

PLUS ÇA CHANGE, PLUS C'EST PAREIL :
Retour sur le rapport du Groupe de travail
sur le réseau scolaire anglophone de 1992

PRÉSENTÉ AU MINISTRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT

PLUS ÇA CHANGE, PLUS C'EST PAREIL :
Retour sur le rapport du Groupe de travail
sur le réseau scolaire anglophone de 1992

COMMISSION DE L'ÉDUCATION EN LANGUE ANGLAISE

La Commission de l'éducation en langue anglaise (CELA) a pour mandat de donner des avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport sur les questions touchant les services éducatifs offerts dans les écoles primaires et secondaires ainsi que dans les centres d'éducation aux adultes et de formation professionnelle. Le ministre peut également solliciter l'avis de la CELA sur un sujet particulier.

Les membres de la CELA sont nommés par la ou le ministre, habituellement pour un mandat de trois ans. Les candidatures sont soumises par divers organismes et associations du milieu anglophone de l'éducation représentant, entre autres, le personnel enseignant, les parents, les directions d'école, les administrateurs et commissaires des commissions scolaires ainsi que des personnes du milieu de l'enseignement postsecondaire. Les mises en candidature peuvent être faites en tout temps.

Membres de la CELA en 2017-2018

France Bourassa	Susan Hamilton	Peggy McCourt	Jean Robert
Nancy Clark	Stephanie Krenn	Roma Medwid	Lucie Roy
Christopher Fuzessy	Paul Laberge	Suzanne Meesen	Chantale Scroggins
Frédéric Greschner	Jan Langelier	Pelagia Nickoletopoulos	Warren Thomson

Présidente et recherchiste : Cathrine Le Maistre

Membre d'office : Christian Rousseau, sous-ministre adjoint par intérim

Secrétaire : Lynn Travers

Soutien administratif : Wafa Khezami

Commission de l'éducation en langue anglaise

600, rue Fullum, 11^e étage, bureau 11.07

Montréal (Québec) H2K 4L1

Tél. : 514 873-5656

Télé. : 514 864-4181

cela-abee@education.gouv.qc.ca

<http://www.education.gouv.qc.ca/organismes-relevant-du-ministre/cela/a-propos/>

Cette publication et les publications antérieures de la CELA peuvent être consultées à l'adresse suivante :

<http://www.education.gouv.qc.ca/organismes-relevant-du-ministre/cela/publications/>

© Gouvernement du Québec

ISBN : ISBN 978-2-550-82002-4 (version imprimée)

(Édition anglaise : ISBN : 978-2-550-82000-0)

ISBN 978-2-550-82003-1 (PDF)

(Édition anglaise : ISBN 978-2-550-82001-7)

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2018

TABLE DES MATIÈRES

Préface	5
Dédicace	5
1.0 Introduction	6
2.0 Résumé du rapport de 1992	7
3.0 Effectif des écoles anglophones	10
3.1 <i>Décroissance de la population</i>	10
3.2 <i>Admissibilité à l'enseignement en anglais</i>	11
3.3 <i>Un réseau exclusivement francophone?</i>	13
4.0 Le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur	14
4.1 <i>Le poste de sous-ministre adjoint</i>	14
4.2 <i>Soutien pédagogique professionnel</i>	16
5.0 Enseignement en français	17
5.1 <i>Mouvement vers les écoles francophones</i>	17
5.2 <i>Succès des écoles anglophones</i>	19
5.3 <i>Apprentissage d'une langue seconde</i>	20
5.4 <i>Bilinguisme et emploi</i>	22
6.0 La minorité et le climat politique et social	23
6.1 <i>Une communauté tenue pour acquise</i>	23
6.2 <i>Dévitisation de la communauté</i>	24
6.3 <i>Institutions communautaires</i>	26

7.0 Commissions scolaires	27
8.0 Écoles	28
8.1 Le caractère « anglais »	28
8.2 Petites écoles.....	29
8.3 Éloignement des écoles	30
8.4 L'école et sa communauté.....	31
8.5 L'école comme protectrice et passeuse culturelle	32
9.0 Personnel enseignant	34
10.0 Élèves	37
10.1 Évolution de la population scolaire	38
10.2 Services complémentaires.....	40
11.0 Programmes d'études	43
12.0 Élaboration des programmes d'études	46
13.0 Préparation au marché du travail	48
13.1 Formation professionnelle	48
13.2 Éducation des adultes	53
14.0 Conclusion	54
Annexe 1 Liste des recommandations de chaque section du mémoire	56
Annexe 2 Mémoires et rapports antérieurs de la CELA.....	61
Annexe 3 Personnes et organismes consultés pour l'élaboration de ce mémoire	64

PRÉFACE

En septembre 1991, l'état de l'éducation en anglais au Québec a incité le ministre de l'Éducation à créer le Groupe de travail sur le réseau scolaire anglophone, chargé de déterminer les besoins de la communauté anglophone. Dans le contexte de l'époque, cette mesure répondait à la nécessité de voir des décisionnaires de la fonction publique faire connaître et faire valoir ces besoins, et d'évaluer les changements proposés à la structure des commissions scolaires et à la gouvernance des écoles. Le Groupe de travail, présidé par Mme Gretta Chambers, a présenté son rapport — souvent appelé le rapport Chambers — au ministre en février 1992.

Créée en 1993 pour représenter tous les éléments de la communauté anglophone de l'éducation de la province, la CELA est une émanation de ce rapport. Son rôle est unique en ce qu'elle est le seul organisme à conseiller directement le ministre de l'Éducation sur l'éducation en langue anglaise. Elle a d'ailleurs assis très rapidement sa réputation :

« [Traduction] La Commission de l'éducation en langue anglaise est un exemple classique de commission consultative en éducation, compétente et de composition diversifiée. À l'écoute des besoins de sa population, elle formule des conseils en temps opportun, dans des rapports accessibles. La CELA connaît bien la communauté anglophone du Québec¹. »

En 2017, la CELA a décidé de souligner le 25^e anniversaire du rapport du Groupe de travail en examinant ce qui a changé depuis, ce qui est resté inchangé et ce qui reste à faire. Elle présente donc une vision de l'école anglophone de l'avenir en se fondant à la fois sur ce qui fonctionne bien actuellement dans les écoles et sur les changements prévisibles, puisqu'il y aura forcément des changements. Cette vision englobe :

un réseau provincial de commissions scolaires démocratiquement élues, que le Ministère soutient et apprécie à leur juste valeur, qui assurent une gouvernance locale à des écoles et des centres de formation offrant un enseignement multilingue de qualité, centré sur les élèves, qu'ils aident à devenir membres à part entière de la société. Les diplômés contribueront à la vitalité culturelle et économique de leur collectivité respective et de la société québécoise dans son ensemble, et prendront leur place avec assurance dans la communauté mondiale.

Il y aura forcément des contraintes qui nuiront à la concrétisation de cette vision, mais certaines potentialités en favoriseront la réalisation. Le présent mémoire a pour but de relever ces contraintes et de recommander des solutions.

DÉDICACE

Ce rapport au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport est respectueusement dédié au souvenir de l'auteure du rapport du Groupe de travail sur le réseau scolaire anglophone et première présidente de la Commission de l'éducation en langue anglaise,

Gretta Taylor Chambers
1927-2017.

1 Jim Cullen (2 octobre 1997), présentation sur invitation aux étudiants du cours *Policy Issues in Québec Education* (questions de politique en éducation au Québec) de l'Université McGill.

1.0 INTRODUCTION

À bien des égards, le paysage québécois de l'éducation, en 1992, était celui d'un territoire différent. Les références du rapport Chambers au système confessionnel et à la nécessité d'augmenter le temps consacré à l'enseignement du français dans les écoles anglophones de même que l'absence d'observations sur la technologie paraissent étranges aux lecteurs d'aujourd'hui. Ces mêmes lecteurs seraient découragés, par contre, de voir que s'il a été donné suite à certaines des 29 recommandations, nombre de questions et de sujets de préoccupation n'ont pas été résolus même s'ils sont réitérés et restent d'actualité depuis 25 ans. Mais l'éducation offerte dans les écoles anglophones suscite maintenant d'autres inquiétudes.

Depuis 1993, la CELA insiste sur les recommandations du rapport du Groupe de travail auprès des ministres successifs. Ainsi, dans une lettre adressée à Mme Pauline Marois, en 1997, la CELA s'inquiétait de ce que l'effectif des petites écoles anglophones soit trop faible pour que celles-ci puissent offrir une classe de maternelle aux enfants de 5 ans, soulignait la nécessité de faire preuve de souplesse dans l'application des programmes et l'emploi du matériel pédagogique dans les écoles anglophones, craignait que le temps accru consacré à l'enseignement du français ait des répercussions sur le calendrier scolaire et demandait plus de programmes de formation professionnelle en anglais². Ces questions, récurrentes, se trouveront à nouveau dans ce mémoire. Il ne s'agit pas de se plaindre, mais de proposer des solutions pour préserver et bonifier les succès du réseau scolaire anglophone. Selon les mots de l'un de nos invités :

« Nous sommes des alliés, pas des adversaires; nous ne sommes pas une communauté avec laquelle il faut composer, mais une communauté qui résout ses problèmes. Nous sommes tous fiers d'être Québécois. Si nous sommes victimes de quoi que ce soit, c'est de menaces factices. »

La CELA a consulté un bassin de personnes et d'organismes plus nombreux que d'habitude³. Le présent mémoire cite le document de 1992, dresse un état des lieux 26 ans plus tard, souligne ce qui a changé et ce qui est resté constant, et formule à l'adresse du ministre des recommandations fondées sur celles du document original et sur les besoins nouveaux de la communauté anglophone de l'éducation.

2 Voir à l'annexe 2 la liste complète des mémoires et des rapports.

3 Voir à l'annexe 3 la liste complète des personnes et des organismes consultés.

2.0 RÉSUMÉ DU RAPPORT DE 1992

L'avant-propos du rapport du Groupe de travail annonce en quelque sorte la nature des commentaires et des recommandations formulés ensuite.

AVANT-PROPOS

L'éducation de la jeunesse d'une communauté sert de fondement à l'édification de son avenir. Si elle laisse à d'autres le soin d'éduquer ses jeunes, ces autres finiront par définir ses valeurs culturelles et par décider de ses priorités sociales. Le groupe de travail sur le réseau scolaire anglophone s'est attaqué à sa mission dans cette optique, optique qu'il partage avec les minorités francophones du pays, mais particulièrement avec la majorité francophone du Québec. Un réseau scolaire public est l'instrument de base qui sert à forger l'identité culturelle, sociale et économique d'une communauté.

La communauté anglophone du Québec ne fait pas exception à la règle. Son avenir dépend de son aptitude à inculquer à ses enfants les points forts de la communauté anglophone de même que le désir et la capacité de fonctionner de façon efficace dans une société à prédominance francophone. Le défi n'est pas mince. Il ne peut être relevé par le Québec anglophone à lui seul. **Il faut que la majorité linguistique du Québec reconnaisse que la communauté anglophone a une valeur intrinsèque pour le Québec.** Si le Québec anglophone doit continuer à exister comme partie intégrante de la trame sociale, culturelle et démographique du Québec, ses écoles doivent refléter le caractère distinctif de ses aspirations, de ses traditions et de son potentiel.

La mission du réseau scolaire anglophone du Québec est donc triple :

1. Il doit inculquer à ses élèves les instruments de culture et d'apprentissage nécessaires pour qu'ils deviennent des éléments productifs d'une société moderne.
2. Il doit inculquer à ses élèves la connaissance du patrimoine culturel anglophone et de la contribution de leur communauté au développement de cette société.
3. Il doit également leur inculquer les compétences langagières et les connaissances culturelles qu'il faut posséder pour devenir membres à part entière de la vie économique et politique à prédominance francophone du Québec. (Page 1)⁴

Chaque programme d'études traduit forcément un parti pris culturel, que ne manquent pas de constater les minorités linguistiques du monde entier, y compris les minorités francophones de tout le Canada. La crainte de voir l'un de ces programmes génériques axés sur les valeurs culturelles francophones nuire au maintien du caractère distinct de la base culturelle anglophone perdue et s'est même accentuée depuis 1992. Les anglophones sont également plus déterminés à voir reconnaître la valeur intrinsèque du fait anglophone pour le Québec : ils font tout pour jouer leur rôle sur la scène économique, politique et culturelle de la majorité.

4 Les sections et recommandations encadrées se terminant par un numéro de page entre parenthèses renvoient au rapport du Groupe de travail de 1992.

Le rapport du Groupe de travail faisait état de neuf principes.

PRINCIPES

Pour réussir, le réseau scolaire anglophone doit satisfaire [aux] trois impératifs [cidessus]. Les difficultés que pose l'accomplissement de cette mission deviendront manifestes dans le rapport qui suit et qui contient également des recommandations pour relever ce défi. Le Groupe de travail sur le réseau scolaire anglophone proposera des changements au ministre de l'Éducation et à la communauté en souscrivant aux principes suivants :

1. L'apprentissage est l'essence même de l'éducation et les élèves, sa raison d'être.
2. Un système éducatif de qualité inculque à chaque élève les attitudes et les capacités qu'il faut pour une éducation permanente.
3. Le réseau scolaire anglophone doit préparer ses élèves à faire une carrière dynamique et enrichissante au Québec.
4. Le Québec a tout à gagner d'un système scolaire anglophone dynamique et créatif.
5. La communauté anglophone doit assurer le contrôle de son système d'éducation dans les limites d'un cadre stratégique assez vaste pour pouvoir transmettre sa langue, ses valeurs et sa culture et pour répondre aux besoins des jeunes Québécois de langue anglaise en matière d'apprentissage.
6. Pour être dynamique et efficace, un système scolaire doit être capable de se renouveler et de se développer.
7. Il faut épauler les petites écoles qui sont souvent le dernier établissement à desservir la communauté anglophone d'une région.
8. Les enseignants sont essentiels à un enseignement de qualité et il faut les épauler pour qu'ils puissent se conformer aux exigences pédagogiques que le système leur impose.
9. Enseignants et administrateurs doivent se voir offrir des possibilités constantes de perfectionnement professionnel et d'épanouissement. (Page 2)

Les parents et les élèves comprennent l'importance de parler couramment français pour participer pleinement à la vie dans ce milieu à prédominance francophone qu'est le Québec et pour y réussir (3^e principe⁵). Le réseau scolaire anglophone innove et connaît des succès qui représentent un apport considérable pour l'ensemble du Québec (4^e principe), mais à mesure qu'il se rétracte, il lui devient pratiquement impossible d'évoluer et de se renouveler (6^e principe) sans aide. On ne soulignera jamais assez l'importance d'un système public géré à l'échelle locale pour répondre aux besoins locaux (5^e principe), en particulier pour une population linguistique minoritaire dont les droits sont protégés par la constitution. Or, le pouvoir décisionnel reste fermement entre les mains du ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, et il y a peu de pouvoirs réels à l'échelle de la communauté.

Dans les petites communautés, où les autres services et institutions de langue anglaise se sont atrophiés, voire ont disparu, l'école est encore plus souvent l'ultime institution qui reste à la population anglophone (7^e principe) et la dernière possibilité de préserver et de promouvoir son patrimoine culturel. Sans son école, une communauté, même plusieurs fois centenaire, est condamnée à disparaître. Il est toujours aussi important de soutenir les enseignants et les administrateurs et de leur fournir des activités de perfectionnement professionnel⁶ (8^e et 9^e principes), mais le Ministère a grandement réduit son implication dans le perfectionnement professionnel depuis quelques années. Enfin, le bien-être et les apprentissages des élèves restent, comme toujours, au cœur du système scolaire anglophone (1^{er} et 2^e principes). La CELA loue les objectifs de la Politique de la réussite éducative⁷ et se réjouit de voir qu'elle insiste sur les apprenants et sur l'apprentissage à vie, mais déplore qu'elle ne souligne pas l'existence du système anglophone, ses particularités, ses réussites, ses préoccupations et ses difficultés.

5 CELA (juin 2015), Nous sommes responsables envers les élèves : La réussite et la persévérance scolaires.

6 CELA (juillet 2010), *Pour un personnel enseignant et un personnel de direction hautement qualifiés dans les écoles anglophones du Québec : préparation, orientation et soutien*.

7 Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017), *Politique de la réussite éducative*, <https://securise.education.gouv.qc.ca/politique-de-la-reussite-educative/>.

La CELA souscrit toujours à la mission tripartite et aux neuf principes de l'éducation en langue anglaise, qu'elle a d'ailleurs incorporés dans plusieurs de ses mémoires depuis 24 ans. Mais comme on pouvait le lire dans le rapport Chambers, la communauté anglophone ne se sent pas appréciée par « la majorité linguistique du Québec ». Moins que jamais.

La première section du rapport de 1992 se conclut par la liste cidessous.

Les problèmes les plus urgents circonscrits par le groupe de travail à l'issue de ses consultations et délibérations sont les suivants :

1. La baisse spectaculaire et soutenue des inscriptions dans les écoles anglaises au cours des vingt dernières années;
2. La sous-représentation de la communauté anglophone au sein du ministère de l'Éducation;
3. Le morcellement des structures et la répartition inéquitable des services, surtout pour la communauté catholique anglaise, en vertu de la division actuelle des commissions scolaires;
4. La petite taille, l'isolement et le manque de moyens suffisants de nombreuses écoles anglaises;
5. Le besoin de mieux épauler et d'offrir davantage de possibilités à un corps enseignant qui a toujours besoin de se ressourcer;
6. La rigidité des régimes pédagogiques;
7. Le manque de services de soutien suffisants dans les écoles et de la part des services sociaux pour les élèves en difficulté;
8. L'absence d'un réseau de communication cohérent.
(Page 6)

La CELA note que malgré de profonds changements structurels apportés au cours des 25 dernières années, notamment le passage d'une structure confessionnelle à une structure linguistique, il reste certains problèmes essentiels d'équité. Le présent mémoire suit l'ordre du rapport Chambers, souligne chacun des problèmes qui restent pertinents et rappelle la suite donnée aux recommandations formulées précédemment. Elle émet en outre de nouvelles recommandations⁸, qui tiennent compte des changements apportés depuis 1992, de la situation actuelle du système éducatif anglophone et de la perspective des 25 années à venir.

8 Ces nouvelles recommandations sont identifiées par l'acronyme **CELA**, assorties du numéro de section correspondant. L'annexe 1 en dresse la liste complète.

3.0 EFFECTIF DES ÉCOLES ANGLOPHONES

3.1 Décroissance de la population

LE DÉCLIN ET SES CONSÉQUENCES

La loi 101, qui restreint l'admissibilité à l'école anglaise, a accéléré ce déclin [de l'effectif des écoles anglophones] en éliminant une bonne partie de la clientèle de remplacement potentielle du réseau scolaire anglophone. [...] Le réseau scolaire est également touché par le bas taux de natalité de la communauté anglophone du Québec. La désertion des régions au profit de l'agglomération montréalaise a accentué la saignée de nombreuses écoles dans les centres plus petits tandis que l'abandon du centre de Montréal au profit des banlieues a mis à rude épreuve le réseau scolaire anglophone du centre-ville. (Page 2)

À partir de statistiques compilées par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Bourhis⁹ a estimé que les effectifs scolaires ont diminué de 36 % dans les écoles francophones et d'un taux alarmant de 60 % dans les écoles anglophones entre 1972 et 2012. Cette diminution s'explique en partie par la dénatalité et par la migration hors de la province ainsi que par les effets de la « loi 101 », qui empêchait les élèves immigrants de fréquenter une école anglophone. Étant donné la taille relative de chaque population, le déclin constaté a un effet disproportionné sur les écoles anglophones et sur leur fonctionnement.

Les facteurs démographiques qui touchaient les écoles anglophones à l'époque existent toujours et leurs répercussions sont amplifiées par le souhait d'une partie des parents anglophones d'inscrire leurs enfants dans une école francophone (voir la section 5.1). L'avenir des communautés anglophones est encore plus menacé qu'il ne l'était en 1992, puisque le nombre d'anglophones natifs de la province ne cesse de diminuer.

Les perspectives d'avenir restent sombres.

Tableau 1. Inscriptions projetées pour 2030-2031 (d'après les effectifs scolaires de 2015-2016)¹⁰

Groupe linguistique	Type d'école	Différentiel
LES DEUX	Publique	+13.36
	Privée	+21.22
	Les deux	+14.29
FRANCOPHONE	Publique	+16.26
	Privée	+21.76
	Les deux	+16.9
ANGLOPHOPNE	Publique	-13.17
	Privée	+16.73
	Les deux	-9.14

L'augmentation de 14,29 % de l'effectif scolaire dans l'ensemble de la province est rassurante à première vue, mais masque plusieurs autres tendances. L'une d'elles est l'augmentation globale projetée de 21,22 % des inscriptions dans les écoles privées, qui aura des répercussions sur le réseau public. Une autre, directement liée à notre propos, est le déclin projeté de 13,17 % des inscriptions dans les écoles publiques anglophones, dont le nombre passerait de 83 010 à 72 075 élèves, soit près de 11 000 en moins. Certes, les projections de plus de cinq ans environ (c'est-à-dire après 2021) sont fondées sur des tendances antérieures, mais cette chute des inscriptions a certainement de quoi inquiéter. En 1992, la vitalité du réseau scolaire anglophone était remise en question. Ces projections suggèrent que désormais, son existence même est douteuse.

Les effets pratiques de la chute des inscriptions ont été ressentis dans pratiquement tous les secteurs du réseau scolaire anglophone. [...] Les inscriptions sont en repli dans la plupart des écoles. Les petites écoles sont souvent limitées dans l'éventail des services et des ressources qu'elles peuvent offrir. De nombreuses écoles ont dû fermer leurs portes, provoquant tout un remous dans la communauté. D'autres sont maintenues en état d'insécurité perpétuel. Écoles et commissions scolaires se disputent âprement les élèves et dans cette conjoncture, il se peut qu'on oublie le fondement logique du maintien d'une école. (Page 3)

9 Richard Y. Bourhis, *Un système scolaire en déclin constant*. Consulté à l'adresse <http://www.lapresse.ca/debats/votre-opinion/201511/09/01-4918961-un-systeme-scolaire-en-declin-constant.ph>
10 Source : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Direction des indicateurs et des statistiques, 3 mars 2016.

3.2 Admissibilité à l'enseignement en anglais

L'assouplissement des règles d'admissibilité à l'école anglaise aura un effet psychologique très positif. (Page 5)

Un réseau scolaire de grande qualité qui garantirait la préservation de la langue et de la culture anglaises et permettrait d'apprendre couramment le français constituerait un puissant message pour les gens nés au Québec et les éventuels immigrants [...]. L'accès élargi à l'école anglaise profiterait au Québec, au réseau scolaire anglophone et à tous les Québécois qui tiennent à ce que leurs enfants soient éduqués en anglais et au Québec. Cela prouverait en plus que le Québec est heureux d'accueillir des immigrants de zones importantes du monde où l'anglais constitue la langue et la culture communes. (Page 7)

La première recommandation du Groupe de travail portait justement sur le déclin des inscriptions dans les écoles anglophones.

(1) QUE LE MINISTRE DE L'ÉDUCATION RECOMMANDE AU GOUVERNEMENT DU QUÉBEC QUE l'accès au réseau scolaire anglophone soit élargi au moins à tous les enfants qui faisaient leurs études en anglais ou dont l'un des parents est originaire d'un pays anglophone du monde. (Page 7)

Cette recommandation avait l'appui unanime des organismes consultés par le Groupe de travail. Ce dernier a estimé par ailleurs que si tous les élèves immigrants nés dans un pays anglophone et fréquentant une école francophone en vertu de la loi 101 étaient plutôt allés dans une école anglophone, l'effectif des écoles francophones aurait diminué de 1 %, tandis celui des écoles anglophones aurait augmenté de 20 %. Or, ces chiffres n'ont pas diminué depuis 1992. En réponse au rapport du Groupe de travail, le ministre de l'Éducation de l'époque, reconnaissant que la question débordait ses attributions, a saisi le Cabinet de la question. Les critères d'admissibilité n'ont pourtant pas été modifiés. L'afflux actuel de réfugiés, depuis les États-Unis, en particulier, pèse lourd sur les commissions scolaires francophones de la région de Montréal, certaines faisant d'ailleurs appel à leurs voisins anglophones. Permettre l'inscription des enfants de familles anglophones dans des écoles anglophones profiterait aux deux réseaux : la pression qui s'exerce sur le réseau francophone s'en trouverait réduite, et les inscriptions augmenteraient du côté anglophone.

Si la situation a changé depuis 1992, on ne peut pas dire que les voies d'accès au réseau anglophone ont été améliorées, bien au contraire. Certaines ont été éliminées, malgré les demandes répétées de la population anglophone, qui constate que dans les autres provinces, les immigrants des pays de la francophonie ont accès à l'enseignement dans la langue de la minorité à l'égal des francophones nés au Canada. La chute du nombre de Québécois qui déclarent l'anglais comme langue première est compensée par le nombre de personnes qui déclarent l'anglais comme première langue officielle parlée, ce qui comprend le tiers des immigrants arrivés au Québec, qui viennent de pays anglophones ou de pays où ils ont appris l'anglais plutôt que le français comme langue seconde. Si les enfants des pays anglophones étaient autorisés à apprendre le français dans une école anglophone aux côtés de Québécois anglophones, il serait plus facile de convaincre les jeunes familles de rester et de contribuer à la société québécoise, ce qui permettrait de maintenir une masse critique d'anglophones. Par contre, tout en ralentissant le déclin des effectifs dans les écoles anglophones, elle ne peut pas profiter aux petites communautés anglophones des régions si ces familles se concentrent dans les centres urbains (comme elles le feraient vraisemblablement).

On peut dire sans exagérer que le déclin des inscriptions dans les écoles rurales est une question de survie : à l'absence de masse critique s'ajoute l'absence d'une situation économique attrayante. À l'évidence, la modification de la loi 101 ne fait pas partie des visées politiques. Par ailleurs, la publicité faite auprès des familles francophones admissibles à l'enseignement en anglais et auprès des immigrants admissibles aux programmes d'éducation des adultes, de même que les tentatives faites pour admettre un certain nombre d'élèves pour raisons humanitaires ont un certain succès, mais ne suffisent pas à résoudre le problème. La survivance du réseau scolaire anglophone nécessite des discussions sérieuses avec le gouvernement et toutes les parties prenantes. Y a-t-il un gouvernement désireux de conserver une communauté anglophone active, motivée et dotée d'un bon degré d'instruction dans les régions rurales de la province?

L'on a proposé quelques modèles de partage des ressources entre les commissions scolaires anglophones et avec leurs homologues francophones voisines, ce qui permettrait de faire des économies d'échelle sur le plan des technologies de l'information et du transport, entre autres. Mais la CELA s'est vu opposer une mise en garde : les modèles de gouvernance des commissions scolaires diffèrent, ce qui nécessite certaines adaptations, et le partage des ressources doit être encadré par des directives minutieuses.

La CELA constate que le réseau francophone reconnaît de plus en plus certaines influences du réseau anglophone et que la possibilité d'une scolarité en anglais attire les familles francophones admissibles (voir le tableau 2). Semblable reconnaissance de la part du Ministère n'aurait pas que des effets symboliques; elle équivaldrait à un soutien moral et concret tout à la fois.

CELA 3.2 Admettre dans les écoles anglophones les immigrants venus de pays où l'anglais est la langue commune.

Recommandations du Groupe de travail de 1992 au regard de l'admissibilité :

(2) QUE LE MINISTRE DE L'ÉDUCATION veille à ce que les parents reçoivent, avant d'inscrire leurs enfants à l'école, des renseignements complets sur le type de scolarité qui leur est offerte.

(3) QUE LE MINISTRE DE L'ÉDUCATION veille à ce que la communauté anglophone soit représentée au sein de la Commission d'appel. (Page 7)

Les commissions scolaires se sont attelées à la première tâche et se révèlent plutôt efficaces quand il s'agit d'informer les parents et d'appliquer la loi. Le Bureau de l'admissibilité à l'enseignement en anglais reçoit approximativement 12 000 demandes par année, dont environ 200 sont refusées. La *Charte de la langue française* permet deux recours : l'appel à un comité d'examen, formé de trois personnes, qui traite autour de 80 demandes par année, et l'appel au Tribunal administratif du Québec, qui reçoit de 10 à 15 requêtes par année. Au moins l'un des membres du comité d'examen est anglophone, puisque les appels sont généralement formulés en anglais.

3.3 Un réseau exclusivement francophone?

Selon certains journalistes de la presse anglophone québécoise, la création d'écoles bilingues est une solution possible à la chute du nombre d'inscriptions dans les écoles anglophones. Théoriquement, l'idée est attrayante, mais elle ne tient pas compte du fait que la plupart des écoles anglophones offrent déjà des programmes bilingues et que si ce plan était mis en œuvre hors de la grande région de Montréal, le déséquilibre des effectifs ferait de tous les établissements des écoles francophones.

Qu'y a-t-il à perdre si l'enseignement en anglais disparaît au Québec? La question a suscité quelques réponses passionnées parmi les personnes consultées. Pour l'une d'elles, il va de soi que les écoles anglophones sont nécessaires, de la même manière que les écoles francophones enrichissent le paysage de l'éducation dans les autres provinces, et il y a tout lieu de l'affirmer avec certitude.

Pour nombre de répondants, il importe particulièrement de veiller à préserver la culture, en particulier dans les régions rurales, où l'école est le dernier bastion « anglophone ». Sans école anglophone, il n'y a pas de communauté anglophone. Beaucoup lient la préservation et la transmission de la culture et du patrimoine au concept des droits historiques. C'est une chance d'avoir une société composée de plusieurs cultures, et la perte de l'une d'elles, aussi importante que la culture anglophone, serait tragique. Les élèves ont besoin d'écoles anglophones pour forger leur identité et s'ancrer dans leur communauté. Ils ont besoin de plus de deux langues pour réussir sur la scène internationale, et l'école anglophone les aide à maîtriser pour le moins l'anglais et le français.

Les répondants sont formels : l'école anglophone est indispensable parce qu'elle est « la dernière institution culturelle de la communauté anglophone, et la seule qui soit viable ». Elle l'est aussi parce qu'elle offre un enseignement en anglais de grande qualité, qu'elle met à la portée des élèves la richesse culturelle et patrimoniale du monde anglophone, les prépare à travailler parmi la société québécoise et à faire profiter celle-ci de leur contribution. À condition qu'ils choisissent de rester dans la province et ne soient pas dissuadés de le faire. Les répondants voient une relation symbiotique entre l'école et sa communauté et rappellent que les centres scolaires et communautaires (CSC) sont un point de convergence entre les deux. Ils déplorent la perte de leurs enfants, qui vont dans d'autres provinces, et félicitent les commissions scolaires anglophones qui produisent des diplômés bilingues.

Parmi toutes les réponses, celle-ci est particulièrement élocuente :

« Certes, l'absence d'écoles et de commissions scolaires anglophones au Québec ne ferait pas disparaître la culture anglaise, étant donné l'influence anglaise sensible de l'extérieur de la province. En revanche, le sentiment qu'il importe de soutenir cette culture qui contribue au rayonnement de la société québécoise risquerait de s'éteindre. Les anglophones seraient sans doute moins enclins à vivre dans les zones traditionnellement anglophones et, dans les régions, les communautés anglophones s'en trouveraient encore plus dispersées. Les écoles anglophones contribuent à la cohésion de la culture anglaise et procurent aux anglophones des racines et un point de convergence où ils peuvent vivre leur attachement à leur identité et en être fiers. Peut-être n'avons-nous pas « besoin » d'écoles anglophones, du fait que les enfants scolarisés dans le réseau public francophone reçoivent une solide éducation, mais leur immersion complète dans le milieu francophone risque d'éroder lentement leurs racines et leur patrimoine.

4.0 LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Observations du Groupe de travail de 1992 :

La représentation des anglophones au ministère de l'Éducation est minime. Pas un membre de la communauté pédagogique de langue anglaise n'occupe un poste de sous-ministre adjoint ou de directeur général d'une direction générale. (Page 6)

On peut parler d'un secteur scolaire anglophone au Québec, mais non d'un système scolaire anglophone avec le partage de toutes les ressources humaines et matérielles que ce terme présuppose. (Page 6)

La communauté éducative anglophone jouit d'une représentation minime au ministère de l'Éducation, qui est censé servir tous les Québécois. Son investissement dans les structures décisionnelles du Ministère a été minime au mieux, sa présence étant limitée aux services opérationnels et à la traduction.

Cela explique que la politique éducative anglophone au Québec soit essentiellement une traduction de la version française. Cela est-il acceptable si l'on veut que le réseau scolaire anglophone retrouve son caractère distinct pour offrir le meilleur de lui-même à ses élèves et à la société? Il doit faire partie du processus décisionnel qui affecte les priorités, les objectifs et les normes. Il faut reconnaître l'importance que le Québec est prêt à attacher à son système scolaire anglophone et à ses prestations. (Page 7)

4.1 Le poste de sous-ministre adjoint

L'un des résultats les plus importants du rapport Chambers a été la création du poste de sous-ministre adjoint (SMA) aux Services à la communauté anglophone, épaulé par un groupe de professionnels anglophones.

Les titulaires successifs ont beaucoup fait pour la communauté anglophone de l'éducation. Si leur charge de travail semble plus légère que celle d'autres SMA, leur champ d'action, en revanche, s'est élargi depuis la création du poste. Ces considérations ne tiennent toutefois pas compte du rôle unique et exigeant de la ou du SMA aux Services à la communauté anglophone. Il y a un travail énorme à accomplir pour obtenir l'équité avec le réseau francophone, édifier les structures de soutien nécessaires aux commissions scolaires et leur procurer le matériel et les ressources dont elles ont besoin pour fournir un enseignement de grande qualité. C'est dire qu'il faut être près des électeurs afin de sonder et de synthétiser les besoins du secteur anglophone, faire valoir ces derniers et élaborer des stratégies pour y répondre. À ce jour, les SMA ont fait preuve d'un leadership remarquable et, avec l'aide des Services à la communauté anglophone (devenus Direction des services à la communauté anglophone), ils ont soutenu des idées novatrices et des structures qui servent tout le secteur. Citons entre autres :

- 1) le *Leading English Education and Resource Network* (LEARN ou réseau principal d'éducation et de ressources en langue anglaise);
- 2) le *Leadership Committee for English Education in Québec* (LCEEQ ou comité d'orientation pédagogique du réseau scolaire anglophone du Québec);
- 3) les centres scolaires et communautaires (CSC);
- 4) l'*Evidence-Based Practice Project* (EBPP ou projet de pratique fondée sur des résultats probants);
- 5) la *School Improvement Resource Team* (équipe-ressource d'amélioration scolaire), à l'origine de l'*Advancing Learning in Differentiation and Inclusion Initiative* (ALDI ou initiative de différenciation et d'inclusion), destinée aux enseignants-ressources, et de l'*initiative Assisting School Systems in Educational Transformation* (ASSET ou seconder les systèmes scolaires dans la transformation de l'éducation), destinée aux directions d'école; et
- 6) les centres d'excellence à l'appui de l'enseignement aux élèves ayant des besoins particuliers. Ces pratiques exemplaires sont applicables — et souvent appliquées — dans tout le réseau scolaire québécois.

Aucune n'a été imposée par les autorités supérieures, et toutes ont été élaborées en réponse à des besoins précis — ce qui est une caractéristique intrinsèque du secteur anglophone — et ont eu l'aval et l'appui de la ou du SMA de l'époque. Il n'y a plus de ce type d'initiative depuis quelques années, parce que la description du travail des SMA a été grandement élargie vers d'autres domaines.

Les SMA doivent avoir une compréhension approfondie de la communauté anglophone et de son système d'éducation, y compris les populations autochtones qui font leur scolarité en anglais, afin de bien les représenter et de faire valoir leurs droits. À cette fin, ils devraient avoir le temps de se rendre au cœur de la communauté pour en être les porte-parole fidèles et pour répondre à leurs besoins. Cela leur permettrait de participer à l'élaboration des politiques de manière proactive au lieu de réagir à des politiques établies sans que l'avis de la communauté anglophone de l'éducation ait été sollicité, en vertu d'un processus décisionnel générique, appliqué du haut vers le bas dans tout le système, et constamment décrié par le secteur de la minorité linguistique.

La CELA est consciente du fait que les restrictions budgétaires ont imposé une réduction du nombre de SMA au Ministère au fil des ans, mais l'élargissement constant des responsabilités confiées à un poste créé pour veiller sur le secteur anglophone a dilué les responsabilités relatives à l'enseignement en anglais et a dévalué le rôle. Ces responsabilités particulières, ce sont les services aux populations anglophones et autochtones et la diversité culturelle. Puisque l'Entente Canada-Québec prévoit des ressources financières, le fait que le Ministère n'a pas d'argent pour recentrer les responsabilités du ou de la SMA sur la population anglophone ne devrait pas avoir de répercussions sur son rôle.

La communauté anglophone de l'éducation s'inquiète de ce que ses besoins n'aient pas toute l'attention nécessaire du fait que les responsabilités de l'unique cadre supérieur qui lui soit affecté ont changé. Les groupes linguistiques minoritaires de l'Ontario, du Manitoba et du Nouveau-Brunswick ont tous une ou un sous-ministre adjoint et un système distinct au sein du ministère de l'Éducation, et on trouve des structures comparables en Colombie-Britannique et en Nouvelle-Écosse. La CELA ne plaide pas nécessairement en faveur d'un système scolaire anglophone distinct au Québec — bien que certains l'aient proposé —, mais insiste sur la nécessité d'un leadership robuste de la ou du SMA responsable du système anglophone, ce qui aiderait à recentrer le rôle de cette personne sur le secteur anglophone.

CELA 4.1 a. Refondre la description du travail de la ou du SMA responsable de l'éducation en langue anglaise pour recentrer son action sur l'enseignement en anglais.

CELA 4.1 b. Consolider le poste de SMA et soutenir les innovations que les titulaires ont apportées à ce jour dans le secteur.

CELA 4.1 c. Veiller à ce que la ou le SMA travaille en étroite collaboration avec le secteur anglophone de l'éducation et sa communauté pour que leurs besoins soient connus et que leurs difficultés soient résolues par une action concertée.

CELA 4.1 d. Assurer la présence d'anglophones qui connaissent la situation au comité de sélection de la ou du SMA.

CELA 4.1 e. Assurer la participation de la ou du SMA dès les premières étapes du processus décisionnel menant à la modification des politiques.

4.2 Soutien pédagogique professionnel

La seule concentration d'anglophones [au Ministère] se trouve dans le secteur de la prestation des services et non aux échelons où se dessinent les politiques éducatives. Leur influence sur les programmes d'études est essentiellement limitée à l'anglais, au français, langue seconde, et à la traduction de documents. Rares sont les commissions scolaires qui disposent d'experts administratifs et professionnels capables de concevoir des programmes d'études. La plupart des organisations provinciales ont des champs d'intérêt spécialisés et l'on ne recense aucun corps constitué capable de régler les grands problèmes de politique, de coordonner les événements à mesure qu'ils surviennent ou de nouer des rapports fructueux avec le secteur francophone. (Page 6)

Au ministère de l'Éducation, les postes administratifs et professionnels explicitement chargés du réseau scolaire anglophone sont peu nombreux : environ 60 employés anglophones pour un effectif ministériel de plus de 1200 personnes, dont moins d'une demi douzaine d'anglophones que l'on peut considérer comme occupant des postes de responsabilité. La principale entité qui se consacre au réseau scolaire anglophone est constituée par les services éducatifs aux anglophones, qui comptent 9 professionnels et 8 représentants régionaux. (Page 20)

Pour accomplir son travail efficacement, la ou le SMA doit pouvoir s'appuyer, au Ministère, sur un réseau de professionnels qui comprennent le réseau scolaire anglophone et qui aient un lien avec lui. Depuis 1992, l'ancien Secteur des services à la communauté anglophones (SCA) a vu ses responsabilités s'accroître pour englober les Autochtones et les communautés culturelles. Il est d'ailleurs connu désormais sous le nom de Secteur des services aux anglophones, aux Autochtones et à la diversité culturelle, mais est devenu officiellement la Direction des services à la communauté anglophone (DSCA). Son effectif a diminué et sa fonction a changé. Par ailleurs, la perte des directions régionales, l'évolution des politiques de recrutement, les mutations depuis d'autres ministères, l'insistance sur la représentation des communautés culturelles, l'obligation de réussir un examen rigoureux, en français, pour se qualifier en vue d'un poste font que le secteur anglophone est moins bien représenté au Ministère.

CELA 4.2 Assurer la présence d'enseignants anglophones à la DSCA en encourageant la candidature de personnes qualifiées, qui entretiennent un lien solide avec le réseau scolaire anglophone et qui le connaissent bien.

À mesure que le mandat de la ou du SMA s'est élargi, donc, le nombre absolu de professionnels à la DSCA et la connaissance du réseau anglophone ont diminué, entraînant un réel détachement et la perte d'influence au sein du système dans son ensemble. Simultanément, la plupart des organisations provinciales représentant les disciplines, par exemple les associations des enseignants de mathématique, de science, de théâtre et d'histoire, ont disparu. Pratiquement privées de financement, les autres luttent pour leur survie. Les occasions de discussions professionnelles sont plus rares, il est plus difficile de faire état des problèmes que pose un programme d'études donné, et les possibilités de perfectionnement professionnel sont moins nombreuses, tout comme les ateliers offerts dans le cadre d'un colloque par des collègues membres de ces associations d'enseignants.

5.0 ENSEIGNEMENT EN FRANÇAIS

On ne saurait trop insister sur l'importance de former des diplômés bilingues. Le réseau scolaire anglophone du Québec continue d'accorder une priorité élevée à la connaissance du français pour tous les élèves, quelles que soient leurs habiletés, leurs aspirations et leur situation économique. (Page 13)

De nombreux Québécois d'expression anglaise envoient désormais leurs enfants à l'école française. (Page 2)

Beaucoup continuent de souhaiter cette priorisation de la connaissance du français par tous. Ils sont même sans cesse plus nombreux à le faire depuis 1992¹¹. Le nombre d'élèves anglophones dans les écoles francophones a d'ailleurs beaucoup augmenté.

5.1 Mouvement vers les écoles francophones

Tableau 2. Effectif scolaire, selon la langue première et la langue d'enseignement

Année	Langue d'enseignement	Langue première		
		Français		Anglais
1998-1999	Français	917 810		17 296 (18 %)
	Anglais	15 826 (1.7 %)	77 702	
2016-2017	Français	758 949		23 728 (28 %)
	Anglais	19 773 (2.5 %)	60 496	

Depuis 1999, il y a un transfert d'élèves entre les écoles des deux groupes linguistiques. Le nombre d'élèves dont la langue première est le français et qui fréquentent une école anglophone a augmenté, passant de 1,7 % à 2,5 %. Le nombre d'élèves dont la langue première est l'anglais dans les écoles francophones a augmenté de 6 432, soit un pourcentage spectaculaire de 10 %. En 2013, le nombre d'élèves dont la langue première était l'anglais et qui étaient admissibles à la scolarité en anglais était estimé à 65 698, soit environ 5 000 de plus que le nombre des inscrits¹². Selon une étude menée

récemment par l'Office québécois de la langue française¹³, le nombre d'élèves ayant l'anglais comme langue première et fréquentant une école francophone a augmenté de 20 % entre 1976 et 2015. S'ajoute à cela une augmentation de l'effectif scolaire allophone dans les écoles francophones, passé de 14,6 % en 1971 à 89,4 % en 2015, quand tous les élèves immigrants ont été soumis aux exigences de la loi 101 concernant la langue de scolarisation.

Après la restructuration des commissions scolaires en fonction de critères linguistiques, la CELA¹⁴ a vu dans ce mouvement vers les écoles francophones l'admission, par les parents anglophones, qu'il ne suffit pas de parler couramment français pour s'assimiler à la société québécoise : plus que le bilinguisme, il faut viser la bilittératie et le biculturalisme. Les parents fondent leur décision sur leur propre expérience du français des classes de langue seconde et croient que leurs enfants maîtriseront davantage le français oral et écrit grâce à l'immersion dans la culture française que seule permet l'école francophone. Pourtant, depuis leurs débuts à Saint-Lambert, en 1965, les programmes d'immersion en français offerts par les commissions scolaires anglophones et adaptés aux besoins d'élèves dont la langue première n'est pas le français sont considérés comme des modèles partout au monde. La fréquentation d'une école francophone n'est pas forcément garante d'un bilinguisme intégral : les parents doivent comprendre que les enfants ont plus de chance de maîtriser la langue et ses expressions familières au cours d'activités parascolaires que dans une classe. Certaines initiatives comme PÉLIQ-AN¹⁵ ont produit de bons résultats, mais leur portée est limitée, faute de financement adéquat.

CELA 5.1 Financer, au bénéfice des élèves anglophones, d'authentiques expériences d'apprentissage linguistique, qui les immergent vraiment dans la culture française québécoise.

11 CELA (2010), *Former les anglophones du Québec aujourd'hui*, p. 18.

12 MELS, PSG, DSID, système Charlemagne, données du 23 février 2013.

13 https://www.oqlf.gouv.qc.ca/office/communiqués/2017/20170331_etudes.aspx.

14 CELA (2016), *Ouvrir grande la voie aux jeunes adultes anglophones du Québec*.

15 <http://blogdev.learnquebec.ca/peliqan/>.

La réalisation de ce but sans sacrifier le patrimoine culturel d'un réseau scolaire anglophone demande un doigté particulier. Il faut prendre soin d'équilibrer le désir de donner de l'expansion aux programmes d'immersion en français avec les objectifs culturels et linguistiques des autres matières et les besoins des élèves inscrits aux programmes de non immersion en anglais. (Page 13)

Cette préférence des parents désireux de voir leurs enfants profiter d'une expérience plus résolument immersive accélère l'attrition de l'effectif des écoles anglophones. Celles-ci ont pourtant choisi d'augmenter le temps d'enseignement du français pour donner à leurs diplômés une compétence fonctionnelle de la langue et pour répondre à la demande des parents. Ces heures supplémentaires se répercutent sur la journée scolaire, au détriment de l'apprentissage de l'anglais et des matières enseignées en anglais, en plus d'empiéter sur le peu latitude dont jouissent les écoles pour adapter le programme d'études à leurs besoins dans le cadre du régime pédagogique. Les écoles et les centres de formation ont en outre la responsabilité de transmettre la langue et la « culture » anglaises, cette dernière étant entendue dans son sens le plus large de pratiques culturelles. Pourtant, cette double mission pédagogique ne semble pas porter préjudice au taux de réussite des élèves. Selon les études sur le bilinguisme, elle pourrait même l'améliorer, mais au prix de la valorisation d'autres patrimoines culturels.

En un sens, quand les parents inscrivent leurs enfants dans une école francophone, il y a gain individuel mais perte collective, puisque l'école anglophone perd des ressources ou pire : sa capacité d'exister. Mais il y a aussi des enjeux pédagogiques. Certains parents estiment que les écoles anglophones sont moins théoriques que les écoles francophones. Il se peut que la différence tienne plutôt aux méthodes pédagogiques et au fait que l'école anglophone met l'accent sur le développement global de l'enfant. Ces méthodes semblent faire leurs preuves si l'on en croit le taux de réussite des écoles anglophones aux épreuves uniques en français par comparaison avec celui des commissions scolaires francophones voisines¹⁶.

La volonté d'apprendre le français ne s'arrête pas à la fin du secondaire. Certes, ce volet déborde le mandat de la CELA, mais il est intéressant de noter que :

« [Traduction] En 2002, seuls 5,9 % des élèves nés au Québec et ayant déclaré l'anglais comme langue première ont choisi de s'inscrire dans une université francophone. En 2014, ce nombre avait atteint 9,5 %.

« Bien que le nombre d'élèves anglophones inscrits dans les universités francophones soit relativement faible par rapport à l'inverse (environ 20 % des étudiants de l'Université McGill et 23 % des étudiants de l'Université Concordia ont dit avoir le français comme langue première), mais il augmente à un rythme fulgurant : en effet, le nombre d'anglophones qui ont choisi d'étudier en français a augmenté de 83 % en à peine plus d'une décennie¹⁷. »

Ces chiffres donnent à croire qu'au cours des dix dernières années pour le moins, ces jeunes anglophones ont acquis une connaissance du français qui leur permet de faire des études universitaires dans cette langue.

16 Résultats aux épreuves uniques du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport en 2013, cités dans « How are Québec's English Schools Stacking Up? », infographie Amy Luft, CTV News Montréal, 2014, <http://montreal.ctvnews.ca/how-are-Québec-s-english-schools-stacking-up-1.2009833?autoplay=true>.

17 René Bruemmer, *Montreal Gazette*, 19 août 2017, dernière mise à jour le 22 août 2017.

5.2 Succès des écoles anglophones

D'un point de vue purement comparatif, le réseau scolaire anglophone tient bon. Beaucoup d'élèves obtiennent leur diplôme de fin d'études secondaires et se débrouillent bien au cégep, à l'université et sur le marché du travail. Le réseau est celui qui dispense l'enseignement le plus bilingue de tous les réseaux scolaires du pays. La mobilité professionnelle de ses diplômés les plus doués témoigne avec éloquence de son dynamisme. (Page 6)

Le réseau scolaire anglophone continue de progresser sur le chapitre de la diplomation et de la persévérance scolaire (voir tableaux 3 et 4¹⁸).

Tableau 3. Diplomation au terme de sept ans dans les commissions scolaires, 2014-2015

	MOYENNE DE LA COMMISSION SCOLAIRE	MOYENNE DE LA RÉGION ADMINISTRATIVE
Central Québec	87.5	77.3
English Montreal	89.4	78.1
Eastern Shores	77.0	75.8
Eastern Townships	87.5	77.3
Lester B. Pearson	87.8	78.1
Littoral	79.6	68.4
New Frontiers	77.7	73.4
Riverside	82.1	73.4
Sir Wilfrid Laurier	76.9	68.7
Western Québec	74.3	72.4

Les résultats des études faites depuis 1992 sont favorables à l'inclusion dans les classes ordinaires des élèves qui sont vulnérables et de ceux qui présentent des besoins particuliers ou des difficultés d'apprentissage ou de comportement. Or, c'est une pratique courante au secteur anglophone (voir la section 10.1). Il importe toutefois de dire que les résultats de ces élèves sont comptés dans les taux de réussite et de diplomation de l'ensemble des commissions scolaires. La communauté anglophone répond à tous les besoins des élèves, dans une même classe et sans financement supplémentaire.

Tableau 4. Taux de décrochage, de 1999-2000 à 2013-2014

	MOYENNE DES COMMISSIONS SCOLAIRES ANGLOPHONES		MOYENNE DES RÉGIONS ADMINISTRATIVES	
	1999-2000	2013-2014	1999-2000	2013-2014
Central Québec	24.6	14.8	16.0	12.6
English Montreal	26.8	17.0	28.6	18.1
Eastern Shores	26.1	21.2	22.2	13.41
Eastern Townships	34.5	29.4	26.8	21.1
Lester B. Pearson	23.4	13.4	28.6	18.1
Littoral	35.9	18.2	21.0	18.3
New Frontiers	22.7	14.5	25.2	15.4
Riverside	19.4	14.4	25.2	15.4
Sir Wilfrid Laurier	27.4	14.6	26.1	15.6
Western Québec	40.9	30.0	31.6	21.3

18 Notons que la comparaison entre les commissions scolaires anglophones et les régions administratives est approximative, puisque les commissions scolaires anglophones couvrent plus d'une région administrative, parfois même jusqu'à six.

5.3 Apprentissage d'une langue seconde

Le Ministère n'a pas donné suite aux recommandations 23 et 25¹⁹ du Groupe de travail, qui suggéraient de revoir les programmes de français, langue seconde, et d'expérimenter d'autres modèles, mais les commissions scolaires anglophones ont pris le relais, obligées qu'elles sont de produire des élèves qui maîtrisent le français et de répondre aux exigences des parents. Le Ministère n'a pas accepté non plus la 24^e recommandation voulant « que le ministre de l'Éducation reconnaisse la responsabilité spéciale qui incombe aux écoles anglaises d'éduquer leurs élèves dans les deux langues en leur attribuant des crédits spéciaux ». Les initiatives des commissions scolaires pour développer l'immersion et créer d'autres modèles d'enseignement de la langue seconde ne sont toujours pas financées.

Il y a eu de nombreuses études, depuis 25 ans, sur les avantages de parler plus d'une langue²⁰ ainsi que sur l'enseignement et l'apprentissage d'une langue seconde, en particulier dans un contexte d'immersion. Plusieurs initiatives et expériences semblent très prometteuses²¹. Le secteur anglophone a maintenant l'expertise nécessaire pour enseigner le français dans un contexte d'immersion, le français, langue première, et même une deuxième, une troisième et une quatrième langue. Toutes les commissions scolaires anglophones offrent un éventail de programmes en français qui dépassent le contenu obligatoire. Leur succès se mesure au taux de réussite de leurs élèves aux examens de la fin du secondaire, en anglais et en français²². Ces programmes ont été mis en œuvre sans aide financière supplémentaire et sans matériel pédagogique adapté. En effet, bien que les écoles anglophones doivent produire des diplômés bilingues, l'élaboration des programmes et du matériel pédagogique fait souvent fi de cette exigence.

Jim Cummins, entre autres, a élaboré une théorie de l'enseignement simultané de deux langues, qui repose sur le concept d'une ressource conceptuelle commune²³ et sur le transfert des apprentissages. Ce transfert se produit quand les élèves apprennent un même contenu, en même temps, dans leur langue première et dans une langue seconde. Cette formule exige toutefois des enseignants une période de planification commune. Or, étant donné la rigidité du régime pédagogique, les enseignants d'anglais, langue d'apprentissage, et leurs collègues de français, langue d'enseignement, ne peuvent pas collaborer et enseigner le contenu du programme dans les deux langues ni exploiter les aspects communs aux deux systèmes linguistiques à moins que l'école ne prenne sur elle d'apporter des changements internes. Pourtant, ce type de collaboration, dont les résultats sont étayés par la recherche, entraînerait des gains d'échelle en apprentissage et en enseignement. La CELA est consciente des différences à cet égard entre les grandes écoles urbaines et les petites écoles rurales : dans ce dernier cas, en effet, l'enseignement dans les différentes classes et dans les deux langues repose sur les mêmes enseignants, et la collaboration est alors impossible.

Au sein du réseau soidisant anglophone proprement dit, la popularité des programmes d'immersion en français a eu un impact sur les structures, le contenu et le déroulement de l'enseignement. (Page 2)

19 Gretta Chambers (1992), *Le Groupe de travail sur le réseau scolaire anglophone : Rapport au ministre de l'Éducation du Québec*, p. 13.

20 CELA (2016), *Ouvrir grande la voie aux jeunes adultes anglophones du Québec*.

21 *Ibid.*, p. 21, sections 6.3 et 6.4.

22 Détails dans CELA 2016.

23 Voir les textes de J. Cummins, et notamment : « Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms », *Revue canadienne de linguistique appliquée*, vol. 10, p. 221-241, 2007.

Il semble que 80 % des écoles anglophones offrent quelque programme d'immersion, ce qui a d'importantes répercussions sur le programme d'études et le matériel pédagogique. Le matériel produit en français pour les élèves francophones ne convient pas aux élèves qui apprennent le français comme langue seconde ni aux élèves des programmes d'immersion, parce que le degré de maîtrise linguistique ne correspond pas à leur âge, sans compter les problèmes de vocabulaire, le niveau de lecture et les différentes références culturelles. Certes, le matériel élaboré pour les programmes d'immersion des autres provinces est accessible, mais il n'est pas inspiré de la culture québécoise et ne répond pas nécessairement aux besoins des élèves anglophones du Québec. Les écoles qui incorporent le modèle d'enseignement du français des programmes d'immersion le font sans financement supplémentaire, même si les structures parallèles dont elles se dotent coûtent plus qu'un système unilingue parce que le français enseigné en plus dans les écoles anglophones n'est pas considéré comme un programme comme l'est la « francisation » dans les écoles francophones.

Toutefois, l'enseignement du français par immersion n'est courant que dans les grandes écoles. Les plus petites doivent gérer leurs ressources avec parcimonie et la plupart ne peuvent s'offrir le luxe d'engager des enseignants qualifiés en ce domaine.

CELA 5.3 a. Investir temps et argent pour que les élèves anglophones s'intègrent dans la société québécoise munis des compétences linguistiques nécessaires, en français et en anglais.

CELA 5.3 b. Investir temps et argent pour libérer les professeurs d'anglais, langue d'enseignement, et de français, langue seconde, d'une même classe afin qu'ils puissent planifier leur enseignement de concert et uniformiser les critères des deux programmes.

CELA 5.3 c. Élaborer du matériel pédagogique pour les programmes d'immersion, afin d'enseigner la langue et d'enseigner dans la langue.

CELA 5.3 d. Encourager la création, à l'intention des enseignants des programmes d'immersion, d'un programme de formation à l'enseignement et de programmes de formation en cours d'emploi qui soient fondés sur les résultats de la recherche et sur l'expertise existante en enseignement d'une langue seconde.

CELA 5.3 e. Aider les enseignants des classes multiprogrammes et ceux qui enseignent dans les deux langues en leur offrant des possibilités de perfectionnement et des ressources supplémentaires.

5.4 Bilinguisme et emploi

Selon Statistique Canada :

« Des rapports gouvernementaux provinciaux révèlent que les anglophones qui maîtrisaient aussi le français gagnaient 17 % de plus que les unilingues francophones en 1970, mais que l'écart s'était entièrement résorbé en 2000. Même si de meilleures compétences en français devraient logiquement se traduire par de meilleurs résultats sur le marché du travail, les membres des communautés d'expression anglaise, qu'ils soient bilingues ou unilingues, ont des revenus inférieurs à ceux des francophones qui maîtrisent aussi l'anglais²⁴. »

Les Québécois dont la langue première est l'anglais sont les personnes les plus bilingues au Canada. En effet, le bilinguisme anglais-français a progressé parmi ce groupe, passant de 37 % en 1971 à 69,8 % en 2006, et même à 82,5 % chez les moins de 24 ans²⁵. Mais ils restent les plus désavantagés sur le chapitre de l'emploi²⁶. Beaucoup de jeunes anglophones, même parfaitement bilingues, font état d'une limite invisible, qui les empêche de se faire une place dans le monde professionnel au Québec²⁷. Dans cette province, en effet, ils ont l'impression de n'être jamais assez compétents²⁸. Ce sentiment, combiné aux perspectives qui s'ouvrent ailleurs, a mené à l'exode largement documenté de familles anglophones bilingues, dotées d'un degré d'instruction élevé, qui emportent avec eux leurs compétences, leur capacité de gain et leur contribution fiscale ailleurs au Canada ou partout où ils trouvent des emplois mieux rémunérés.

Hors de la province, les anglophones du Québec font partie de l'élite et sont des employés attrayants pour la communauté mondiale, compte tenu de leur degré de scolarité et de leur bilinguisme. La CELA a déjà fait valoir²⁹ que les jeunes bilingues dotés d'un bon degré d'instruction sont une force et non une menace, et qu'il faut les encourager à rester et à contribuer au mieux-être économique et social de la province. Il appartient donc à la population majoritaire du Québec de déterminer si elle veut favoriser cette contribution et au gouvernement de donner l'exemple.

En novembre 2017, l'Office québécois de la langue française a publié les résultats d'un sondage³⁰ selon lequel, depuis 1997, le pourcentage des personnes de plus de 18 ans qui utilisent le français au travail est généralement resté stable, alors que cette proportion augmentait parmi les anglophones du Québec. L'Office attribue cette tendance au succès des politiques linguistiques de la province, malgré les facteurs externes qui favorisent l'usage de l'anglais. On peut aussi l'attribuer à la qualité de l'enseignement du français ou à la volonté des anglophones de s'assimiler à la majorité francophone.

CELA 5.4 a. De concert avec le ministre responsable de l'Enseignement supérieur, démontrer la volonté du Québec de garder les jeunes anglophones dans la province en organisant un sommet au cours duquel les parties prenantes pourront proposer des stratégies à cette fin.

La CELA recommande à nouveau au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur de financer l'enseignement gratuit du français à tous les adultes non francophones qui vivent au Québec et souhaitent apprendre cette langue, et non seulement aux immigrants de fraîche date³¹.

CELA 5.4.b. Rendre accessible et favoriser l'enseignement gratuit du français aux adultes, peu importe depuis quand ils vivent au Québec, et peu importe leur niveau d'instruction.

24 Statistique Canada (juin 2011), *Portrait des communautés d'expression anglaise au Québec*, consulté à l'adresse https://www.ic.gc.ca/eic/site/com-com.nsf/fra/h_01229.html.

25 Ibid.

26 William Floch (2013), Initiative de recherche « Communautés en contexte ».

27 CELA (2016), *Ouvrir grande la voie aux jeunes adultes anglophones du Québec*.

28 Creating Spaces for Young Quebecers: Strategic Orientations for English-speaking Youth in Quebec, consulté à l'adresse <http://qcgn.ca/wp-content/uploads/2016/02/Creating-Spaces-English-low-res.pdf>.

29 CELA (2016), *Ouvrir grande la voie aux jeunes adultes anglophones du Québec*.

30 https://www.oqlf.gouv.qc.ca/office/communiqués/2017/20171123_etude-langue-publique_travail.aspx.

31 Voir CELA, 2010, Former les anglophones du Québec d'aujourd'hui, p. 21.

6.0 LA MINORITÉ ET LE CLIMAT POLITIQUE ET SOCIAL

6.1 Une communauté tenue pour acquise

Aujourd'hui, c'est le climat social et politique du Québec qui exerce l'effet le plus néfaste sur le réseau scolaire anglophone. L'essence du problème tient à l'existence de cette communauté comme partie intégrante de l'avenir du Québec. (Page 4)

Le sentiment d'être tenus pour acquis est le même 25 ans plus tard. Il pèse sur une bonne part de la communauté anglophone, qui a l'impression que son apport passé, présent et à venir à la société québécoise n'est pas apprécié, bien qu'elle ait toujours fait partie du tissu communautaire provincial. Certains se disent en « mode de survie ». Dans les faits, le secteur anglophone de l'éducation a produit des jeunes gens bilingues dotés d'un bon niveau d'instruction et capables de participer à tous les aspects de la vie économique, sociale, culturelle et politique du Québec. Les communautés anglophones représentent un capital humain pour la province; elles veulent et peuvent contribuer et créer des liens avec le reste du Canada et avec la communauté mondiale. De récents changements au Cabinet et dans la fonction publique semblent en tenir compte, mais il nous tarde de voir se renverser les pratiques qui ont érodé les institutions propres à la communauté anglophone, comme le système de santé, et qui ont amoindri leur statut et, par conséquent, affaibli leur moral. La CELA espère la pérennisation des effets des changements apportés par le présent gouvernement.

Malheureusement, les mythes ont la vie dure et parmi eux, celui de la richesse des anglophones. Pourtant, selon le recensement de 2016, les personnes qui, en 2015, parlaient français à la maison gagnaient davantage que celles qui parlaient anglais à la maison, partout au Canada sauf en Alberta, au Nouveau-Brunswick et au Yukon, où les anglophones gagnaient un peu plus. Au Québec, le revenu médian des francophones était de 32 470 \$, contre 29 843 \$ chez les anglophones³².

La majorité des Québécois d'expression anglaise sont convaincus que la majorité francophone du Québec pense qu'elle peut parfaitement se passer d'eux, d'où la futilité apparente de la moindre tentative visant à assurer l'avenir et la qualité du réseau scolaire anglophone. Le réseau scolaire anglophone ne peut pas, à lui seul, soutenir la communauté anglophone. (p. 4)

Le malaise du réseau scolaire anglophone vient en partie de la perception d'une absence de perspectives pour les anglophones dans les affaires de la province. Il vient aussi de la frustration suscitée par l'impression d'être l'unique pilier de la communauté anglophone et d'être très peu appuyé, par les organismes de santé et de services sociaux, notamment, que des changements structureux ont forcés à réduire les services aux anglophones. Ce rôle de principal fournisseur est un lourd fardeau pour le réseau anglophone, qui devrait au contraire recevoir l'appui de ces organismes externes. Il faut une communauté robuste pour entretenir un réseau scolaire robuste. Nous y reviendrons à la section 8.4.

32 William Johnson (27 septembre 2017), « "Nés pour un petit pain" is far from today's truth », *Montreal Gazette*, A8.

6.2 Dévitalisation de la communauté

Bien que la décroissance de la population touche tout le Québec, les conséquences sur la communauté anglophone — et sur son réseau scolaire — sont beaucoup plus grandes, proportionnellement, tout comme la migration de ses membres vers le reste du Canada. De 1971 à 2001, près de la moitié des anglophones nés au Québec avaient quitté la province³³. Compte tenu de la faiblesse de la population anglophone en zone rurale, l'effet de cette décroissance sur les écoles anglophones est hors de proportion.

Si les diplômés des écoles anglaises n'ont pas les mêmes chances d'accès à l'emploi au Québec, ils se mettront en quête d'un emploi ailleurs. Plus ils seront éduqués, plus il leur sera facile de s'en aller. Si les jeunes anglophones continuent de considérer que leur avenir au Québec est incertain, le message qui en découlera pour les éventuels immigrants de langue anglaise au Québec, particulièrement ceux qui possèdent des compétences et des moyens, est que le Québec n'est pas une terre d'avenir pour leurs propres enfants. On est alors en présence d'un cercle vicieux qui prive le Québec de sources existantes et potentielles de santé démographique, économique et sociale. (Tableau 15) (Page 4)

Allard et Landry³⁴ rappellent que le désir qu'ont les jeunes de partir et d'être autonomes est « typique », mais constatent que seuls 34 % des élèves anglophones ayant répondu à leur sondage prévoient rester dans leur région natale ou y retourner après leurs études. Cette attitude est attribuable en partie à la situation politique, mais la conjoncture économique difficile de nombreuses régions rurales est aussi un facteur favorisant. S'y ajoute la faible possibilité de faire des études postsecondaires en anglais, surtout dans l'est et dans l'ouest de la province. Les diplômés du secondaire qui vont étudier dans un centre urbain constatent qu'ils ont plus de chances de faire carrière hors de leur région ou de leur province, d'autant que la population majoritaire arrive à les convaincre qu'ils ne parlent pas suffisamment français pour travailler dans leur région. Sentant que leurs compétences authentiques ne sont pas appréciées, ils ne seront vraisemblablement pas tentés de rester « chez eux ».

Plus triste encore, Floch³⁵ estimait à 55,8 % le taux de maintien de la minorité anglophone dans la province, en 2011, soit une fourchette allant de 33,8 % parmi les titulaires d'un grade à 67,8 % parmi les personnes n'ayant pas le diplôme d'études secondaires, contre 96,7 % parmi la majorité francophone, tous degrés de scolarité confondus. L'auteur y voyait une cause de l'affaiblissement relatif du statut socioéconomique des anglophones restés au Québec. En 2011, la proportion des anglophones du Québec sans certificat d'études d'aucune sorte était largement inférieure à celle des francophones, en particulier parmi les 25 à 44 ans. Par comparaison, la proportion des anglophones titulaires d'au moins un baccalauréat était beaucoup plus grande. Il est donc difficile d'expliquer cette proportion supérieure de chômeurs parmi les anglophones de 25 à 44 ans. En outre, ceux-ci étaient aussi beaucoup plus nombreux que leurs homologues francophones à faire état d'un revenu total inférieur à 20 000 \$, et beaucoup moins nombreux à déclarer un revenu total supérieur à 50 000 \$. Pour les anglophones dotés d'un bon degré d'instruction, la mobilité ascendante est devenue synonyme de mobilité vers l'extérieur. Cet exode de travailleurs très instruits nuit à la société québécoise dans son ensemble, mais a un effet disproportionné sur la vitalité de la communauté anglophone.

À moins que le concept d'une communauté anglophone ne bénéficie d'une réelle importance, on peut avoir des doutes sur l'intérêt de bâtir ou de rebâtir un réseau scolaire anglophone. Si les arguments qui ont abouti à la loi 101 selon lesquels cette Loi était nécessaire pour protéger et préserver les francophones menacés du Québec sont encore valables, l'idée de les appliquer aujourd'hui au fait anglais du Québec semble parfaitement de mise. Entre la majorité francophone et la minorité anglophone, laquelle des deux est la plus menacée? (Page 4)

33 Statistique Canada (juin 2011), Portrait des communautés d'expression anglaise. Consulté à l'adresse https://www.ic.gc.ca/eic/site/com-com.nsf/fra/h_01229.html#introduction.

34 Réal Allard et Rodrigue Landry (2014), Graduating from an English High School in Quebec: Postsecondary Education Aspirations and Career Plans, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.

35 William Floch (26 septembre 2011), Socio-Economic Trends and Composite Indicators of Community Vitality Quebec and its Regions, 1996-2011, présentation à la CELA. Voir aussi : William Floch et Joanne Poccock (2013), « Le statut socioéconomique des anglophones du Québec : ceux qui sont partis et ceux qui sont restés », dans Richard Bourhis (dir.), Déclin et enjeux des communautés de langue anglaise au Québec (p. 139-184), Ottawa, Patrimoine canadien, et Moncton, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques, p. 174.

Cette menace est toujours aussi redoutée malgré les preuves du contraire³⁶. Le français n'est plus menacé au Québec, pas plus que ne l'est l'anglais. La question ne concerne plus des locuteurs individuels, et la réponse à la question rhétorique du Groupe de travail est la suivante : la communauté anglophone dans son ensemble.

« [Traduction] Bien que l'anglais ne soit pas menacé au Québec, tout porte à croire que la vitalité des communautés québécoises de langue anglaise est en déclin, sur le plan démographique autant que sur le plan des institutions³⁷. »

« [...] le principal sujet de préoccupation des communautés d'expression anglaise n'est pas l'avenir de l'anglais, qui domine largement en Amérique du Nord et dans le reste du monde, mais plutôt celui des communautés elles-mêmes, particulièrement celles qui se trouvent dans les régions rurales ou éloignées³⁸. »

Sans doute que l'« anglicité » des Québécois anglophones n'est pas menacée, mais le Québec anglais en tant qu'élément fonctionnel de la société québécoise dans son ensemble ne peut fonctionner sans les ressources humaines dont il a besoin pour apporter sa contribution collective. Si on l'empêche de se renouveler, il disparaîtra tout bonnement. Le fait de le couper systématiquement de ses sources traditionnelles de réapprovisionnement peut être interprété comme un arrêt de mort à retardement mais délibéré et il le sera sans doute. (Page 5)

La communauté anglaise, comme minorité au Québec, doit exploiter ses potentialités en tant que communauté. La qualité du réseau scolaire d'une minorité doit être égale à celle du réseau de la majorité, sans pour autant que les deux soient identiques. Les écoles des minorités ont un rôle essentiel à jouer dans la survie et la vitalité de leurs communautés, lesquelles doivent pouvoir décider d'un certain nombre de questions, comme le contenu des programmes et la façon dont ils sont dispensés. (Page 5)

La dévitalisation des communautés anglophones du Québec a été l'objet de nombreuses études depuis 25 ans, mais en particulier depuis 2000. Landry et Allard³⁹ ont fort bien résumé la situation.

La CELA insiste encore sur la nécessité de l'équité (« égalité en qualité ») et non de l'égalité (« identique à l'éducation de la majorité ») dans la gestion et le financement de l'enseignement en anglais dans la province de même que sur la nécessité d'amener contrôle et gestion à l'échelle locale⁴⁰. Pour que le financement soit équitable, il faudrait entre autres tenir compte de l'éloignement des écoles anglophones les unes des autres et de leur éloignement par rapport à leur commission scolaire dans nombre de régions.

CELA 6.2 a. Amener le contrôle de l'éducation à l'échelle locale grâce à un solide réseau de commissions scolaires efficaces.

CELA 6.2 b. Assurer un financement équitable, qui tienne compte des besoins particuliers du réseau scolaire anglophone.

Le bénévolat est considéré comme une tradition et un phénomène culturel fructueux propres aux anglophones, puisqu'il permet à de nombreuses communautés de rester en vie et de bien fonctionner. Malheureusement, s'il y a tant de bénévoles, c'est parfois faute d'emplois rémunérés. En outre, les bénévoles forment généralement un groupe vieillissant. Les organismes communautaires souhaitent ardemment collaborer avec les écoles et utiliser pour ce faire leur propre budget, pourtant déjà limité. Leurs initiatives en ce sens devraient être financées par le système d'éducation.

CELA 6.2 c. Rendre les fonds du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur accessibles aux groupes communautaires dont les projets profitent directement aux écoles et aux élèves.

36 <https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/sociolinguistique/index.html>.

37 Richard Y. Bourhis, *The Decline of the English School System in Quebec and What Can Be Done About It*, discours thème du Research Forum on Prospects for the English School System in Québec, Faculté de l'éducation, Université McGill, 15 mars 2016.

38 Statistique Canada, *Portrait des communautés d'expression anglaise du Québec*. Consulté le 10 septembre 2017 à l'adresse https://www.ic.gc.ca/eic/site/com-com.nsf/fra/h_01229.html.

39 Rodrigue Landry et Réal Allard (2016), « Bilinguisme et construction identitaire d'élèves d'écoles de langue anglaise au Québec », *Minorités linguistiques et société*, no 7. Voir aussi Landry et coll. (2013 b) : « Au Québec, des signes de l'affaiblissement de la vitalité des communautés de langue anglaise se manifestent (Bourhis, 2013 a; Caldwell, 2002; Dickinson, 2007; Landry, 2013b; Landry, Allard et Deveau, 2013b; Stevenson, 1999). Le nombre d'inscriptions d'élèves à l'école de langue anglaise est faible en raison surtout des mesures protectionnistes de la langue française associées à la loi 101 (Bourhis et Foucher, 2012; Lamarre, 2007, 2013; Landry, 2013c; Pilote et Bolduc, 2007). On constate de plus une baisse dans l'accès aux services de santé en anglais (Carter, 2013), un exode des jeunes anglophones les plus scolarisés et une diminution du niveau socioéconomique de la population de langue anglaise (Floch et Pocock, 2013), une faible représentation des anglophones dans la fonction publique du Québec (Bourhis, 2013b) ainsi que des difficultés dans les secteurs de la représentation politique et de la gouvernance communautaire (Jedwab, 2005, 2013; Jedwab et Maynard, 2013). Foucher (2013) conclut que les droits linguistiques des anglophones pourraient être menacés au Québec en raison d'une trop forte accentuation des droits linguistiques individuels et d'une trop faible reconnaissance de leurs droits collectifs. Une étude récente, toutefois, souligne que la baisse de vitalité de la communauté de langue anglaise au Québec révèle moins une atténuation de la vitalité de la langue anglaise qu'un affaiblissement de vitalité communautaire associé aux possibilités de réaliser un véritable projet d'autonomie culturelle. »

40 CELA (2013), *Au-delà du modèle unique : Des solutions distinctes pour des besoins distincts*, section 6.

6.3 Institutions communautaires

La communauté anglophone du Québec possède un ensemble d'institutions éminemment développées. Il lui faut définir ses propres objectifs culturels et pédagogiques et déterminer le degré d'autonomie et d'autodétermination qu'elle entend donner à son système d'éducation. Elle doit s'assurer l'appui communautaire dont elle a besoin pour édifier des structures et des stratégies qui lui permettront d'atteindre ses objectifs dans le domaine de l'éducation. (Page 5)

Devant le déclin de structures comme l'Église, les institutions de la communauté anglophone prennent de l'expansion et trouvent des moyens d'aider leurs membres. Il y a d'ailleurs eu progrès depuis 1992 sur le plan de l'équité. Citons entre autres la création du *Québec Community Groups Network* (QCGN ou réseau des groupes communautaires du Québec)⁴¹, un organisme qui chapeaute 53 organismes communautaires locaux de toutes les régions de la province, ainsi que les centres scolaires et communautaires (CSC) qui, de 15 écoles et centres partenaires en 2006 sont passés à 85 écoles et centres en 2017. Le QCGN et les CSC sont financés par Patrimoine canadien. Les CSC ont entre autres objectifs de favoriser la réussite des élèves afin de revitaliser les communautés. Ils profitent aux élèves de l'école où ils sont implantés autant qu'à la communauté locale et méritent un financement accru des autorités de l'éducation.

Le réseau des CSC est une réponse indirecte à cette observation du Groupe de travail :

Dans bien des lieux, l'école anglaise est la dernière institution culturelle d'une communauté anglophone. Dans bien d'autres, c'est une espèce en voie d'extinction. Les écoles, surtout dans les communautés éloignées, pourraient être organisées de manière à inculquer la culture et à offrir des services culturels à toute la communauté. Cela donnerait plus de sens au concept de l'école comme centre de services et de ressources communautaires pour les enfants et les adultes. (Page 9)

Les CSC proposent une forme d'apprentissage tout au long de la vie puisqu'ils font participer une partie de la population adulte à la communauté scolaire locale. Les programmes varient en fonction des besoins, mais tous font appel à la communauté et aux élèves, et tous offrent ressources et programmes à la communauté en plus de faire entrer celle-ci à l'école, au profit des adultes et des enfants. Malheureusement, le Ministère ne

reconnaît pas les avantages de ces centres pour les écoles et les communautés où ils sont implantés. Leur viabilité n'est donc pas assurée et ils risquent constamment la fermeture, faute de financement. Or, non seulement ils occupent de l'espace dans les écoles, mais ils contribuent à la vitalité des collectivités, et leur présence dans les écoles devrait être prise en compte quand vient le temps d'évaluer le taux d'occupation des établissements scolaires.

CELA 6.3 a. Financer en permanence les CSC pour favoriser l'accomplissement du volet de leur mission liée à la réussite des élèves.

Les fonds prévus par l'Entente Canada-Québec servent parfois d'argument à ceux qui craignent un financement disproportionné du réseau scolaire anglophone. La CELA estime que cet argument est infondé. Nous proposons que le secteur anglophone reçoive a priori une part du budget provincial de l'éducation qui suffirait à assurer l'équité avec le secteur francophone, et que, comme dans les autres provinces, les fonds découlant de l'Entente Canada-Québec servent d'appoint seulement à l'enseignement dans la langue de la minorité qui est, dans les faits, un enseignement bilingue. Tout bien considéré, la CELA trouve étrange que le gouvernement du Québec se réserve une part de ce financement avant d'affecter les fonds à l'éducation en langue anglaise, alors que dans les autres provinces, l'argent est affecté de manière plus directe et plus transparente aux questions liées à la langue de la minorité.

CELA 6.3 b. Revoir l'affectation des fonds de l'Entente Canada-Québec en concertation avec le Secrétariat du Conseil du Trésor, et publier les résultats de cet examen.

41 <http://www.qcgn.ca>.

7.0 COMMISSIONS SCOLAIRES

(5) QUE LE MINISTRE DE L'ÉDUCATION reconnaisse le besoin de la communauté anglophone d'assurer le contrôle et la gestion de ses commissions scolaires dans les limites de la structure assez large établie par le ministre de l'Éducation et le gouvernement pour pouvoir transmettre sa langue, ses valeurs et sa culture et répondre aux besoins des jeunes Québécois anglophones en matière d'apprentissage.

(6) QUE LE MINISTRE DE L'ÉDUCATION cherche à obtenir des garanties de protection des commissions scolaires de langue anglaise, analogues à celles dont bénéficient les minorités confessionnelles.

(7) QUE LE MINISTRE DE L'ÉDUCATION cherche à enchâsser les dispositions protégeant le réseau scolaire anglophone dans la Charte des droits et libertés du Québec. (Page 8)

Anticipant le passage des commissions scolaires confessionnelles à une structure linguistique, le Groupe de travail a écrit : « La vaste majorité des gens que nous avons consultés étaient nettement favorables à la structuration de l'éducation au Québec selon des axes linguistiques⁴² ». La transformation a préservé le contrôle et la gestion, mais à quel prix? Elle pourrait même avoir favorisé la marginalisation de la minorité par la majorité. Les commissions scolaires linguistiques sont implicitement protégées par l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*, mais il ne s'agit pas d'une garantie absolue. D'ailleurs, cette protection s'érode graduellement.

Pourtant, les études sur la vitalité des communautés concluent l'une après l'autre à la nécessité d'un contrôle local des institutions⁴³, un concept qui focalise l'attention des commissions scolaires anglophones. La CELA constate que l'un des facteurs d'érosion du contrôle et de la gestion que ces dernières peuvent exercer est un article de la *Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique*. En effet, celle-ci confère au ministre un droit de veto concernant la fermeture des écoles, droit qui semble bafouer le principe d'une gestion et d'un contrôle locaux effectifs. La CELA estime que le ministre ne devrait pas avoir ce pouvoir.

CELA 7.0 a. Préciser dans quelles circonstances le ministre de l'Éducation peut invoquer le droit de veto prévu par le projet de loi 105.

L'une des forces des commissions scolaires anglophones est cette créativité qui leur permet de trouver des solutions aux besoins des élèves. Ainsi, plusieurs commissions scolaires de petite taille ont conjugué leurs efforts et partagent un certain nombre de services tout en conservant leur saveur locale et en répondant aux besoins de leur communauté. L'organisation des commissions scolaires sur une base linguistique pallie en partie le morcellement du réseau. La CELA note par ailleurs que, sous contrôle local, les commissions scolaires répondent du mieux qu'elles peuvent aux besoins des parents et de la communauté.

Il est admirable, du reste, que toutes les commissions scolaires anglophones participent à tous les niveaux — personnel enseignant, services complémentaires, administrateurs et directeurs généraux — à la mise en commun des ressources et à l'utilisation de ces dernières de façon aussi judicieuse que possible. Curieusement, il y a souvent coordination parce que la décroissance de la communauté anglophone oblige chacun à jouer de nombreux rôles, de sorte que le travail risque fort d'être fragmenté. Il faut un leadership concerté, mais la tâche n'est pas facile étant donné la diversité des organisations en présence, chacune ayant ses préoccupations propres. Cela relève du ou de la SMA.

CELA 7.0 b. La CELA souscrit toujours sans réserve aux recommandations 5, 6 et 7 du Groupe de travail concernant le droit à l'éducation en langue anglaise de même qu'au contrôle et à la gestion de commissions scolaires à l'échelle locale, par des commissaires élus démocratiquement.

42 Chambers, 1992, p. 8.

43 CELA (2008), consultation sur la démocratie scolaire, lettre à la ministre de l'Éducation : <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/consultation-sur-la-democratie-scolaire/>.

8.0 ÉCOLES

8.1 Le caractère « anglais »

Le Groupe de travail a vu ses inquiétudes atténuées par le passage aux commissions scolaires linguistiques, un principe auquel il adhère totalement. Il y a pourtant lieu de s'inquiéter maintenant de ce que l'augmentation des heures consacrées à l'enseignement du français dans les écoles brouille la définition d'« école anglophone », une question qui se posait d'ailleurs déjà en 1992.

PEUT ON VRAIMENT PARLER D'ÉCOLES ANGLAISES?

Le réseau scolaire « anglophone » du Québec a subi deux autres influences. D'une part, il aspire à combler l'écart qui existe entre un système de structures et de programmes d'inspiration française et une communauté nord américaine d'organisations, de manuels, de littérature professionnelle et de recherches scolaires. D'autre part, il a cessé d'être très « anglais », encadré comme il l'est par une structure et une terminologie françaises. Des systèmes de programmes et des règlements éminemment bureaucratiques, dont beaucoup sont tout à fait étrangers aux traditions anglaises. En outre 50 % des élèves du jardin d'enfants et du primaire suivent au moins la moitié de leur programme en français et 25 % des élèves du secondaire apprennent une ou plusieurs disciplines en français. (Tableau 21)

La section 5.1 du rapport du Groupe de travail décrit certains des effets de l'accroissement de l'enseignement en français sur les écoles anglophones et suggère que les écoles du réseau anglophone devraient plutôt être appelées « écoles bilingues ».

L'école est le lieu d'interaction des enseignants et des parents d'élèves. Les modes d'échange existants doivent être renforcés et il faut inciter les principaux à faciliter la participation des parents au processus d'apprentissage de leurs enfants et à leurs progrès. Il faut promouvoir les programmes qui fournissent aux parents les instruments et la confiance dont ils ont besoin pour participer à l'éducation de leurs enfants. (Page 9)

Côté anglophone, les parents participaient à l'éducation dans les écoles bien avant la création des commissions scolaires et des organisations parentales. Ils sont généralement invités à faire du bénévolat, spontanément ou dans le cadre de la *Québec Federation of Home and School Associations* (fédération québécoise des associations parents-écoles), fondée en 1944⁴⁴, de l'*English Parents' Committee Association* (EPCA ou association des comités de parents anglophones) ou de la Fédération des comités de parents du Québec (FCPQ). Bien qu'elles engagent de plus en plus d'enseignants dont la langue première est le français, les commissions scolaires anglophones doivent veiller à ne pas réduire la qualité de communication entre l'école et la maison — un lien qui a largement contribué à leur succès jusqu'ici — même si les parents sont plus à l'aise en anglais et que les nouveaux enseignants n'ont pas baigné dans cette tradition.

44 https://www.facebook.com/pg/QFHSA/about/?ref=page_internal « [Traduction] The Quebec Federation of Home and School Associations Inc. est un organisme bénévole indépendant, constitué en société et sans but lucratif, voué à l'amélioration de l'éducation et au mieux-être général des enfants et des jeunes. La fédération prône la participation des parents, des élèves, des enseignants et de la communauté dans son ensemble à la progression des apprentissages. Elle est le porte-parole des parents. »

8.2 Petites écoles

La plupart des écoles de langue anglaise sont de taille restreinte (200 élèves ou moins). Elles ne peuvent donc offrir une gamme complète de programmes et de services. Les petites écoles peuvent donc être perçues comme problématiques ou, à l'inverse, comme lieux d'apprentissage à l'échelle humaine, empruntant des démarches inusitées. Les petites écoles innovatrices pour décrocheurs et élèves à risque réussissent particulièrement bien. (Page 9)

Créés dans les années 1990 par le ministère de l'Éducation, les services aux petites écoles n'existent plus, bien que celles-ci représentent toujours une proportion considérable du réseau scolaire anglophone.

Tableau 5. Effectif des écoles publiques, 2015-2016⁴⁵

NOMBRE D'ÉLÈVES À L'ÉCOLE	FRANCOPHONE		ANGLOPHONE	
	Nombre d'écoles	Pourcentage du total	Nombre d'écoles	Pourcentage du total
≤ 100	220	10.9	63	23
101-200	327	16.2	44	16.1
201-500	989	49	118	43.2
501-1000	379	18.7	41	15.0
1000+	108	5.3	7	2.6
TOTAL	2 023	100	273	100

Le tableau 5 montre que le pourcentage de grandes écoles est supérieur dans le secteur francophone, que le pourcentage d'écoles qui accueillent de 101 à 200 élèves est à peu près le même dans les deux secteurs et que le pourcentage d'écoles comptant moins de 100 élèves est beaucoup plus grand du côté anglophone.

Les petites écoles reçoivent un financement supplémentaire, comme l'a demandé le Groupe de travail dans sa 9^e recommandation (qui suggérait la révision des règles budgétaires), mais les commissions scolaires dont l'effectif scolaire est trop faible sont encore pénalisées financièrement. Les problèmes qui affectent toutes les écoles anglophones, notamment la rigidité des paramètres de financement et d'organisation, l'inflexibilité des programmes d'études et l'absence de services et de ressources en anglais, sont exacerbés dans le cas des petites écoles. Ainsi, pour être admissible au financement accordé pour la prématernelle, une école doit compter au moins six élèves. Or, les petites commissions scolaires n'arrivent pas à constituer de groupes suffisamment gros et pourtant, dans les régions éloignées, les élèves ont souvent grandement besoin du type d'intervention précoce offert en prématernelle. Pour y répondre, les commissions scolaires prennent des initiatives qui soustraient forcément une part des ressources à d'autres projets. Enfin, l'élaboration et l'application des règles budgétaires restent opaques pour beaucoup dans le système d'éducation.

CELA 8.2. Adapter les règles budgétaires, non pas en fonction du nombre d'enfants à l'école, mais de manière équitable, en fournissant les services selon une échelle mobile, fondée sur la taille de l'école.

45 Source : portail informationnel, système Charlemagne, données du 26 janvier 2017.

8.3 Éloignement des écoles

Si la taille est un facteur dont il faut tenir compte, il en va de même des transports. De nombreux élèves doivent passer deux heures dans les bus de ramassage scolaire deux fois par jour. De nouveaux modes de fréquentation doivent être envisagés. On pourrait par exemple songer à une semaine de quatre jours à l'école/une journée à la maison et une alternance travail études et services communautaires études. (Page 9)

Outre le faible effectif scolaire, il faut se rappeler qu'en milieu rural, les établissements sont souvent isolés géographiquement les uns des autres et isolés de l'administration centrale de la commission scolaire ainsi que de ses ressources⁴⁶. La pression qui s'exerce sur ces écoles, qui voudraient offrir un enseignement et des services professionnels complémentaires de qualité comparable à celui des écoles plus grandes, est criante. Dans six commissions scolaires anglophones, LEARN compense dans une certaine mesure l'éloignement des enseignants les uns par rapport aux autres en facilitant l'établissement de liens entre classes, mais la difficulté d'obtenir des services professionnels reste entière.

Ni les modes d'organisation scolaire proposés en 1992 ni les autres suggestions, comme le recours à une équipe volante d'enseignants, n'ont été tentés pour résoudre le problème des petites populations dispersées, bien que les nouvelles technologies rendent l'idée de cours en ligne plutôt attrayante. Cela dit, tous les enfants ont droit à un enseignement de qualité et de proximité, nous ont dit certains, sans compter que l'enseignement à distance ne convient pas à tous les élèves, aux plus jeunes par exemple, et que l'utilisation de la technologie exige une infrastructure robuste et fiable qui n'existe pas partout.

L'expérience du partage des ressources, comme le transport, n'est pas exempte de difficultés, mais montre la volonté de réduire les frais des administrations centrales. Pourquoi ne pas étendre cette mise en commun à la gestion de la paie des commissions scolaires anglophones adjacentes?

CELA 8.3 a. Réunir les enseignants et les membres de la communauté et leur demander de proposer des solutions innovantes permettant d'offrir un vaste éventail de programmes aux petites écoles des régions éloignées.

CELA 8.3 b. Essayer les solutions proposées à l'aide de projets pilotes, réalisés et évalués au moyen des fonds publics.

CELA 8.3 c. Procéder à des consultations sur le partage des ressources entre commissions scolaires voisines là où cette solution est applicable.

46 CELA (2013), Au-delà du modèle unique : Des solutions distinctes pour des besoins distincts, p. 12 : « En milieu rural, l'éloignement des écoles les unes par rapport aux autres rend difficiles les contacts en personne avec le personnel de la commission scolaire et des écoles de son territoire ainsi qu'avec les écoles d'autres commissions scolaires. La Commission scolaire Eastern Townships couvre une superficie équivalente à celle de la Belgique. [...] « Le siège social de la Commission scolaire Eastern Shores à New Carlisle se trouve à 350 km d'une école de Baie-Comeau et à 825 km d'une autre, située à Grosse-Île. Se rendre de Baie-Comeau au siège social de la commission scolaire représente un voyage d'au moins 7 heures en traversier et en voiture. »

8.4 L'école et sa communauté

Le rapport publié en 2011 par Statistique Canada confirme une idée de plus en plus répandue parmi les anglophones du Québec :

« Autrefois perçue comme une élite socioéconomique, la minorité de langue anglaise de la province est actuellement en déclin et perd de son dynamisme, si l'on en croit certaines mesures telles que les données démographiques, le réseau institutionnel et le statut juridique. [...] [L]e principal sujet de préoccupation des communautés d'expression anglaise n'est pas l'avenir de l'anglais, qui domine largement en Amérique du Nord et dans le reste du monde, mais plutôt celui des communautés elles-mêmes, particulièrement celles qui se trouvent dans les régions rurales ou éloignées⁴⁷. »

Un article de l'Association canadienne de l'éducation sur la fermeture d'écoles en Ontario sonne tout aussi vrai pour les écoles anglophones en milieu rural au Québec :

« [Traduction] L'école joue des rôles multiples dans la communauté. Les conseils scolaires nous rappellent que leur fonction est d'éduquer nos enfants, ce qui est vrai, mais l'école fait beaucoup plus. Les administrations municipales et les membres de la communauté y voient un élément important du tissu communautaire et de l'image de soi. Des chercheurs avancent que l'école devrait être considérée comme un bien public. Aux yeux de beaucoup, c'est un pilier du capital social de la communauté. Les données montrent qu'une communauté saine et stable a un effet positif sur le rendement scolaire des élèves et, par conséquent, sur la viabilité de l'école.

« L'école est un symbole important, un point de convergence de la communauté, "un jalon de l'histoire collective". Ses bâtiments et ses installations facilitent les activités communautaires; c'est un lieu où les résidents se réunissent et créent des liens. Elle contribue largement à la santé et au bien-être de la communauté. C'est un point d'ancrage. Les stratégies des administrations locales reconnaissent aussi l'importance et la variété de ses rôles comme facteur

de stabilisation au cœur des grandes villes, comme dans les petites municipalités et dans les communautés rurales. Selon Witten et ses collaborateurs : "l'école, c'est plus que l'ensemble des bâtiments où l'on enseigne le programme d'études".

« La fermeture d'une école a des répercussions considérables, souvent négatives, sur les élèves, les familles et les communautés. Quand une école ferme, il devient difficile d'attirer les familles qui ont de jeunes enfants d'âge scolaire et les entreprises ont du mal à recruter des employés ayant une famille. La fermeture de l'école symbolise les difficultés de la communauté.

« La perte de cette institution locale nuit à la viabilité à long terme, à la résilience et au bien-être global d'une communauté rurale. Dans une communauté rurale, l'école est synonyme d'identité et de fierté. C'est généralement le reflet d'une culture, de valeurs et d'un mode de vie particuliers. En milieu rural, c'est une infrastructure d'importance — installations récréatives, bibliothèque et lieu de réunion pour diverses activités sociales —, dont la population locale a besoin et qu'elle ne pourrait peut-être pas trouver autrement. Quand une école ferme dans une petite ville ou en milieu rural, les enfants doivent aller ailleurs, en autobus, et l'expérience peut être stressante pour eux comme pour leurs parents⁴⁸. »

De l'avis d'une des personnes consultées : « Plus d'école primaire, plus de communauté. » De fait, certaines communautés anglophones des régions ont vu se réduire leur population quand l'école a fermé : les jeunes familles vont là où les enfants pourront étudier dans la langue de leur choix.

47 Statistique Canada, *Portrait des communautés d'expression anglaise du Québec*, juin 2011, p. 2. Consulté à l'adresse https://www.ic.gc.ca/eic/site/com-com.nsf/fra/h_01229.html#introduction.
48 Mark Seasons, Bill Irwin et Robert Rappolt (mai 2017), *School Closures and Communities: There must be a better way*, Le Réseau EdCan. Consulté en novembre 2017 à l'adresse https://www.edcan.ca/articles/school-closures-communities/?utm_source=Bulletin+and+.

8.5 L'école comme protectrice et passeuse culturelle

L'idéologie québécoise est fondée sur le nationalisme, à la différence de la perspective anglophone, plus internationale. Dans ce contexte, comment des cultures autres que la culture française, et particulièrement la culture et le patrimoine des anglophones, peuvent-elles être préservées, protégées et valorisées? Les Franco-Ontariens s'accommodent de cette dichotomie en l'intégrant au programme d'études. Dans les écoles du Québec, la moindre concession à l'étude du patrimoine culturel anglais se fait en marge du programme prescrit.

Au Québec, la génération du millénaire et ses enfants ont une perception de la culture et du patrimoine qui diffère de celle de leurs prédécesseurs. Ils ont grandi comme minorité linguistique dans un environnement de plus en plus multiculturel — dans les centres urbains, tout au moins — et ont bénéficié d'un enseignement largement meilleur, en français. Pour certains, l'un des succès du réseau scolaire anglophone est d'accentuer l'assimilation des anglophones dans la vie francophone. Qu'est-ce que la culture « anglaise » et comment peut-on la préserver au Québec? Comment les anglophones conservent-ils leur culture traditionnelle tout en réussissant leur vie au sein de la majorité?

La situation de l'enseignement dans la langue de la minorité anglophone au Québec est à cent lieues de la politique adoptée en 2005, en Ontario, pour l'éducation en langue française⁴⁹ :

« L'aménagement linguistique se définit comme étant la mise en œuvre, par les institutions éducatives, d'interventions planifiées et systémiques visant à assurer la protection, la valorisation et la transmission de la langue et de la culture françaises en milieu minoritaire [pour contrer] l'assimilation graduelle de ses membres [...]. » (page 5)

« L'éducation en langue française freine l'érosion linguistique et culturelle de la communauté minoritaire de langue française. [...] L'éducation en langue française est un élément essentiel au développement durable de la communauté francophone, c'est-à-dire à son maintien et à son épanouissement. » (page 6)

« La spécificité de l'école de langue française réside dans sa mission qui est à la fois d'éduquer les élèves qui la fréquentent et de protéger, de valoriser et de transmettre la langue et la culture de la communauté qu'elle dessert. La protection, la valorisation et la transmission de la langue et de la culture sont explicitées par son mandat. » (Page 8)

L'une des grandes différences tient aux lois linguistiques du Québec élaborées pour protéger la langue française, qui restreignent l'usage de l'anglais. Une autre vient de ce que les immigrants anglophones au Québec ne peuvent pas, à de rares exceptions près, fréquenter une école anglophone, alors que les immigrants francophones dans les autres provinces canadiennes sont encouragés à s'inscrire dans le réseau d'éducation francophone. Enfin, la mission de l'éducation en langue anglaise, au Québec, est très différente.

À ce sujet, la CELA écrivait, en 2016 :

« À la différence des écoles de la minorité linguistique francophone des autres provinces, les écoles francophones du Québec ne se donnent pas pour mission de préserver la langue minoritaire. De fait, selon une étude de 2011⁵⁰, les écoles de la région de Montréal s'alignent sur l'objectif du gouvernement, à savoir : accroître le nombre de personnes qui parlent français dans la province⁵¹. »

49 Gouvernement de l'Ontario (2005), Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française, p. 5, 6 et 8. Consulté à l'adresse <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/linguistique/linguistique.pdf>.

50 Diane Gérin-Lajoie (2011), Youth, Language and Identity: Portraits of Students from English-language High Schools in the Montreal Area, Toronto, Canadian Scholars' Press Inc.

51 CELA (2016), Ouvrir grande la voie aux jeunes adultes anglophones du Québec.

Ce qui faisait écho à ce passage du rapport du Groupe de travail :

Les écoles anglaises du Québec sont investies d'une mission spéciale. Elles doivent transmettre un patrimoine culturel anglais et une solide connaissance du français. Elles doivent montrer l'exemple au niveau de la culture et de l'apprentissage, et faire la synthèse des traditions culturelles et linguistiques anglaises et françaises. (Page 9)

Toutes les écoles anglaises doivent faire en sorte que leurs élèves aient une connaissance approfondie de l'anglais parlé et écrit, ainsi que de la lecture pour l'analyse du contenu, et qu'ils soient exposés à une riche palette de morceaux choisis de la littérature anglaise. Cela est particulièrement important pour les écoles anglaises, surtout dans les petites localités et les localités éloignées, car elles sont les seuls centres de culture et de stimulation de l'alphabétisation des adultes pour tous les membres de la communauté. (Page 12)

Voilà qui renforce en outre cette constatation de Pilote et Bolduc (2008) :

« Le système scolaire anglophone québécois n'a donc pas, selon eux, le mandat de transmettre une culture anglophone ou des valeurs spécifiques, mais : « [traduction] le mandat que nous donne le ministère de l'Éducation est de socialiser, instruire et rendre compétents, non pas de protéger la culture⁵² ».

Voyant que les écoles locales ne sont pas en mesure de revitaliser seules les communautés de langue minoritaire, le Comité sénatorial permanent des langues officielles affirmait :

« L'éducation représente le point de départ pour assurer la revitalisation des communautés anglophones du Québec. Ce secteur de développement constitue le pivot pour la transmission, le maintien et le développement de la langue, du patrimoine et de la culture anglophones⁵³. »

52 Annie Pilote et Sandra Bolduc (juin 2008), L'école de langue anglaise au Québec : Bilan des connaissances et nouveaux enjeux. Phase 2: Compte rendu des tables rondes des régions de Québec et de Montréal, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques, p. 4.

53 Comité sénatorial permanent des langues officielles (mars 2011), L'Épanouissement des communautés anglophones du Québec : du mythe à la réalité, p. 22.

9.0 PERSONNEL ENSEIGNANT

De nombreux enseignants qui sont entrés dans le métier dans les années 1960 et 1970 ont été les témoins d'une chute des inscriptions, de la fermeture de nombreuses écoles, de la mise en disponibilité de leurs collègues, de leur propre mutation d'un programme à un autre et d'une raréfaction des ressources et des systèmes de soutien. Ils estiment avoir perdu la maîtrise de leur profession et leur droit à prendre des décisions professionnelles sur les programmes d'études et les politiques scolaires. Ce sentiment d'impuissance est souvent très aigu.

Les enseignants font de leur mieux dans leur propre classe, souvent avec grand succès. Les efforts sont généralement individuels et ne sont donc pas toujours durables. Trop souvent, on trouve naturel que les enseignants supportent le fardeau supplémentaire de l'intégration de classes à niveaux multiples et des impératifs d'un programme d'études très rigide. Il faut offrir aux enseignants des possibilités de perfectionnement professionnel et des matériels didactiques qui les aideront à répondre aux besoins de chaque élève en matière d'apprentissage, à faire face à différents styles d'apprentissage et à favoriser l'intégration des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage ou de ceux qui sont handicapés.

Au cours des prochaines années, de nombreux enseignants prendront leur retraite et, à moins que les inscriptions ne continuent leur chute vertigineuse, il y aura de nouvelles occasions d'engager de jeunes enseignants armés des compétences qu'il faut pour s'adapter à une population étudiante plus diversifiée et plus exigeante. Les facultés des sciences de l'éducation seront mises au défi de préparer les maîtres de l'enseignement en conséquence. (Page 10)

Dans l'ensemble, les perspectives décrites cidessus restent sensiblement les mêmes, compte tenu de quelques variations entre régions. Des enseignants chevronnés sont mis en disponibilité dans les écoles où le nombre d'élèves diminue. Il y a souvent inadéquation entre les compétences des enseignants et les besoins de personnel. Ainsi, le manque d'enseignants qualifiés en mathématique et en science reste un problème à l'échelle mondiale, et les candidats à la profession sont proportionnellement plus nombreux à étudier plutôt en sciences sociales. Pourtant, la mathématique et la science ont une place prépondérante dans le programme d'études, d'où un évident besoin de personnes compétentes et enthousiastes.

L'augmentation du nombre de programmes d'immersion française dans beaucoup de commissions scolaires a, du même coup, réduit le nombre d'emplois accessibles aux enseignants anglophones et provoqué une pénurie d'enseignants qualifiés du français. Enseigner dans une langue seconde exige en effet des compétences différentes de celles que nécessitent l'enseignement d'une langue seconde et l'enseignement dans la langue première des élèves. Beaucoup d'enseignants de ces programmes n'ont jamais suivi de cours pertinents à l'enseignement et à l'apprentissage dans une langue seconde.

CELA 9.0 a. Revoir les quotas universitaires des programmes d'éducation pour produire davantage d'enseignants de français, langue seconde, ou de français en contexte d'immersion.

La section 8.2 cidessus évoque le nombre de petites écoles au secteur anglophone. La taille des écoles fait en sorte, entre autres, que les enseignants qui travaillent en milieu rural — et, de plus en plus, dans les grands centres — ont généralement des classes multiprogrammes et enseignent différentes matières. Ils font preuve d'un grand sens de l'initiative pour adapter le programme et un matériel pédagogique limité aux besoins de leurs élèves, besoins qui ne cessent d'augmenter au fil des ans.

Le besoin de méthodes plus nombreuses et plus novatrices visant au perfectionnement professionnel des enseignants revêt une importance cruciale. Il faut promouvoir la mobilité et les échanges de professeurs si l'on veut que ceux-ci puissent se ressourcer. Il faut inciter les écoles et les commissions scolaires à mettre sur pied des programmes d'échanges de professeurs avec les entreprises et les organismes publics de leur région. [...]

(13) QUE LE MINISTRE DE L'ÉDUCATION augmente les fonds pour que les écoles locales puissent prendre des initiatives visant le ressourcement et le perfectionnement. (Page 10)

Les enseignants ont besoin de tout un répertoire stratégique pour répondre aux besoins variés qui se présentent dans une seule classe. Or, beaucoup se sentent mal préparés à la gamme des problèmes qu'éprouvent leurs élèves et mal équipés au vu de l'éventail des difficultés quotidiennes (voir la section 10.1). Pourtant, ils pourraient se préparer davantage, à enseigner à des élèves qui présentent des besoins particuliers pendant leur formation préalable à l'emploi ou en suivant un programme de spécialisation, par exemple. Certains estiment que peu importe le nombre d'activités de perfectionnement professionnel, rien ne peut les préparer aux difficultés diverses qui surviennent en classe, mais le recours à divers professionnels leur serait profitable. Les commissions scolaires font preuve d'un grand sens de l'initiative pour offrir à leur personnel des activités de formation en cours d'emploi qui les aide à diversifier leurs méthodes. Elles font aussi un usage très ingénieux de leurs ressources pour intégrer pratiquement tous les élèves dans les classes ordinaires. Reste toutefois le problème des services de soutien et des services de rattrapage ainsi que de l'absence de professionnels qui puissent évaluer les élèves à risque et leur offrir un soutien en anglais, particulièrement dans les régions. C'est là l'objet de la section 10.2.

CELA 9.0 b. Vérifier l'applicabilité des douze compétences professionnelles⁵⁴ dans le cas des enseignants débutants, et notamment de ceux qui enseignent à des élèves présentant des besoins particuliers et dans des classes multiprogrammes.

CELA 9.0 c. Créer des programmes spécialisés en éducation inclusive pour améliorer les compétences des enseignants et les services aux élèves ayant des besoins particuliers.

CELA 9.0 d. Assurer le financement de base des services d'auxiliaires d'enseignement professionnels, en particulier dans les classes comptant un grand nombre d'élèves ayant des besoins particuliers.

L'intégration rapide de la technologie en classe a forcé nombre d'enseignants à acquérir de nouvelles compétences pour bien intégrer ces outils à leur enseignement. Même les plus jeunes, généralement plus à l'aise avec le numérique, ont besoin d'aide quand vient le temps d'utiliser la technologie en classe. L'avènement de technologies nouvelles a des répercussions sur les programmes de formation avant l'emploi et sur les enseignants en exercice. Il fournit toutefois aux nouveaux diplômés et aux enseignants plus expérimentés une précieuse occasion de collaborer et de mettre leur expertise en commun. Le tout montre toutefois la nécessité de revoir les programmes de formation en éducation avant l'emploi et d'offrir aux enseignants un exercice des activités de perfectionnement professionnel ciblées⁵⁵.

(12) QUE LE MINISTRE DE L'ÉDUCATION étudie, de concert avec les commissions scolaires et les organisations d'enseignants, les moyens de favoriser les possibilités d'une mobilité accrue pour les enseignants, pour permettre des expériences de carrière enrichissantes. (Page 12)

Le concept sous-jacent du perfectionnement professionnel a évolué depuis 1992. Nombre d'enseignants estiment que les ateliers uniques, conçus par des administrateurs de divers paliers, ne sont pas pertinents. Ces formations sont d'ailleurs remplacées par des stratégies plus adaptées aux besoins exprimés par les enseignants. Citons par exemple une gamme d'ateliers d'été organisés et financés par la LCEEQ, les écoles et les commissions scolaires sur des sujets comme les mathématiques et la création littéraire au primaire. Le financement de diverses initiatives au niveau de l'école par la LCEEQ, grâce entre autres aux subventions au perfectionnement et à l'innovation et aux bourses JohnKillingbeck⁵⁶, donne plus de moyens aux enseignants et a un effet positif sur leur pratique. Ces bourses sont attribuées par concours et l'une des exigences est de faire connaître les résultats aux collègues, généralement au moyen d'une vidéo.

54 Ministère de l'Éducation du Québec (2014), La formation à l'enseignement : orientations et compétences professionnelles, <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/la-formation-a-l-enseignement-les-orientations-les-competences-professionnelles/pubLang/1/>.

55 CELA (2009), Pour un personnel enseignant et un personnel de direction hautement qualifiés dans les écoles anglophones du Québec : préparation, orientation et soutien.

56 « [Traduction] Il existe des subventions au perfectionnement et à l'innovation pour les enseignants, le personnel des bibliothèques et les administrateurs qui cherchent des moyens d'améliorer le rendement des élèves des écoles anglophones du Québec. Les premières permettent aux enseignants et au personnel des bibliothèques d'améliorer leur pratique. Les secondes sont conçues pour aider l'équipe-école à apporter les modifications nécessaires au système en place afin de promouvoir la réussite des élèves.

« The John Killingbeck Teacher/Administrator Scholarship Program (programme John Killingbeck de bourses pour enseignants et administrateurs) offre aux enseignants, aux administrateurs scolaires et aux directeurs de centres de formation la possibilité de se rendre dans des écoles ou des centres exemplaires pour y observer de bonnes pratiques, faire de la recherche et discuter avec d'autres participants pendant quelques jours. » https://lcee-q-files.s3.ca-central-1.amazonaws.com/documents/LCEEQ_Project_Funding_2017-2018.pdf.

On constate par ailleurs une tendance, propre au secteur anglophone, à la pratique fondée sur des résultats probants⁵⁷. Le projet a vu le jour sous l'égide d'un SMA au secteur anglophone et a été financé par l'Entente Canada-Québec. Il a été bien reçu et a produit de bons résultats. Il consiste à présenter les résultats probants de la recherche en éducation aux enseignants, qui en font ensuite l'application dans leurs classes, de manière ciblée, avant de revoir leur pratique avec des collègues et des mentors au besoin. Le projet est mis en œuvre par des enseignants des neuf commissions scolaires anglophones, qui étudient les résultats de la recherche, sur la réponse à l'intervention (RAI) par exemple, qui cherchent comment les appliquer à l'échelle locale et qui déterminent quel type d'activités de perfectionnement et de ressources sont nécessaires pour en faciliter l'application.

Reste toutefois le besoin, exprimé par les enseignants du réseau scolaire anglophone, d'activités de perfectionnement relatives aux exigences de la classe inclusive et à la gamme étendue des besoins que présentent les élèves. Préoccupation corollaire : la nécessité de veiller davantage au bien-être et à la santé mentale des enseignants.

CELA 9.0 e. Revoir les douze compétences professionnelles et leur applicabilité au regard des besoins des enseignants débutants, en ce qui concerne notamment l'incorporation des technologies.

CELA 9.0 f. Appliquer l'alinéa 22 (6.1) de la Loi sur l'instruction publique, qui exige l'encadrement des enseignants en début de carrière par les enseignants expérimentés⁵⁸.

CELA 9.0 g. Assouplir les critères du renouvellement du permis d'enseigner dans le cas des disciplines touchées par une pénurie de spécialistes.

CELA 9.0 h. Faire connaître les résultats des activités de perfectionnement pour modifier la perception qu'en a la société.

CELA 9.0 i. Chercher et financer des activités de perfectionnement professionnel plus appropriées aux besoins exprimés à l'échelle locale.

CELA 9.0 j. Financer suffisamment les programmes de mieux-être offerts au personnel enseignant en vertu d'initiatives locales.

(14) QUE LE MINISTRE DE L'ÉDUCATION facilite la mise en place d'un système de gestion de réseaux informatiques pour les enseignants des écoles de langue anglaise au Québec.

(15) QUE LE MINISTRE DE L'ÉDUCATION reconnaisse publiquement les écoles et les enseignants remarquables, les projets novateurs, les idées nouvelles, les services extraordinaires et les illustres éducateurs. (Page 10)

Les progrès rapides de la technologie améliorent la communication et divers réseaux (Internet, la LCEEQ et LEARN) permettent de faire connaître à tout le secteur anglophone les activités de perfectionnement professionnel, les subventions et les ressources créées. La communication n'est toutefois pas parfaite entre le Ministère et les enseignants anglophones. Il arrive souvent que ces derniers ne savent rien des initiatives ministérielles concernant des prix et des subventions. Ainsi, les prix offerts par le Ministère⁵⁹ aux enseignants de certaines matières comme la lecture sont peu connus dans le réseau scolaire anglophone.

CELA 9.0 k. Recourir aux moyens de communication électroniques pour faciliter l'échange d'une information à jour entre le Ministère et le réseau scolaire anglophone et promouvoir les activités de ce dernier.

CELA 9.0 l. Faire une promotion plus dynamique des récompenses auxquelles les enseignants sont admissibles.

CELA 9.0 m. Créer, dans le domaine de l'éducation, des prix comparables au Prix du premier ministre pour l'excellence dans l'enseignement⁶⁰, du gouvernement fédéral, et les faire connaître à l'échelle de la province.

57 <http://www.ebpquebec.com/>.

58 Article 22 : « Il est du devoir de l'enseignant [...] 6.1 de collaborer à la formation des futurs enseignants et à l'accompagnement des enseignants en début de carrière; [...] »

59 <http://www.gouv.qc.ca/EN/VotreGouvernement/Pages/PrixConcours.aspx>.

60 <https://www.ic.gc.ca/eic/site/pmate-ppmee.nsf/fra/accueil>.

10.0 ÉLÈVES

Tous les élèves, les moyens comme les surdoués et ceux qui ont des difficultés d'apprentissage, peuvent profiter d'expériences d'apprentissage parallèles. L'enseignant en classe est censé aider chaque élève à apprendre, quels que soient ses aptitudes ou son style d'apprentissage.

La plupart des enseignants sont mal préparés à cet égard, et les personnels de soutien comme les adjoints d'enseignement, les psychologues, les orthophonistes et les travailleurs sociaux sont rares ou sont absents de beaucoup d'écoles anglaises. Malgré l'existence d'une législation récente, les services en anglais font cruellement défaut dans bien des communautés. Il faut garantir l'accès à des services sociaux en anglais dans toutes les régions du Québec, en sous-traitant au besoin ces services aux organismes qui ont des équipes d'employés anglophones. [...] (Page 11)

(20) QUE LE MINISTRE DE L'ÉDUCATION instaure avec le ministère de la Santé et des Services sociaux un mécanisme de coordination interministériel dans le but de répondre aux besoins des écoles anglaise en matière de services. (Page 11)

La situation n'est pas résolue et s'est même aggravée, étant donné la croissance du nombre d'élèves en difficulté d'apprentissage ou considérés comme marginalisés ou venant de milieu défavorisé. La Stratégie d'intervention agir autrement (SIAA) a permis de créer des écoles pour répondre aux besoins de ces derniers, mais ces établissements sont constamment en rattrapage parce que le nombre d'élèves ayant besoin d'aide augmente sans cesse. Il est pourtant reconnu qu'il faut rapidement diagnostiquer les difficultés et intervenir pour aider les élèves à développer leur plein potentiel.

Le recensement des écoles de milieu défavorisé à partir des codes postaux des élèves est remis en question. Appliqué aux écoles de centres densément peuplés, le système relève peut-être des codes postaux assortis de caractéristiques similaires, mais un bassin beaucoup plus vaste suppose de grandes différences dans le statut socioéconomique des élèves, ce qui nuit à l'exactitude des résultats. Enfin, les commissions scolaires anglophones d'une région sont greffées aux ententes de partage des services entre le réseau scolaire et le réseau des services sociaux et de santé (les ententes de complémentarité), soit les commissions scolaires francophones avoisinantes et les Centres intégrés universitaires de santé et de services sociaux (CIUSSS). Elles seraient mieux servies — en anglais — si elles pouvaient conclure leurs propres ententes.

CELA 10.0 a. La CELA souscrit à la 20^e recommandation du Groupe de travail invitant à créer un comité interministériel en matière d'éducation et de santé.

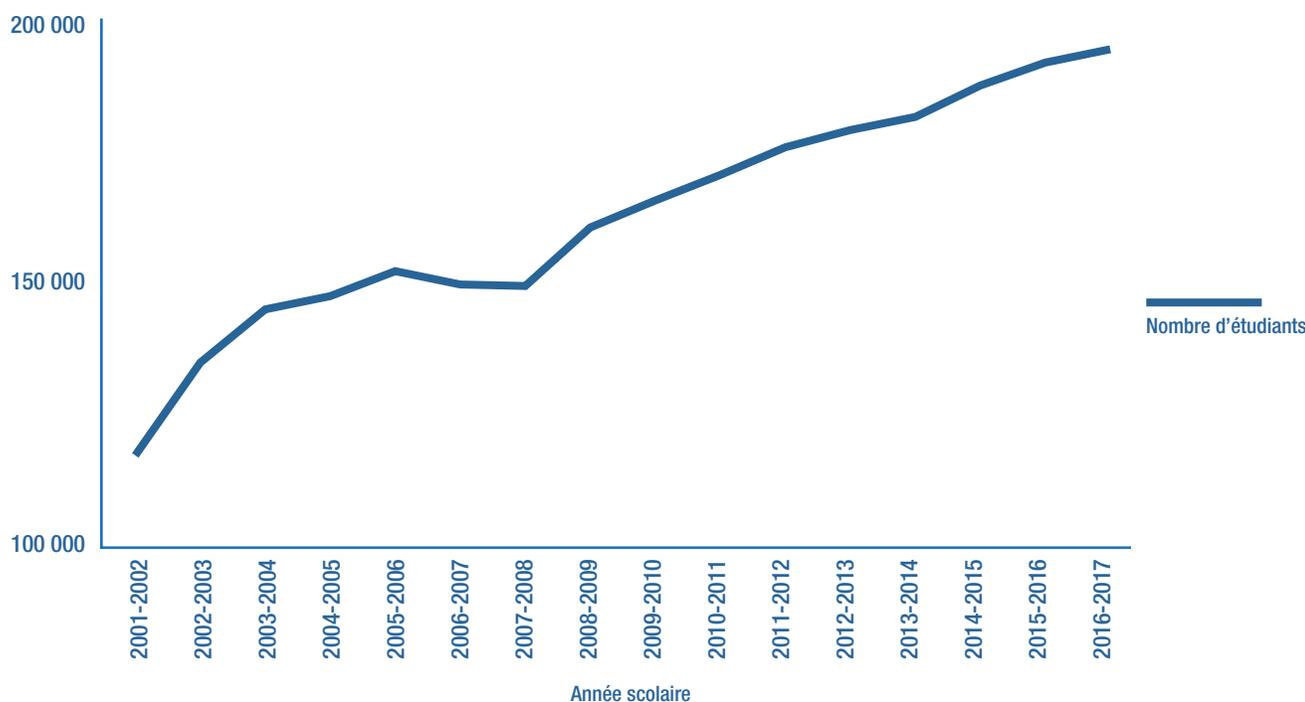
CELA 10.0 b. Créer un système plus précis que le relevé des codes postaux pour repérer les élèves marginalisés et de milieu défavorisé.

CELA 10.0 c. Donner aux organismes du secteur de la santé le mandat de conclure des ententes avec les commissions scolaires anglophones dans leur région respective.

10.1 Évolution de la population scolaire

Depuis la parution du rapport Chambers, la composition des classes a changé. Les élèves sont plus difficiles qu'ils l'étaient en 1992 et un plus grand nombre d'entre eux ont des difficultés sur les plans social, intellectuel ou comportemental (figure 1).

Figure 1. Nombre d'élèves du réseau scolaire public ayant des besoins particuliers⁶¹



Dans le réseau scolaire anglophone, la grande majorité des élèves ayant des besoins particuliers sont intégrés dans les classes ordinaires. Au cours de l'année scolaire 2015-2016, 88,2 % des élèves des écoles publiques anglophones présentant des difficultés fréquentaient des classes ordinaires, par comparaison avec 72,5 % au secteur francophone⁶².

La sensibilisation à la réalité des Autochtones a alerté les autorités aux besoins de cette population. À l'évidence, il y a beaucoup à faire pour les élèves autochtones qui sont, pour la plupart, scolarisés en anglais, soit dans leur communauté soit dans une école du sud de la province. Cette question est l'objet d'un mémoire précédent⁶³.

61 MEES, GIR, DGSEG, DIS : portail informationnel, système Charlemagne, données du 26 janvier 2017

62 MEES, GIR, DGSEG, DIS : portail informationnel, système Charlemagne, données du 26 janvier 2017, présentation du Conseil supérieur de l'éducation.

63 CELA (2017), Éducation autochtone : *Les deux rives du fleuve*.

Depuis 1992, le vocabulaire a évolué, grâce à une meilleure connaissance des besoins des élèves, et l'on se préoccupe maintenant de leur bien-être et de leur motivation. Selon les réponses relatives au bien-être des élèves obtenues à l'édition 2015 du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA)⁶⁴, les adolescents estiment à 7,3 sur 10 leur satisfaction à l'égard de la vie, mais l'intimidation et l'anxiété provoquée par les examens et les notes figurent parmi leurs principaux sujets de préoccupation. Le personnel enseignant s'interroge souvent sur les mesures à prendre pour accroître leur motivation et stimuler leur sentiment identitaire, et en particulier le sentiment identitaire des élèves marginalisés ou appartenant à une minorité. Les écoles qui accueillent des élèves de la minorité doivent enseigner à ces derniers à fonctionner au sein de la majorité, mais aussi à préserver leur culture minoritaire (comme on l'a vu à la section 8.5).

La Commission scolaire English-Montréal offre avec succès des programmes particuliers aux élèves du secondaire qui ne fonctionnent pas bien dans le contexte ordinaire. La plupart ont des problèmes manifestes de santé mentale, un léger handicap intellectuel ou des troubles de langage qui les rend vulnérables, mais comme aucun code particulier ne leur est attribué, ils échappent au dépistage et il n'y a pas de financement pour eux. Pour que le système réponde mieux à leurs besoins, en offrant par exemple des cheminements particuliers ou une année scolaire de consolidation, il faut plus d'argent. Malheureusement, aucun financement supplémentaire n'est fourni pour ce faire.

En 1992, le Groupe de travail a circonscrit son travail autour du secteur des jeunes. Depuis, on a beaucoup parlé du secteur des adultes, dont l'effectif va croissant. Ce volet est l'objet de la section 13.

64 <http://www.oecd.org/fr/presse/la-plupart-des-adolescents-sont-heureux-mais-anxiete-a-propos-du-travail-scolaire-et-les-brimades-posent-probleme.htm>.

10.2 Services complémentaires

L'accès [aux] services éducatifs n'est pas uniforme et ne répond pas aux besoins de tous les élèves [...]. (Page 6)

(17) QUE LE MINISTRE DE L'ÉDUCATION fasse en sorte qu'il y ait suffisamment de ressources pour permettre l'intervention et l'intégration à l'école sans mettre en péril l'instruction des autres élèves. (Page 11)

Dans certaines régions, les services éducatifs complémentaires sont devenus moins accessibles, et il y a bien pire, désormais, que le manque d'uniformité. Les difficultés d'accès aux services de soutien en anglais des élèves ayant en commun l'usage de l'anglais sont un problème majeur. Il y a peu de fournisseurs capables d'offrir des services comme l'orthophonie en anglais et peu de mesures pour inciter les professionnels anglophones à s'installer en région éloignée. Dans son rapport de 2011, le Comité sénatorial permanent des langues officielles note « qu'il est difficile d'attirer des professionnels, notamment des psychologues, par des emplois qui couvrent des communautés aussi éloignées les unes des autres que La Tuque, Jonquière et Thetford Mines⁶⁵ ».

Le secteur anglophone demande constamment que soient fournies des ressources dans les classes mêmes pour aider les élèves ayant des besoins particuliers, puisque la plupart d'entre eux sont intégrés dans les classes ordinaires et que leur nombre est tel que l'allocation prévue ne suffit pas. Les commissions scolaires se livrent à des acrobaties budgétaires remarquables. Elles essaient de mettre les services en commun mais, en région, la distance oblige les professionnels à passer de longues heures sur la route, ce qui réduit l'interaction avec les élèves à des rencontres sporadiques. Les petites écoles des régions éloignées ne peuvent aiguiller qu'un nombre restreint d'élèves vers la ou le psychologue scolaire, peu importe le nombre de ceux qui ont besoin de ce service et, dans certaines régions, l'attente est de deux ans. Il semble que cette pénurie ait forcé au moins une école à limiter le service à deux élèves par année, bien que d'autres enfants aient eu besoin de ce service. Pour cette même raison, le suivi s'effectue souvent par vidéoconférence, ce qui est loin d'être idéal.

La validation des codes de difficulté a été modifiée récemment. Dorénavant, le Ministère consulte un échantillon des rapports établis à l'échelle des commissions scolaires. Les heures nécessaires au personnel du Ministère s'en trouvent réduites, mais pas la charge de travail des professionnels des commissions scolaires, qui doivent tout de même compléter une évaluation détaillée de tous les élèves, qu'ils appartiennent ou non au groupe échantillonné. Le temps de ces personnes serait mieux employé auprès des enseignants et des élèves.

CELA 10.2 a. Fournir davantage d'aide en classe aux élèves qui ont des besoins particuliers et qui sont intégrés dans les classes ordinaires des écoles anglophones.

CELA 10.2 b. Réévaluer la codification des besoins particuliers au niveau de la commission scolaire.

CELA 10.2 c. Augmenter le nombre de psychologues pouvant évaluer et aider les élèves.

CELA 10.2 d. Revoir l'échelle salariale des professionnels (psychologues, orthophonistes, conseillers d'orientation et ergothérapeutes) pour faciliter leur recrutement et favoriser leur maintien en poste.

CELA 10.2 e. Proposer aux professionnels anglophones des mesures qui les incitent à travailler en région.

S'il est difficile d'attirer des professionnels parlant anglais, c'est en partie parce qu'il leur faut passer en français les examens de leur ordre. Nombre de candidats bilingues trouvent ces examens trop exigeants pour leur niveau de français et préfèrent exercer dans une autre province. À l'inverse, quand une commission scolaire anglophone partage des conseillers ou professionnels francophones avec une commission scolaire francophone, rien ne garantit les compétences de ces professionnels en anglais, puisqu'il n'y a pas d'exigence parallèle imposant une semblable maîtrise de l'anglais.

65 Comité sénatorial permanent des langues officielles (mars 2011), L'épanouissement des communautés anglophones du Québec : du mythe à la réalité, p. 29.

La création de nouveaux modèles de prestation réduirait la pression qui s'exerce sur les services complémentaires actuels. Avant de commencer à exercer leur profession, les enseignants font 700 heures de stages supervisés dans des écoles du Québec. Pourquoi ne pas obliger les étudiants anglophones en travail social, psychologie, psychiatrie, sciences infirmières et autres à faire des stages dans les écoles québécoises? Ils y gagneraient l'expérience du travail auprès des enfants et fourniraient aux écoles des ressources supplémentaires, le tout sous la supervision du personnel universitaire et de professionnels en exercice. Et puisque les problèmes se font particulièrement sentir en région, il y aurait lieu par ailleurs d'encourager les étudiants à y faire leur stage, en leur fournissant l'hébergement, comme aux étudiants en éducation.

CELA 10.2 f. Obliger les étudiants de programmes universitaires à faire des stages dans les écoles du Québec.

(16) QUE LE MINISTRE DE L'ÉDUCATION fournisse les moyens nécessaires au dépistage précoce des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage pour que l'on puisse intervenir à temps. (Page 11)

La recherche montre qu'il faut aider les enfants dès que possible à maîtriser le langage, et certainement avant l'âge de 4 ans. La CELA loue les récentes initiatives du Ministère en ce sens. Les centres de la petite enfance (CPE) peuvent le faire, en français, mais il y a peu de CPE qui offrent des services en anglais. Les CPE appliquent un programme fondé sur le jeu à de petits groupes d'enfants, moyennant un coût réduit pour les parents, grâce à une subvention. Pourquoi ne pas bonifier le modèle en fusionnant les CPE aux prématernelles et en offrant un service gratuit? En mars 2016, « [traduction] 53 activités ou programmes pour la petite enfance ont été offerts par les écoles-CSC ou en collaboration avec elles⁶⁶ ». Les CSC compensent la quasi-absence de ce genre de service dans le système d'éducation traditionnel, mais la situation démontre qu'il serait logique d'offrir des programmes préscolaires dans les écoles anglophones. Il serait là aussi possible de déceler les besoins particuliers suffisamment tôt pour que l'intervention soit utile.

CELA 10.2 g. Instaurer un programme préscolaire dans toute la province et non seulement dans les milieux défavorisés.

CELA 10.2 h. Étendre le mandat des écoles visées par la SIAA pour que les enfants qui ont des besoins particuliers bénéficient du programme dès l'éducation préscolaire.

CELA 10.2 i. Créer des CPE anglophones pour favoriser le développement du langage en anglais.

Le programme Bright Beginnings (début lumineux) offert aux enfants de 0 à 5 ans à Gaspé et aux Îles-de-la-Madeleine est un exemple de l'interaction entre la communauté et les jeunes enfants ainsi que leur famille. La mission du programme est d'« [traduction] offrir très rapidement aux enfants anglophones des occasions d'apprendre et une famille plus forte, pour les aider à réussir tout au long de leur vie⁶⁷ ». La transition de l'éducation préscolaire à la maternelle est plus intense dans les petits centres des régions étant donné le petit nombre d'enfants et les longues distances à parcourir. Le *Committee for Anglophone Social Action* (CASA; comité pour l'action sociale au profit de la communauté anglophone), de concert avec le *Council for Anglophone Magdalen Islanders* (CAMI; conseil des Madelinots anglophones) et Vision Gaspé-Percé Now, a sondé l'opinion des parents anglophones de la région et constaté entre autres que : « [Traduction] Sur les 37 programmes offerts par des organisations francophones [aux familles ayant des enfants de 0 à 5 ans], seuls six (16 %) le sont en anglais, et la participation des anglophones va de 0 à 20 %⁶⁸. » Les trois organismes ont donné suite à l'étude et ils méritent des félicitations pour avoir comblé une lacune que le réseau scolaire laisse béante faute de financement pour les petites cohortes d'enfants d'âge préscolaire⁶⁹.

66 http://www.learnquebec.ca/documents/20181/111781/learn_2016_09_06.pdf/882ce85b-0c5c-44e9-a9d6-8193adb41588, p. 66.

67 http://visiongaspereperce.ca/wp-content/uploads/2017/05/Final-ENGLISH-Action-Plan-BrightBeginnings_13mars.compressed.pdf, p. 6.

68 *Ibid.*, p. 5.

69 *SPEC*, 3 mai 2017, p. 10.

Les jeunes enfants des 10 000 résidents anglophones de Gaspé et des Îles, qui détiennent le record peu enviable du plus faible statut socioéconomique de toutes les minorités de langue officielle au Canada, ont particulièrement besoin d'une intervention précoce. Étude après étude, il est prouvé que ce seul facteur peut entraîner à la baisse la motivation et le rendement des enfants à l'école. Ce n'est toutefois pas le seul groupe défavorisé parmi les anglophones du Québec. La CELA a constaté avec surprise que 18 écoles primaires et 11 écoles secondaires de l'île de Montréal se trouvent dans des quartiers de faible statut socioéconomique. La plupart sont sur le territoire de la Commission scolaire English-Montréal. Or, celle-ci se classe régulièrement parmi les premiers rangs de tout le réseau public de la province sur le plan du taux de réussite et ce, pour tous les élèves, y compris ceux qui ont des besoins particuliers. De ces excellents résultats, il faut déduire que cette commission scolaire adapte donc très bien l'enseignement et les services aux élèves défavorisés dès le début de leur scolarité. Il importe de rappeler toutefois qu'il y a proportionnellement plus de ressources sur l'île de Montréal que dans la péninsule de Gaspé, où les services complémentaires en anglais sont rares.

CELA 10.2 j. Financer les interventions auprès de tous les enfants de 0 à 5 ans en créant des fonds spéciaux pour les enfants anglophones défavorisés.

Les parents qui, avec les écoles, ont la charge d'éduquer leurs enfants ne bénéficient pas toujours de renseignements ou d'un appui suffisant qui leur permettent d'aider leurs enfants à apprendre. Les enfants de parents peu instruits ou peu cultivés sont les plus vulnérables. Il faut créer des programmes pour appuyer et rehausser le niveau d'apprentissage et de culture à la maison et dans la communauté. (Page 11)

Cette observation souligne le rôle prépondérant des parents dans l'éducation des enfants et le cercle vicieux qui guette les enfants dont les parents sont peu scolarisés. Étant donné leur expérience, en effet, ces parents ne demanderont probablement jamais d'aide. L'initiative revient donc aux services en question.

L'Université McGill a élaboré une série de séminaires sur la santé mentale qu'elle offre aux parents depuis maintenant deux ans. Ce pourrait être un modèle à suivre. Des programmes imaginés conjointement par les universités et les commissions scolaires, appuyés par des structures comme les CSC et des regroupements de parents comme la *Québec Federation of Home and School Associations* (QFHSA; fédération québécoise des associations de parents-enseignants), l'EPCA et la FCPQ seraient particulièrement bénéfiques aux parents qui souhaitent, sans nécessairement avoir les compétences nécessaires, être les premiers enseignants de leurs jeunes enfants.

CELA 10.2 k. Financer la création, par les commissions scolaires, d'un réseau qui aiderait les parents, et particulièrement les parents d'enfants ayant des besoins particuliers, à éduquer leurs enfants.

CELA 10.2 l. Financer la création, dans les commissions scolaires, d'un poste de coordonnatrice ou coordonnateur chargé d'élaborer et de faire connaître, de concert avec d'autres organisations, divers programmes d'aide aux parents qui participent aux apprentissages de leurs enfants.

11.0 PROGRAMMES D'ÉTUDES

Même si depuis quelques années, les éducateurs de langue anglaise prennent une plus grande part à la production des matériels et examens, les régimes pédagogiques du Ministère, qui ont aujourd'hui 10 ans, ont établi des structures et des programmes détaillés au niveau du primaire et du secondaire dans tout le Québec, ainsi que des directives très strictes en ce qui concerne le contenu et les méthodes pédagogiques. Dans bien des cas, le programme des écoles anglaises est devenu une traduction du programme des écoles françaises, les examens finals du Ministère pour les élèves du réseau anglais étant des traductions des examens destinés aux élèves francophones. (Page 3)

Cela explique que la politique éducative anglophone au Québec soit essentiellement une traduction de la version française. Cela est-il acceptable si l'on veut que le réseau scolaire anglophone retrouve son caractère distinct pour offrir le meilleur de lui-même à ses élèves et à la société? Il doit faire partie du processus décisionnel qui affecte les priorités, les objectifs et les normes. Il faut reconnaître l'importance que le Québec est prêt à attacher à son système scolaire anglophone et à ses prestations. (Page 7)

En 2011, Statistique Canada constatait que « les communautés d'expression anglaise [...] sont moins à même d'avoir une influence sur les décisions touchant les politiques et les programmes, en particulier celles qui ne sont pas approuvées par la majorité québécoise⁷⁰ ». L'organisme attribuait cet état de fait à la décroissance de la population anglophone et, en particulier, à sa concentration dans la région métropolitaine de Montréal et à sa « représentation disproportionnellement faible » au gouvernement et dans la fonction publique.

Bien que cette constatation concerne l'élaboration de politiques et de programmes en général, elle est vraie aussi dans le contexte particulier de la politique d'éducation et de l'élaboration des programmes d'études. Les enseignants anglophones participent à l'élaboration du matériel pédagogique et des examens, bien que la politique d'éducation en langue anglaise du Québec soit encore une traduction de la politique d'éducation en français et que les programmes d'études ainsi que les épreuves uniques utilisés dans les écoles anglophones soient aussi traduits du français. Cette façon de faire pose problème dans les disciplines dont le contenu culturel est particulièrement marqué, comme l'a récemment mis en lumière le contenu du programme d'histoire de 3^e et 4^e secondaire. Il faut s'ouvrir à

d'autres points de vue très en amont dans l'élaboration des programmes pour les y intégrer et non laisser les enseignants choisir de les enseigner ou non.

(18) QUE LE MINISTRE DE L'ÉDUCATION reconnaisse et épaulé les démarches parallèles visant à répondre aux besoins d'apprentissage et offre des programmes élargis aux élèves surdoués, par le biais des ressources communautaires, des cours de cégep, des réseaux informatiques et de l'éducation à distance. (Page 11)

La rigidité des régimes pédagogiques avec leurs grilles et leurs spécifications détaillées ne facilite pas leur adaptation aux principes de base et aux conditions du réseau scolaire anglophone aux besoins des écoles rurales et des petites écoles ou à la population étudiante hétérogène du réseau scolaire anglophone du Québec.

Les objectifs du programme d'études proprement dit ne sont pas exclusifs et on peut leur ajouter des éléments. Mais la structure dissuade le développement et l'adaptation au niveau local. Il est rare que les objectifs et les manuels disponibles en anglais cadrent les uns avec les autres. (Page 12)

Peu après le dépôt du rapport du Groupe de travail, quelques écoles québécoises ont adopté le programme de baccalauréat international, qui offre aux élèves un contenu enrichi. Si les programmes de base et les règles d'ordonnement des cours étaient plus souples, les élèves plus avancés pourraient même suivre des cours de cégep, ce qui pourrait accroître leur motivation. Mais aucune de ces solutions ne convient à des élèves qui veulent mettre fin à leurs études parce que le programme d'études rigide et théorique ne répond pas à leurs besoins. On peut imaginer convaincre un jeune décrocheur potentiel de 16 ans de poursuivre ses études si on lui offre un programme d'autant plus pertinent qu'il sera axé sur les possibilités d'emploi locales, et de rester dans sa région plutôt que d'aller tenter sa chance dans un centre urbain. Cette solution ferait appel à la créativité des écoles, actuellement brimée par un régime pédagogique unique.

70 Statistique Canada (juin 2011), *Portrait des communautés d'expression anglaise du Québec*, p. 11. Consulté à l'adresse https://www.ic.gc.ca/eic/site/com-com.nsf/fra/h_01229.html#introduction.

Certaines commissions scolaires imaginent ou adoptent des initiatives destinées à stimuler la motivation de leurs élèves. Voici quelques exemples :

- Programme Mikw Chiyâm de la Commission scolaire crie : « [traduction] conçu pour améliorer le taux de persistance scolaire en valorisant l'identité crie et l'identité individuelle à travers l'expression artistique. Les élèves explorent une forme d'art différente à chaque session : musique, arts visuels, théâtre, multimédia et danse⁷¹ ».
- Destination Imagination : une série de défis combinant arts, science, technologie, génie et mathématique⁷².
- Compétition robotique annuelle impliquant « [traduction] une vidéo, un site Web, un stand et un robot. Les robots des équipes s'affrontent dans le contexte d'un jeu, et d'autres catégories sont jugées pendant toute la durée de la compétition⁷³ ».

Ici encore, on constate que le langage de la 18^e recommandation du Groupe de travail n'est plus le même au bout de 25 ans : la référence aux réseaux informatiques a cédé la place à la nécessité d'un accès à Internet fiable et à haut débit. La CELA espère que l'engagement du gouvernement à améliorer le débit dans les régions éloignées sera rapidement concrétisé. L'éducation à distance reste prioritaire dans les écoles où l'effectif scolaire est trop faible pour constituer une cohorte durable dans une matière donnée, de même que pour l'éducation des adultes et la formation professionnelle dans les régions. Elle se prête bien au contenu des programmes de formation professionnelle (voir la section 13.1), dont la clientèle est probablement plus motivée à apprendre de manière autonome que ne le sont les élèves du primaire et du secondaire.

CELA 11.0 a. Financer les initiatives locales visant l'adaptation des programmes d'études aux besoins des régions.

CELA 11.0 b. Faire confiance au réseau scolaire, aux administrateurs et aux enseignants en assouplissant le régime pédagogique et en leur accordant une certaine latitude qui leur permette d'adapter l'offre à un spectre plus large d'élèves.

CELA 11.0 c. Assurer un accès équitable à Internet et un robuste réseau à haut débit, en particulier dans les régions éloignées.

(21) QUE LE MINISTRE DE L'ÉDUCATION modifie la structure des régimes pédagogiques destinés aux écoles primaires et secondaires pour a) réduire le nombre de cours obligatoires b) donner plus de latitude aux écoles quant à l'ordre où les cours sont dispensés c) favoriser l'initiative individuelle dans la conception de programmes répondant aux besoins des élèves et de la communauté. (Page 12)

Le nombre de cours obligatoires au secondaire a augmenté depuis 1992, ce qui restreint davantage l'initiative locale et laisse encore moins de latitude quant à l'ordonnement des cours. Récemment, par exemple, le Ministère a imposé le placement du cours Éducation financière en 5^e secondaire, au prix de la moitié du temps consacré au cours Monde contemporain même si, selon nombre d'enseignants, le premier convient mieux à de jeunes élèves et le second est trop important pour être abrégé.

71 <http://www.nationnews.ca/9932-2/>.

72 <https://www.destinationimagination.org/>.

73 <http://macdonald.lbpsb.qc.ca/robotics.html>.

Les écoles peuvent difficilement offrir des cours aux nombreux élèves qui se situent entre ceux qui espèrent aller à l'université et ceux qui ont des besoins particuliers. Beaucoup d'enseignants gardent un bon souvenir des cours techniques, y compris en mécanique automobile, en arts culinaires et en dessin technique, qui faisaient partie du programme et répondaient aux besoins des élèves qui s'intéressaient à ces techniques et métiers. Pourtant, les élèves doivent maintenant attendre la fin du secondaire avant de suivre une formation professionnelle et, comme nous le verrons à la section 13.1, il y a peu de formations en anglais dans ces domaines.

L'instauration d'un système semestriel permettrait à de nombreuses écoles de proposer un programme d'études plus vaste tout en répondant aux besoins des élèves qui ratent une partie de l'année scolaire. Or le Ministère n'encourage pas cette pratique, et oblige plutôt les écoles à demander une dérogation pour offrir un cours selon une organisation par semestres. On ne saurait parler d'initiative puisque l'école a si peu de latitude à l'égard du programme, qu'il y a de grands obstacles administratifs et très peu de ressources pour concrétiser les projets.

La rareté du matériel pédagogique en anglais reste également problématique. Le marché est trop petit pour que les éditeurs acceptent de produire autant de manuels en anglais qu'en français sans apport du Ministère (il y a en général une traduction anglaise pour trois ou quatre manuels différents en français). Les manuels anglais produits pour les autres provinces correspondent rarement au contenu du programme et à la pédagogie en vigueur au Québec. LEARN a été créé précisément pour résoudre ce problème en élaborant un matériel original et en adaptant les manuels existants, par exemple ceux qui sont accessibles par l'intermédiaire du RÉCIT. Pour la petite histoire, les enseignants disent maintenant ne pas utiliser ce matériel autant que prévu, bien que la mission de LEARN comprenne désormais d'autres formes d'aide à l'éducation⁷⁴.

CELA 11.0 d. Réduire le nombre de cours nécessaires à l'obtention du diplôme et permettre des choix de cours, en particulier dans des domaines concrets et techniques.

CELA 11.0 e. Simplifier l'organisation des cours au niveau de l'école, dans la mesure où les critères de base de la répartition du temps sont satisfaits.

CELA 11.0 f. Laisser aux écoles la latitude de créer des programmes qui répondent aux besoins du marché local, dans le cadre établi par le régime pédagogique, et fournir les ressources nécessaires à la concrétisation de leurs initiatives.

CELA 11.0 g. Financer la production d'un matériel pédagogique varié en anglais et veiller à ce que les enseignants puissent en disposer en temps opportun.

74 <http://www.learnquebec.ca/about-us>. « [Traduction] En 2015-2016, LEARN a répondu aux besoins de plus de 9 400 élèves de toutes les commissions scolaires anglophones de la province en offrant des possibilités d'apprentissage à distance, en ligne. Au total, le réseau a offert des services et ressources — école virtuelle, tutorat, contenu pédagogique adapté, formation, centres scolaires et communautaires (CSC), articles savants révisés par un comité éditorial, ressources choisies, activités d'enrichissement — à plus de 39 500 élèves et parents ainsi qu'à des centaines d'enseignants dans toute la province. »

12.0 ÉLABORATION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES

La conception et l'évaluation continues des programmes d'études doivent être confiées conjointement au ministère de l'Éducation, aux commissions scolaires, aux écoles prises individuellement et aux associations professionnelles d'enseignants. Le réseau scolaire anglophone doit contribuer sa part à la conception des programmes et des programmes d'études ainsi que des méthodes d'évaluation. (Page 12)

Les programmes de matières culturellement sensibles comme l'histoire, la géographie, les études sociales et les arts doivent être remaniés de manière à mieux faire valoir la contribution des communautés de langue anglaise au Québec et dans le monde et pour que leur contenu soit maintenu dans les programmes d'immersion en français. (Page 12)

Le régime pédagogique est bien implanté dans les écoles depuis 1997 — longévité étonnante pour un programme de formation — et n'a pas beaucoup changé depuis. Intégralement contrôlé par le Ministère, il démontre lui aussi que le secteur anglophone de l'éducation n'a pas son mot à dire sur les activités scolaires. Les consultations ont eu lieu principalement *a posteriori*, les personnes consultées n'ayant pas vraiment pu participer à l'élaboration du programme. Pourtant, les réformes pédagogiques lancées en 1997 ont été adoptées en douceur dans la plupart des écoles anglophones, qui connaissaient déjà bien les méthodes pédagogiques proposées. Les enseignants du primaire, en particulier, y ont vu un renforcement de leurs pratiques, et continuent d'innover dans le respect des paramètres rigides du régime pédagogique.

Il faut adapter le programme d'études et les ressources pédagogiques à la minorité linguistique, mais aussi entretenir, développer et enrichir ces ressources.

(22) QUE LE MINISTRE DE L'ÉDUCATION crée un conseil des programmes d'études en anglais, au sein duquel siégeront des représentants du MEQ, des associations d'enseignants, des commissions scolaires, des établissements d'enseignement supérieur et des membres de la communauté afin de lancer et de coordonner : a) l'élaboration et l'adaptation de nouveaux programmes pour répondre aux besoins propres à la communauté anglophone du Québec b) l'évaluation des manuels et des matériels didactiques qui conviennent c) l'évaluation des structures des programmes et des programmes d'apprentissage et d) les recommandations relatives aux politiques sur le contrôle continu des progrès des élèves et les qualifications qu'il faut avoir pour obtenir son diplôme de fin d'études secondaires. (Page 13)

Cette recommandation du Groupe de travail est restée lettre morte, d'où la dévalorisation des communautés et de la culture anglophones dans les programmes d'études. Bien qu'il n'y ait pas de conseil des programmes d'études en anglais, le secteur anglophone est prié de fournir de la rétroaction sur les programmes, mais souvent bien après le début du processus d'élaboration. Le conseil recommandé permettrait aux représentants du secteur d'échanger avec les concepteurs et de contribuer pendant son élaboration plutôt qu'après coup. Le Bureau du sous-ministre a approuvé l'élaboration de ressources pédagogiques destinées expressément au secteur anglophone, mesure qui a été l'objet d'un avis juridique de la Direction des affaires juridiques et de discussions avec les commissions scolaires en 2000, mais sans suite. La DSCA ne participe pas directement à l'élaboration ou à l'évaluation des programmes d'études. Son rôle consiste plutôt à venir en aide au secteur anglophone au moment de l'entrée en vigueur des programmes. L'organe qui correspond le mieux à la description que donne la 22^e recommandation du Groupe de travail est une organisation appelée *Directors of English Education Network* (DEEN; directeurs du réseau anglophone de l'éducation), dont il y a lieu d'élargir le rôle pour qu'il puisse par exemple collaborer avec la DSCA dès les premières étapes de l'élaboration des programmes et fournir un apport utile à la communauté anglophone.

CELA 12.0 a. Faire participer directement les enseignants anglophones à l'élaboration de toute modification au régime pédagogique au lieu de les consulter après coup.

CELA 12.0 b. Solliciter l'avis du secteur anglophone pour adapter les programmes d'études afin qu'ils rendent compte de la contribution de citoyens autres que francophones.

(11) QUE LE MINISTRE DE L'ÉDUCATION débloque des ressources pour les innovations et les projets dans les écoles et pour des activités d'évaluation. (Page 9)

Les méthodes d'évaluation sont rigides et conçues en fonction d'un ensemble particulier d'habiletés correspondant à la capacité de l'élève à répondre aux questions d'un examen fondées sur les capacités en écriture, et pas nécessairement sur l'évaluation des connaissances. Les épreuves uniques ne correspondent pas à la philosophie du plus récent programme de formation. Il est difficile d'adapter les méthodes d'évaluation aux élèves ayant des besoins particuliers; à cet égard, le Ministère ne profite pas suffisamment de la technologie, dont l'usage est souvent limité par l'absence de matériel et de logiciels à la disposition des élèves.

CELA 12.0 c. Modifier les méthodes d'évaluation uniformes et les rendre plus conformes au plus récent programme de formation.

CELA 12.0 d. Faciliter le recours à des méthodes d'évaluation adaptées aux élèves ayant des besoins particuliers en assouplissant les règles et en fournissant les moyens technologiques appropriés.

13.0 PRÉPARATION AU MARCHÉ DU TRAVAIL

13.1 Formation professionnelle

Dans la tradition du réseau scolaire anglophone, l'enseignement technique /professionnel est perçu par de nombreux parents et éducateurs comme une voie moins noble pour les élèves. [...] Certains programmes de cette nature sont encore nécessaires. [...]

[A]vec ses impératifs scolaires beaucoup plus stricts, l'enseignement technique ne constitue plus une option moins astreignante par rapport au courant secondaire normal. Compte tenu de ce que les nouveaux programmes ont à offrir, il faut les faire connaître aux élèves. La publicité doit insister sur le fait que ces programmes conduisent à des emplois bien rémunérés, qui demandent de hautes qualifications. (Page 14)

Pour beaucoup de parents, la formation technique et professionnelle reste un pis-aller. Pourtant, elle ouvre la voie à des emplois très spécialisés et bien rémunérés. Elle peut même mener à un double diplôme si les cours servent de cours à option dans un programme menant au diplôme d'études secondaires. La formation technique est maintenant donnée dans les cégeps, ce qui complique l'inscription des jeunes anglophones des régions, où il n'y a pas de cégeps anglophones. Les formations professionnelles sont encore dévalorisées par le grand public et par nombre de parents, bien que l'offre et la popularité aient grandement augmenté depuis 25 ans. Les commissions scolaires sont autorisées à offrir des cours de formation professionnelle, mais en vertu d'un système qui désavantage le réseau anglophone. La longueur et la complexité du processus fait que le secteur anglophone en est encore à tenter de rattraper l'offre du secteur francophone. Dans les régions éloignées et dans les petites commissions scolaires, le coût des programmes est trop élevé, et les jeunes sont forcés de quitter leur famille pour trouver une formation de leur choix en anglais. Dans certains cas, il y a solution de continuité entre les programmes professionnels offerts dans les écoles et les programmes techniques du cégep.

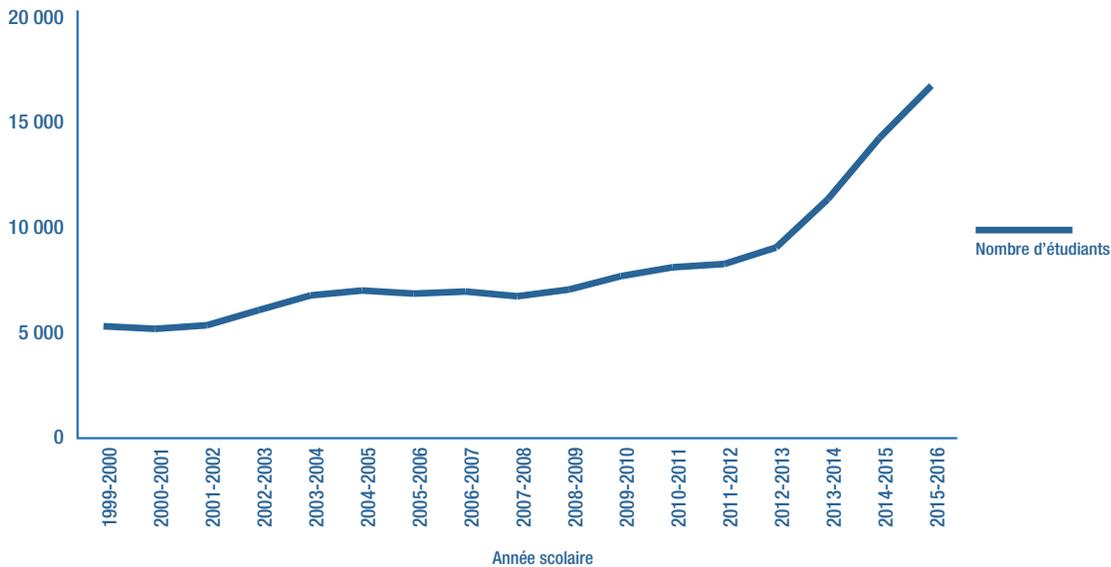
CELA 13.1 a. Faire la promotion de la formation professionnelle à l'échelle de la province et la présenter comme une voie viable et attrayante aux élèves du secondaire.

CELA 13.1 b. Mieux arrimer les programmes de formation professionnelle et les programmes techniques pour éviter aux élèves de suivre deux fois un même cours.

Le mandat du Groupe de travail créé en 1992 était de dresser l'état des lieux de l'éducation dans le secteur anglophone, ce qu'il a fait en profondeur. Depuis, la formation technique et professionnelle et l'éducation des adultes se sont largement étendues, de sorte que le champ d'application du présent mémoire est forcément plus vaste. Au Québec, de l'année scolaire 1998-1999 à l'année 2015-2016, le nombre d'élèves anglophones inscrits aux programmes de formation professionnelle a triplé, passant de 5 343 à 16 016⁷⁵.

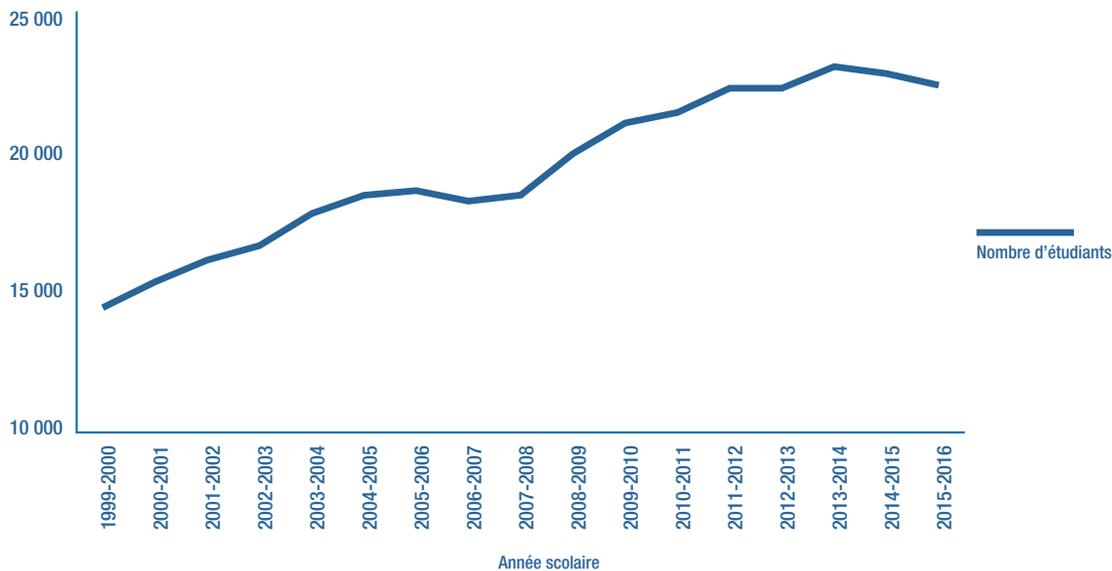
75 MEEES, DIS, portail informationnel, système Charlemagne, données du 26 janvier 2017.

Figure 2. Inscription aux programmes de formation professionnelle dans les commissions scolaires anglophones



Pendant la même période, les inscriptions à l'éducation des adultes au secteur anglophone passaient de 14 500 à environ 23 000, soit une augmentation d'environ 60 %⁷⁶.

Figure 3. Inscription aux programmes d'éducation des adultes des commissions scolaires anglophones



Selon l'une des personnes consultées pour l'élaboration de ce mémoire, le secteur des adultes et le secteur professionnel du réseau anglophone compteront plus d'élèves que le secteur des jeunes d'ici 25 ans. Il faudrait pour cela un appui considérable du Ministère.

76 MEES, GIR, DGSEG, DIS: portail informationnel, système Charlemagne, données du 26 janvier 2017. Il s'agit d'approximations, puisque les chiffres n'incluent pas les élèves qui se déclarent francophones ou autochtones.

Au secteur de la formation professionnelle, le Ministère n'investit pas autant dans les centres anglophones, qu'il encourage plutôt à « emprunter » les programmes et les installations du secteur francophone pour faire des économies d'échelle. L'idée est bonne en théorie, et permet d'orienter les élèves vers des programmes qui répondent aux besoins locaux en main-d'œuvre. Elle pose cependant des problèmes aux commissions scolaires anglophones. En effet, bien que tous les élèves suivent le même programme, acquièrent les mêmes compétences et répondent aux mêmes critères quand ils arrivent sur le marché du travail, certains sont plus à l'aise d'étudier en anglais. Or cette possibilité est restreinte par l'insuffisance de matériel en anglais par rapport à ce qui existe en français. Sans compter que le secteur francophone hésite parfois à ouvrir ses programmes au secteur anglophone et à partager ses installations pendant des périodes plus commodes que le soir ou les fins de semaine. Par ailleurs, le centre qui emprunte un programme ne peut pas déclarer les élèves qui le suivent, de sorte que la commission scolaire ne reçoit pas de financement pour eux.

CELA 13.1 c. Instaurer dans les règles budgétaires des mesures récurrentes pour la formation professionnelle.

CELA 13.1 d. Encourager le partage des autorisations de programmes entre commissions scolaires, en particulier entre les commissions scolaires francophones et anglophones d'une même région géographique, et alléger les mesures administratives qui nuisent à cette mise en commun.

CELA 13.1 e. Créer des centres entre les commissions scolaires anglophones et francophones voisines et assurer un partage équitable des installations et des équipements.

Des chefs d'entreprises ont demandé aux commissions scolaires d'adapter les programmes d'études à leurs besoins. Par ailleurs, quelque 20 à 30 programmes d'études sont revus chaque année, en vertu d'un long processus qui les rendent redondants avant même leur instauration. Cette situation est particulièrement vraie pour les domaines comme les technologies de l'information et des communications.

CELA 13.1 f. Accorder une certaine souplesse budgétaire qui permette aux commissions scolaires de répondre à la requête de l'industrie, qui souhaite des programmes de formation professionnelle adaptés à ses besoins.

(26) QUE LE MINISTRE DE L'ÉDUCATION épaulé : a) l'élaboration suivie d'un plan d'enseignement technique et professionnel en anglais à l'échelle provinciale; b) la création dans le cadre de ce plan de centres anglais aussi bien que bilingues qui dispenseront des programmes dans diverses disciplines techniques et professionnelles; c) fournisse l'aide nécessaire pour assurer que les élèves anglophones ont accès à ces centres.

(27) QUE LE MINISTRE DE L'ÉDUCATION reconnaisse la valeur des programmes d'apprentissage et des stages spéciaux pour les élèves doués de talents spéciaux et ceux qui apprennent mieux par l'expérience pratique.

(28) QUE LE MINISTRE DE L'ÉDUCATION ordonne qu'un nombre limite de cours pratiques et à option dans une variété de matières soient offerts aux élèves du secondaire que cela intéresse, surtout ceux dont le style d'apprentissage a besoin de tâches pratiques.

(29) QUE LE MINISTRE DE L'ÉDUCATION épaulé la formation pour les possibilités d'emploi offertes à l'échelon local ou régional avec la collaboration d'entreprises, d'industries et d'artisans. (Page 14)

La CELA souscrit à la 26^e recommandation du Groupe de travail, et en ajoute quelques autres.

Le Parcours de formation axée sur l'emploi répond dans une certaine mesure aux recommandations 27, 28 et 29, mais il subsiste quelques lacunes. L'écart entre les préalables et les programmes mêmes s'est creusé (en mathématique, par exemple). Une disposition du régime pédagogique permet d'adapter le programme général et d'aider ainsi les élèves qui apprennent mieux par l'expérience en offrant des cours à option qui permettent une sorte d'exploration des programmes. Mais cette disposition est inutile du fait de la grande densité du programme et de l'extrême rigidité des critères d'obtention du diplôme.

CELA 13.1 g. Faciliter la transition entre le Parcours de formation axée sur l'emploi (métiers semi-spécialisés) et la formation professionnelle en offrant plus de programmes assortis de préalables de 3^e secondaire.

CELA 13.1 h. Créer des centres satellites pour certains programmes, là où ils sont le plus utiles.

CELA 13.1 i. Rendre accessible en ligne une banque de cours théoriques et de programmes de tutorat pour aider les élèves de la formation professionnelle, surtout en région.

CELA 13.1 j. Affecter une professionnelle ou un professionnel de la DSCA à un travail de coordination avec ses homologues d'autres ministères, comme le ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale, le ministère de l'Économie, de la Science et de l'Innovation ainsi que le ministère de Santé et des Services sociaux, qui recenseront les compétences particulièrement recherchées et aideront les élèves de la formation professionnelle.

CELA 13.1 k. Permettre l'acquisition d'une expérience de travail à l'école même (ex. : nettoyage et entretien, secrétariat, impression, services alimentaires) pour retenir les élèves à l'école plus longtemps et mieux les préparer au marché du travail pendant qu'ils terminent leur éducation de base.

CELA 13.1 l. Fournir une infrastructure Web fiable et des liens de transmission à haut débit dans les régions.

Certains programmes (dont la mécanique automobile) ne sont pas assortis d'exigences linguistiques, tandis que d'autres (la comptabilité, par exemple) exigent la maîtrise du français. En plus de la terminologie propre au domaine, les élèves ont besoin d'aide pour acquérir de bonnes compétences linguistiques en français ou pour perfectionner leurs aptitudes dès avant leur arrivée sur le marché du travail, plutôt que de les acquérir en cours d'emploi comme ils doivent souvent le faire actuellement.

CELA 13.1 m. Inclure l'enseignement du français pour le marché du travail dans les programmes de formation professionnelle.

Il y a pénurie générale d'enseignants en formation professionnelle dans toute la province. De l'avis de nombreux praticiens, il ne convient pas d'exiger un baccalauréat de quatre ans des enseignants de ce secteur. Leur expertise dépend plus de leur expérience concrète du domaine que de cours théoriques, et la formation que l'on exige d'eux devrait en tenir compte.

CELA 13.1 n. Rétablir un programme d'un an menant à un certificat en enseignement pour les enseignants de la formation professionnelle, avec possibilité de suivre un programme de quatre ans menant au brevet général.

13.2 Éducation des adultes

(19) QUE LE MINISTRE DE L'ÉDUCATION veille à ce que les apprenants d'âge adulte aient accès à des services d'éducation permanente dans les communautés rurales ou éloignées, par le biais de réseaux informatiques et de l'éducation à distance. (Page 11)

L'éducation des adultes gagne en importance dans toutes les commissions scolaires, qui ont pourtant du mal à se procurer du matériel, des ressources et des formations en anglais qui répondent à toutes les exigences du nouveau programme. Le profil des étudiants a changé et, surtout, ceux-ci sont dorénavant plus jeunes. Certains de ceux qui ont besoin de plus de temps pour obtenir le diplôme d'études secondaires interrompent leurs études quelques années et reviennent par la voie des programmes d'éducation des adultes afin d'acquérir les derniers préalables. Ils éprouvent sans doute les mêmes difficultés ou problèmes de comportement qui les ont empêchés de réussir au secondaire. Or, les services complémentaires sont encore plus rares au secteur des adultes qu'au secteur des jeunes. En outre, pour des raisons de confidentialité, les résultats des évaluations effectuées au primaire et au secondaire, qui précisaient leurs besoins, ne sont pas transmis au secteur des adultes. Dans certaines commissions scolaires, des professionnels font office d'agents de transition entre les deux secteurs, et ils constituent une précieuse ressource. Ils conseillent et guident les étudiants et leur évitent les failles du système, voire un nouveau décrochage.

La SOFAD propose quelques formations à distance⁷⁷ sous forme de traductions du français qu'elle vend aux utilisateurs.

L'admission d'élèves francophones à des programmes d'éducation des adultes en anglais semble victime de mauvaises informations ou d'une interprétation erronée de la loi dans le réseau francophone. Beaucoup d'élèves des classes d'accueil du réseau francophone choisissent d'achever leur secondaire en anglais dans un centre d'éducation des adultes, dont ils préfèrent le modèle inclusif et où ils comprennent mieux la langue d'enseignement. Toutefois, certains disent être dissuadés de le faire par leur école secondaire francophone, où on prétend, à tort, que la loi 101 ne le permet pas. Emploi Québec, qui relève maintenant de Services Québec, conseille rarement à ses clients de choisir une formation dans un établissement anglophone, et certains élèves rapportent même s'être fait dire qu'ils devaient étudier en français pour être admissibles aux prestations d'assurance-emploi, ce qui est faux.

CELA 13.2 a. Fournir des ressources pour évaluer les difficultés d'apprentissage des élèves à leur entrée au secteur des adultes.

CELA 13.2 b. Aider les élèves adultes qui ont des difficultés d'apprentissage ou qui doivent améliorer leur maîtrise du français.

La CELA constate l'abondant travail d'élaboration de matériel et de soutien aux enseignants et aux administrateurs accomplis par la *Provincial Organization of Continuing Education Directors, English* (PROCEDE)⁷⁸, qui fournit également ses conseils à toutes les parties prenantes de la formation professionnelle et d'éducation des adultes, tous niveaux confondus.

77 « La Société de formation à distance des commissions scolaires du Québec (SOFAD) est un organisme issu du mandat exercé par le ministère de l'Éducation en matière de formation à distance de 1946 à 1995. Sa création, en 1996, résulte d'une volonté commune du Ministère et des commissions scolaires.

« La SOFAD est une société dont les services s'adressent aux commissions scolaires francophones et anglophones et à leurs établissements.

« La SOFAD relève d'un conseil d'administration constitué de représentants de commissions scolaires et d'organismes éducatifs du Québec. » (<https://www.sofad.qc.ca/fr/a-propos/>)

78 PROCEDE, 8 décembre 2016 : « [Traduction] Sous-comité des directeurs généraux, PROCEDE a pour mission de faciliter le travail du réseau des services à l'éducation des adultes et à la formation professionnelle en langue anglaise. L'organisation est une tribune et un organe consultatif à la disposition des commissions scolaires anglophones, qui fournit une orientation stratégique et formule des recommandations stratégiques au Ministère et aux commissions scolaires. Elle supervise l'élaboration et la prestation des programmes généraux d'éducation des adultes et de la formation professionnelle, et coordonne le perfectionnement professionnel de tout le personnel. »

14.0 CONCLUSION

Pour la troisième partie de son rapport, le Groupe de travail a utilisé des statistiques du ministère de l'Éducation ainsi que l'information obtenue des commissions scolaires et de diverses personnes rencontrées en entrevue pour dresser une liste des « défis qui se posent au réseau scolaire anglophone du Québec » et les décrire au regard des différentes régions de la province. Il est remarquable de constater le grand nombre de ces défis qui subsistent et qui, dans certains cas, sont devenus plus grands encore, compte tenu des changements apportés par la création de neuf commissions scolaires anglophones en remplacement d'un nombre supérieur de commissions scolaires confessionnelles. Voici une liste révisée, allégée des doublons et des quelques défis qui n'existent plus. Comme le démontre le présent mémoire, la liste aurait fort bien pu être dressée aujourd'hui.

- L'exode de la population anglophone et, en particulier, des jeunes dotés d'un niveau élevé d'instruction.
- La décroissance du nombre de familles ayant un revenu moyen à supérieur.
- La concurrence pour des étudiants devenus rares (en particulier pour les commissions scolaires proches de l'Ontario et du Nouveau-Brunswick).
- L'incidence d'un long déclin des ressources, des services et du moral.
- Les coûts élevés et l'insuffisance de services d'aide en anglais, en particulier en région.
- Le nombre croissant d'enfants qui ont des difficultés d'apprentissage.
- Le manque de services de soutien en anglais (consultants et autres professionnels comme des psychologues et des travailleurs en protection de l'enfance).
- Les faibles possibilités d'emploi dans les régions.
- L'isolement des petites écoles et la grande distance qui les sépare l'une de l'autre.
- Le déclin des inscriptions et le problème de la survie des petites écoles.
- Le maintien des petites écoles dans les régions éloignées, où elles sont pourtant une importante institution sociale.
- La réponse aux exigences des parents qui réclament de meilleurs programmes en français.
- L'enseignement de l'anglais.
- Le maintien du caractère particulier des écoles anglophones.

- La définition d'« école anglophone ».
- La diminution de la qualité et du prestige des programmes en langue anglaise devant la demande accrue de programmes d'immersion en français.
- L'offre de programmes de formation professionnelle adaptés, en particulier dans les régions.
- La nécessité de renouveler l'effectif enseignant. (p. 20)

Un système d'éducation doit refléter les impératifs sociaux et économiques de la société où il évolue. Il doit tenir lieu de terrain de formation aux apprenants sans perdre de vue les objectifs de la société où ces apprenants seront appelés à vivre et à travailler.

Si l'on veut que le réseau scolaire anglophone survive et prospère au Québec et qu'il contribue à l'éducation et à la société québécoise, il faut concevoir un système de planification stratégique. Il faut qu'il y ait coordination et coopération entre toutes les composantes du réseau scolaire anglophone et la collectivité qu'il sert.

Ainsi que dans toute société dynamique, l'avenir du Québec dépend de la réussite de sa jeunesse. Le réseau scolaire anglophone a un rôle essentiel à jouer dans la tâche ardue qui consiste à préparer tous les élèves du Québec à façonner cet avenir de façon productive. Ses mérites sont profondément enracinés dans sa tradition d'excellence et dans sa faculté à s'adapter à un milieu en rapide évolution.

En dépit de ces qualités importantes, le réseau scolaire anglophone est un système social en état de siège. L'incertitude qui plane sur lui obscurcit l'avenir. Comme le démontre le présent rapport, les inscriptions ont accusé une chute spectaculaire, ce qui affecte l'accès aux programmes et aux services de soutien dans bien des régions. Si le réseau continue de se détériorer, cela risque de sérieusement miner le renouvellement de la population anglophone du Québec.

Le Groupe de travail sur le réseau scolaire anglophone a consulté des élèves, des parents d'élèves, des employeurs, des enseignants, des commissions scolaires et des administrateurs dans tout le Québec. Il juge que les remèdes qu'il propose sont indispensables si l'on veut juguler l'exode hors Québec des jeunes de langue anglaise et leur offrir une bonne éducation et des perspectives de carrière à la mesure de leurs attentes. (Page 15)

Ce sommaire éloquent vaut encore aujourd'hui. Au vu des 26 années écoulées et dans la perspective des 25 années à venir, il faut agir davantage. L'existence même de ce système « en état de siège » est menacée dans certaines régions. Le réseau d'éducation en langue anglaise ne se satisfait pas d'une « bonne » éducation et continue de viser l'excellence. La difficulté à y parvenir est exacerbée par divers problèmes, décrits dans ce mémoire et compliqués par le sentiment que le secteur a été négligé par les ministres et ministères successifs. Quatre faits de l'année écoulée valent d'être rappelés.

- La CELA a constaté avec surprise que le rapport de la consultation sur le projet d'institut de recherche du ministre ne dit rien des activités de recherche en cours dans le réseau scolaire anglophone, pourtant bien implantées.
- La Politique de la réussite éducative traite le système d'éducation comme un monolithe, sans tenir compte des différences entre le réseau francophone et le réseau anglophone.
- Le rapport du Conseil supérieur de l'éducation sur l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers⁷⁹ fait état de la situation dans les écoles anglophones en deux tableaux seulement. Or l'intégration de ces élèves est pratique courante dans les établissements anglophones (voir la section 10.1), et cette expérience aurait pu enrichir le rapport du Conseil.
- L'Institut du Québec a cherché dans le vaste monde des exemples de pratiques innovantes⁸⁰ qu'il aurait pu trouver dans les écoles anglophones du Québec (ex. : les écoles communautaires, l'inclusion, l'attention personnalisée portée aux enfants et l'accent mis sur le perfectionnement professionnel).

Selon un article de décembre 2017, le premier ministre Philippe Couillard aurait dit qu'il y aura des millions d'emplois à pourvoir au Québec d'ici 2024⁸¹. Il est permis de supposer que nombre de ces travailleurs sont actuellement dans les écoles de la province. Quels plans le gouvernement dresse-t-il pour encourager tous les diplômés anglophones du secondaire, des cégeps et des universités à rester dans la province? Que fait-on pour les aider à étudier et pour les préparer à ces emplois? Compte tenu de la mondialisation croissante de l'économie, combien de ces emplois exigeront la maîtrise de l'anglais autant que du français et d'autres langues? Comment cette maîtrise pourra-t-elle être acquise dans une école francophone?

Peu importe le degré de planification stratégique ou de coopération entre partenaires — deux mesures en vigueur dans les commissions scolaires anglophones —, le système ne pourra pas prospérer sans une reconnaissance sincère de la situation et l'appui de la majorité linguistique, notamment au Ministère. La création par le présent gouvernement d'un ministère doté d'un secrétariat responsable des Québécois de langue anglaise est un geste bienvenu, mais le Québec doit en outre déterminer s'il veut **réellement** retenir la population anglophone dans la province. Pour ce faire, il faut entre autres que la communauté majoritaire dans le système d'éducation du Québec reconnaisse les particularités du réseau anglophone et qu'un système de financement équitable soit instauré.

Le but de ce mémoire n'est pas de joindre le cœur des journalistes francophones qui versent des larmes de crocodile sur le sort de la communauté anglophone du Québec, mais de chercher des moyens de soutenir le réseau scolaire anglophone pour que ses diplômés puissent contribuer pleinement à tous les aspects de la vie de la province.

C'était aussi le mandat du Groupe de travail créé en 1992.

Au moment de formuler les recommandations qui jalonnent ce mémoire, la CELA a l'impression, comme Sisyphe, de pousser vainement une pierre jusqu'au sommet de la montagne depuis des années. Un nombre désagréablement élevé des recommandations formulées en 1992 et reprises dans nos mémoires successifs sont encore de mise.

Il est à souhaiter que les recommandations du présent mémoire débouchent sur des solutions, et que les commissions scolaires, les écoles et les centres de langue anglaise ainsi que leur personnel enseignant puissent poursuivre leur excellent travail afin que leurs élèves continuent de réussir. Avec la flexibilité et les formes d'appui visées par ces recommandations, le réseau scolaire anglophone peut acquérir progressivement plus de force, pour le bien du Québec dans son ensemble.

La CELA continuera d'observer les difficultés qui empêchent le réseau anglophone de réaliser son plein potentiel, de solliciter la participation des communautés qui le forment et de conseiller au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport des moyens d'aplanir ces difficultés et de promouvoir la contribution du réseau anglophone à l'ensemble du système d'éducation du Québec.

79 Conseil supérieur de l'éducation (octobre 2017), Pour une école riche de tous ses élèves : S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire.

80 Institut du Québec (septembre 2017), Des exemples pour l'école québécoise : Étude de cas d'écoles innovantes.

81 Philip Authier, Montreal Gazette, p. A7, 6 décembre 2017.

Annexe 1. Liste des recommandations de chaque section du mémoire

3.2 ADMISSIBILITÉ À L'ENSEIGNEMENT EN ANGLAIS

CELA 3.2.

Admettre dans les écoles anglophones les immigrants venus de pays où l'anglais est la langue commune.

4.1. LE POSTE DE SOUS-MINISTRE ADJOINT

CELA 4.1 a.

Refondre la description du travail de la ou du SMA responsable de l'éducation en langue anglaise pour recentrer son action sur l'enseignement en anglais.

CELA 4.1 b.

Consolider le poste de SMA et soutenir les innovations que les titulaires ont apportées à ce jour dans le secteur.

CELA 4.1 c.

Veiller à ce que la ou le SMA travaille en étroite collaboration avec le secteur anglophone de l'éducation et sa communauté pour que leurs besoins soient connus et que leurs difficultés soient résolues par une action concertée.

CELA 4.1 d.

Assurer la présence d'anglophones qui connaissent la situation au comité de sélection de la ou du SMA.

CELA 4.1 e.

Assurer la participation de la ou du SMA dès les premières étapes du processus décisionnel menant à la modification des politiques.

4.2 SOUTIEN PÉDAGOGIQUE PROFESSIONNEL

CELA 4.2.

Assurer la présence d'enseignants anglophones à la DSCA en encourageant la candidature de personnes qualifiées, qui entretiennent un lien solide avec le réseau scolaire anglophone et qui le connaissent bien.

5.1 MOUVEMENT VERS LES ÉCOLES FRANCOPHONES

CELA 5.1.

Financer, au bénéfice des élèves anglophones, d'authentiques expériences d'apprentissage linguistique, qui les immergent vraiment dans la culture française québécoise.

5.3 APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE SECONDE

CELA 5.3 a.

Investir temps et argent pour que les élèves anglophones s'intègrent dans la société québécoise munis des compétences linguistiques nécessaires, en français et en anglais.

CELA 5.3 b.

Investir temps et argent pour libérer les professeurs d'anglais, langue d'enseignement, et de français, langue seconde, d'une même classe afin qu'ils puissent planifier leur enseignement de concert et uniformiser les critères des deux programmes.

CELA 5.3 c.

Élaborer du matériel pédagogique pour les programmes d'immersion, afin d'enseigner la langue et d'enseigner *dans* la langue.

CELA 5.3 d.

Encourager la création, à l'intention des enseignants des programmes d'immersion, d'un programme de formation à l'enseignement et de programmes de formation en cours d'emploi qui soient fondés sur les résultats de la recherche et sur l'expertise existante en enseignement d'une langue seconde.

CELA 5.3 e.

Aider les enseignants des classes multiprogrammes et ceux qui enseignent dans les deux langues en leur offrant des possibilités de perfectionnement et des ressources supplémentaires.

5.4 BILINGUISME ET EMPLOI

CELA 5.4 a.

De concert avec la ministre responsable de l'Enseignement supérieur, démontrer la volonté du Québec de garder les jeunes anglophones dans la province en organisant un sommet au cours duquel les parties prenantes pourront proposer des stratégies à cette fin.

CELA 5.4 b.

Rendre accessible et favoriser l'enseignement gratuit du français aux adultes, peu importe depuis quand ils vivent au Québec et peu importe leur niveau d'instruction.

6.2 DÉVITALISATION

CELA 6.2 a.

Amener le contrôle de l'éducation à l'échelle locale grâce à un solide réseau de commissions scolaires efficaces.

CELA 6.2 b.

Assurer un financement équitable, qui tienne compte des besoins particuliers du réseau scolaire anglophone.

CELA 6.2 c.

Rendre les fonds du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur accessibles aux groupes communautaires dont les projets profitent directement aux écoles et aux élèves.

6.3 INSTITUTIONS COMMUNAUTAIRES

CELA 6.3 a.

Financer en permanence les CSC pour favoriser l'accomplissement du volet de leur mission liée à la réussite des élèves.

CELA 6.3 b.

Revoir l'affectation des fonds de l'Entente Canada-Québec en concertation avec le Secrétariat du Conseil du Trésor, et publier les résultats de cet examen.

7.0 COMMISSIONS SCOLAIRES

CELA 7.0 a.

Préciser dans quelles circonstances le ministre de l'Éducation peut invoquer le droit de veto prévu par le projet de loi 105.

CELA 7.0 b.

La CELA souscrit toujours sans réserve aux recommandations 5, 6 et 7 du Groupe de travail concernant le droit à l'éducation en langue anglaise de même qu'au contrôle et à la gestion de commissions scolaires à l'échelle locale, par des commissaires élus démocratiquement.

8.2 PETITES ÉCOLES

CELA 8.2.

Adapter les règles budgétaires, non pas en fonction du nombre d'enfants à l'école, mais de manière équitable, en fournissant les services selon une échelle mobile, fondée sur la taille de l'école.

8.3 ÉLOIGNEMENT DES ÉCOLES

CELA 8.3 a.

Réunir les enseignants et les membres de la communauté et leur demander de proposer des solutions innovantes permettant d'offrir un vaste éventail de programmes aux petites écoles des régions éloignées.

CELA 8.3 b.

Essayer les solutions proposées à l'aide de projets pilotes, réalisés et évalués au moyen des fonds publics.

CELA 8.3 c.

Procéder à des consultations sur le partage des ressources entre commissions scolaires voisines là où cette solution est applicable.

9.0 PERSONNEL ENSEIGNANT

CELA 9.0 a.

Revoir les quotas universitaires des programmes d'éducation pour produire davantage d'enseignants de français, langue seconde, ou de français en contexte d'immersion.

CELA 9.0 b.

Vérifier l'applicabilité des douze compétences professionnelles dans le cas des enseignants débutants, et notamment de ceux qui enseignent à des élèves présentant des besoins particuliers et dans des classes multiprogrammes.

CELA 9.0 c.

Créer des programmes spécialisés en éducation inclusive pour améliorer les compétences des enseignants et les services aux élèves ayant des besoins particuliers.

CELA 9.0 d.

Assurer le financement de base des services d'auxiliaires d'enseignement professionnels, en particulier dans les classes comptant un grand nombre d'élèves ayant des besoins particuliers.

CELA 9.0 e.

Revoir les douze compétences professionnelles et leur applicabilité au regard des besoins des enseignants débutants, en ce qui concerne notamment l'incorporation des technologies.

CELA 9.0 f.

Appliquer l'alinéa 22 (6.1) de la Loi sur l'instruction publique, qui exige l'encadrement des enseignants en début de carrière par les enseignants expérimentés.

CELA 9.0 g.

Assouplir les critères du renouvellement du permis d'enseigner dans le cas des disciplines touchées par une pénurie de spécialistes.

CELA 9.0 h.

Faire connaître les résultats des activités de perfectionnement pour modifier la perception qu'en a la société.

CELA 9.0 i.

Chercher et financer des activités de perfectionnement professionnel plus appropriées aux besoins exprimés à l'échelle locale.

CELA 9.0 j.

Financer suffisamment les programmes de mieux-être offerts au personnel enseignant en vertu d'initiatives locales.

CELA 9.0 k.

Recourir aux moyens de communication électroniques pour faciliter l'échange d'une information à jour entre le Ministère et le réseau scolaire anglophone et promouvoir les activités de ce dernier.

CELA 9.0 l.

Faire une promotion plus dynamique des récompenses auxquelles les enseignants sont admissibles.

CELA 9.0 m.

Créer, dans le domaine de l'éducation, des prix comparables au Prix du premier ministre pour l'excellence dans l'enseignement, du gouvernement fédéral, et les faire connaître à l'échelle de la province.

10.0 ÉLÈVES

CELA 10.0 a.

La CELA souscrit à la 20^e recommandation du Groupe de travail invitant à créer un comité interministériel en matière d'éducation et de santé.

CELA 10.0 b.

Créer un système plus précis que le relevé des codes postaux pour repérer les élèves marginalisés et de milieu défavorisé.

CELA 10.0 c.

Donner aux organismes du secteur de la santé le mandat de conclure des ententes avec les commissions scolaires anglophones dans leur région respective.

10.2 SERVICES COMPLÉMENTAIRES

CELA 10.2 a.

Fournir davantage d'aide en classe aux élèves qui ont des besoins particuliers et qui sont intégrés dans les classes ordinaires des écoles anglophones.

CELA 10.2 b.

Réévaluer la codification des besoins particuliers au niveau de la commission scolaire.

CELA 10.2 c.

Augmenter le nombre de psychologues pouvant évaluer et aider les élèves.

CELA 10.2 d.

Revoir l'échelle salariale des professionnels (psychologues, orthophonistes, conseillers d'orientation et ergothérapeutes) pour faciliter leur recrutement et favoriser leur maintien en poste.

CELA 10.2 e.

Proposer aux professionnels anglophones des mesures qui les incitent à travailler en région.

CELA 10.2 f.

Obliger les étudiants de programmes universitaires à faire des stages dans les écoles du Québec.

CELA 10.2 g.

Instaurer un programme préscolaire dans toute la province et non seulement dans les milieux défavorisés.

CELA 10.2 h.

Étendre le mandat des écoles visées par la SIAA pour que les enfants qui ont des besoins particuliers bénéficient du programme dès l'éducation préscolaire.

CELA 10.2 i.

Créer des CPE anglophones pour favoriser le développement du langage en anglais.

CELA 10.2 j.

Financer les interventions auprès de tous les enfants de 0 à 5 ans en créant des fonds spéciaux pour les enfants anglophones défavorisés.

CELA 10.2 k.

Financer la création, par les commissions scolaires, d'un réseau qui aiderait les parents, et particulièrement les parents d'enfants ayant des besoins particuliers, à éduquer leurs enfants.

CELA 10.2 l.

Financer la création, dans les commissions scolaires, d'un poste de coordonnatrice ou coordonnateur chargé d'élaborer et de faire connaître, de concert avec d'autres organisations, divers programmes d'aide aux parents qui participent aux apprentissages de leurs enfants.

11.0 PROGRAMMES D'ÉTUDES

CELA 11.0 a.

Financer les initiatives locales visant l'adaptation des programmes d'études aux besoins des régions.

CELA 11.0 b.

Faire confiance au réseau scolaire, aux administrateurs et aux enseignants en assouplissant le régime pédagogique et en leur accordant une certaine latitude qui leur permette d'adapter l'offre à un spectre plus large d'élèves.

CELA 11.0 c.

Assurer un accès équitable à Internet et un robuste réseau à haut débit, en particulier dans les régions éloignées.

CELA 11.0 d.

Réduire le nombre de cours nécessaires à l'obtention du diplôme et permettre des choix de cours, en particulier dans des domaines concrets et techniques.

CELA 11.0 e.

Simplifier l'organisation des cours au niveau de l'école, dans la mesure où les critères de base de la répartition du temps sont satisfaits.

CELA 11.0 f.

Laisser aux écoles la latitude de créer des programmes qui répondent aux besoins du marché local, dans le cadre établi par le régime pédagogique, et fournir les ressources nécessaires à la concrétisation de leurs initiatives.

CELA 11.0 g.

Financer la production d'un matériel pédagogique varié en anglais et veiller à ce que les enseignants puissent en disposer en temps opportun.

12.0 ÉLABORATION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES

CELA 12.0 a.

Faire participer directement les enseignants anglophones à l'élaboration de toute modification au régime pédagogique au lieu de les consulter après coup.

CELA 12.0 b.

Solliciter l'avis du secteur anglophone pour adapter les programmes d'études afin qu'ils rendent compte de la contribution de citoyens autres que francophones.

CELA 12.0 c.

Modifier les méthodes d'évaluation uniformes et les rendre plus conformes au plus récent programme de formation.

CELA 12.0 d.

Faciliter le recours à des méthodes d'évaluation adaptées aux élèves ayant des besoins particuliers en assouplissant les règles et en fournissant les moyens technologiques appropriés.

13.1 FORMATION PROFESSIONNELLE

CELA 13.1 a.

Faire la promotion de la formation professionnelle à l'échelle de la province et la présenter comme une voie viable et attrayante aux élèves du secondaire.

CELA 13.1 b.

Mieux arrimer les programmes de formation professionnelle et les programmes techniques pour éviter aux élèves de suivre deux fois un même cours.

CELA 13.1 c.

Instaurer dans les règles budgétaires des mesures récurrentes pour la formation professionnelle.

CELA 13.1 d.

Encourager le partage des autorisations de programmes entre commissions scolaires, en particulier entre les commissions scolaires francophones et anglophones d'une même région géographique, et alléger les mesures administratives qui nuisent à cette mise en commun.

CELA 13.1 e.

Créer des centres entre les commissions scolaires anglophones et francophones voisines et assurer un partage équitable des installations et des équipements.

CELA 13.1 f.

Accorder une certaine souplesse budgétaire qui permette aux commissions scolaires de répondre à la requête de l'industrie, qui souhaite des programmes de formation professionnelle adaptés à ses besoins.

CELA 13.1 g.

Faciliter la transition entre le Parcours de formation axée sur l'emploi (métiers semi-spécialisés) et la formation professionnelle en offrant plus de programmes assortis de préalables de 3^e secondaire.

CELA 13.1 h.

Créer des centres satellites pour certains programmes, là où ils sont le plus utiles.

CELA 13.1 i.

Rendre accessible en ligne une banque de cours théoriques et de programmes de tutorat pour aider les élèves de la formation professionnelle, surtout en région.

CELA 13.1 j.

Affecter une professionnelle ou un professionnel de la DSCA à un travail de coordination avec ses homologues d'autres ministères, comme le ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale, le ministère de l'Économie, de la Science et de l'Innovation ainsi que le ministère de Santé et des Services sociaux, qui recenseront les compétences particulièrement recherchées et aideront les élèves de la formation professionnelle.

CELA 13.1 k.

Permettre l'acquisition d'une expérience de travail à l'école même (ex. : nettoyage et entretien, secrétariat, impression, services alimentaires) pour retenir les élèves à l'école plus longtemps et mieux les préparer au marché du travail pendant qu'ils terminent leur éducation de base.

CELA 13.1 l.

Fournir une infrastructure Web fiable et des liens de transmission à haut débit dans les régions.

CELA 13.1 m.

Inclure l'enseignement du français pour le marché du travail dans les programmes de formation professionnelle.

CELA 13.1 n.

Rétablir un programme d'un an menant à un certificat en enseignement pour les enseignants de la formation professionnelle, avec possibilité de suivre un programme de quatre ans menant au brevet général.

13.2 ÉDUCATION DES ADULTES

CELA 13.2 a.

Fournir des ressources pour évaluer les difficultés d'apprentissage des élèves à leur entrée au secteur des adultes.

CELA 13.2 b.

Aider les élèves adultes qui ont des difficultés d'apprentissage ou qui doivent améliorer leur maîtrise du français.

Annexe 2. Mémoires et rapports antérieurs de la CELA

1992-1993

Le groupe de travail sur le réseau scolaire anglophone – Rapport au ministre de l'Éducation du Québec

1992-1993

L'éducation en langue anglaise au Québec – Une réponse au Groupe de travail sur le réseau scolaire anglophone

1993-1994

Rapport à la ministre de l'Éducation du Québec – Manuels scolaires et matériel pédagogique

1994-1995

Rapport au ministre de l'Éducation du Québec – La réorganisation des commissions scolaires : La Loi 107 – Le point de vue des écoles anglaises

1995-1996

Rapport au ministre de l'Éducation du Québec – Apprentissages des langues dans les écoles anglaises du Québec : Maîtrise impérative des deux langues

1996-1997

Rapport à la ministre de l'Éducation du Québec – L'intégration des nouvelles technologies de l'information et de la communication dans les écoles anglaises du Québec

1997-1998

Rapport à la ministre de l'Éducation – Évaluation de l'apprentissage dans les écoles anglaises du Québec

1998-1999

Rapport à la ministre de l'Éducation – Régionalisation et formation professionnelle : un défi pour les commissions scolaires anglophones

1999-2000

Rapport au ministre de l'Éducation – La mise en jeu de la culture et l'école de langue anglaise

2000-2001

Rapport au ministre de l'Éducation – Les écoles anglophones en transition : Établir un leadership pédagogique partagé

Rapport soumis à la Commission des états généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec – Français, langue seconde, dans les écoles anglophones du Québec

2001-2002

Rapport au ministre de l'Éducation – Incidence des politiques et orientations en place sur la mise en œuvre de la réforme scolaire

2003-2004

Rapport au ministre de l'Éducation – Profil des enseignants comme clé de voûte de la mise en œuvre de la réforme au secondaire

2004-2005

Rapport au ministre de l'Éducation du Québec – Transitions postsecondaires

2006-2007

Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport – Décentralisation, régionalisation et adaptation (DRA) : Jamais deux sans trois

2007-2008

Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport – Adaptation scolaire : Inclusion et intégration en classe

2008-2009

Réponse à la ministre sur la gouvernance des commissions scolaires : Consultation sur la démocratie scolaire

2009-2010

Mémoire à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport – Pour un personnel enseignant et un personnel de direction hautement qualifiés dans les écoles anglophones du Québec : préparation, orientation et soutien

2010-2011

Rencontres des partenaires en éducation – Lettre de la présidente de la Commission de l'éducation en langue anglaise à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Avis présenté à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport – Former les anglophones du Québec d'aujourd'hui

Lettre à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport suite à la Première rencontre des partenaires en éducation : Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté – Réponse de la CELA aux trois questions-cadres formulées dans le document à l'appui à la réflexion (octobre 2010)

2011-2012

Pour la réussite scolaire dans les écoles anglophones du Québec : Répercussions sur les politiques et les pratiques (février 2011)

Comblent l'écart entre formation et emploi pour répondre aux besoins du marché : difficultés particulières du secteur anglophone (août 2011)

Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport sur l'enseignement intensif de l'anglais aux élèves francophones de 6^e année (août 2011)

2012-2013

L'importance des services éducatifs complémentaires pour la réussite scolaire

Commentaire sur le projet de loi no 56 : Loi visant à lutter contre l'intimidation et la violence à l'école

Un meilleur encadrement pour des écoles plus sécuritaires

2013-2014

Au-delà du modèle unique : Des solutions distinctes pour des besoins distincts Réponse de la Commission de l'éducation en langue anglaise à la Consultation publique portant sur le renforcement de l'enseignement de l'histoire nationale au primaire et au secondaire

2014-2015

Écoles québécoises en ligne : Un monde de possibilités pour l'éducation en langue anglaise

Principes et recommandations concernant la gouvernance des commissions scolaires anglophones

« Nous sommes responsables envers les élèves » :
La réussite et la persévérance scolaires

2015-2016

Mémoire au ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur ainsi qu'à la Commission de la culture et de l'éducation concernant le projet de loi no 86 : Loi modifiant l'organisation et la gouvernance des commissions scolaires en vue de rapprocher l'école des lieux de décision et d'assurer la présence des parents au sein de l'instance décisionnelle de la commission scolaire

Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport : Ouvrir grande la voie aux jeunes adultes anglophones du Québec : apprentissage linguistique dans les écoles et les centres de formation anglophones

2016-2017

Mémoire au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport ainsi qu'à la Commission de la culture et de l'éducation concernant le projet de loi n° 105 : Loi modifiant la loi sur l'instruction publique

Mémoire sur la consultation : Pour une politique de la réussite éducative

Mémoire présenté au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport concernant le projet pilote du programme d'Histoire du Québec et du Canada

Lettre au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport concernant la mise en œuvre du programme d'éducation financière en septembre 2017

Lettre au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport concernant le poste vacant du sous-ministre adjoint aux Relations extérieures et services aux anglophones et aux autochtones

Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport : Éducation autochtone : Les deux rives du fleuve

Réponse de la Commission de l'éducation en langue anglaise à la Consultation concernant la création d'un Institut national d'excellence en éducation

Annexe 3. Personnes et organismes consultés pour l'élaboration de ce mémoire

Association des administrateurs des écoles anglaises du Québec (AAEAQ)

Association des directeurs généraux des commissions scolaires Anglophones du Québec (ADGCSAQ)

Association des commissions scolaires anglophones du Québec (ACSAQ)

Jennifer Maccarone, présidente

Kim Hamilton, directrice

Association provinciale des enseignantes et enseignants du Québec (APEQ)

Sébastien Joly, président

Jean-Paul Fossey, adjoint de direction

Comité d'orientation pédagogique du réseau scolaire anglophone du Québec (COPRSAQ)

English Parents' Committee Association (EPCA)

Rhonda Boucher, présidente

Fédération Québécoise des associations foyers-écoles Inc (FQAFÉ)

Carol Meindl, directrice administrative

Rosemary Murphy, membre

William Floch, anciennement de Patrimoine canadien

Janyne Hodder, ex-sous-ministre adjointe, Ministère de l'Éducation

Leo La France, ex-sous-ministre adjoint, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Montreal Lakeshore University Women's Club

Québec Community Groups Network (QCGN)

Geoffrey Chambers, vice-président

Sylvia Martin-Laforge, directrice administrative

Gerald Cutting, membre du conseil d'administration

The NEXT School

Noel Burke, ex-sous-ministre adjoint

Michael Canuel, directeur administratif, LEARN

La CELA tient à remercier ses anciens membres qui ont partagé leurs connaissances et leur expertise pendant les étapes préliminaires de la rédaction de ce rapport. Il s'agit de :

Tino Bordonaro Deborah Foltin

Michael Chechile Kimberley Quinn

Pierre Chouinard Ray Venables

Jeffrey Derevensky



