

AVIS PRÉSENTÉS À LA MINISTRE
DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT
2011



Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
ISBN : 978-2-550-65750-7
ISBN PDF : 978-2-550-65751-4
Dépôt légal - Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2012
Dépôt légal - Bibliothèque et Archives Canada, 2012

AVIS PRÉSENTÉS À LA MINISTRE
DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT
2011



Table des matières

Avis sur l'enseignement intensif de l'anglais aux élèves francophones de la 6 ^e année du primaire	page 5
Combler l'écart entre formation et emploi pour répondre aux besoins du marché : questions propres au secteur anglophone	page 19

COMMISSION DE L'ÉDUCATION
EN LANGUE ANGLAISE

L'enseignement intensif
de l'anglais aux élèves francophones
de la 6^e année du primaire

MÉMOIRE À LA MINISTRE
DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT

JUIN 2011

Avis sur l'enseignement intensif de l'anglais aux élèves francophones de la 6^e année du primaire

La Commission de l'éducation en langue anglaise est ravie de pouvoir exprimer son avis sur la façon d'élargir l'offre de cours d'anglais aux élèves francophones. Nous comprenons que l'initiative de l'enseignement intensif de l'anglais de la 6^e année du primaire dans les écoles francophones est encadrée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, qu'elle doit respecter la *Charte de la langue française* et qu'elle ne doit pas être axée sur un modèle de contenu propre aux programmes d'immersion. Quoiqu'il en soit, nous croyons que les succès cumulés depuis 50 ans dans l'enseignement du français dans les collectivités anglophones peuvent contribuer à améliorer la compétence en anglais des élèves francophones. C'est pourquoi, outre l'information qui nous est spécifiquement demandée sur les échanges étudiants – une excellente idée qui nous a toutefois immédiatement semblé difficile à appliquer –, nous rappelons ici une part de notre expérience de l'enseignement d'une langue seconde au secteur anglophone.

Échanges étudiants

La ministre a manifesté son intérêt pour les échanges étudiants. Il y a d'abondants exemples au cégep, non seulement entre des établissements du Québec mais aussi avec ceux d'autres provinces et d'autres pays. La Commission a aussi trouvé quelques rares programmes d'échanges entre écoles. L'expérience semble très profitable, non seulement pour l'acquisition d'une langue seconde mais également pour l'exposition à des cultures différentes et l'amélioration des relations entre des enfants qui ne parlent pas la même langue.

Option Étude est un projet expérimental entre la Commission scolaire New Frontiers et sa voisine francophone, la Commission scolaire des Grandes Seigneuries. Il s'agit d'un échange entre les élèves de la 1^{ère} secondaire de chacun des établissements, qui suivent un programme axé sur le sport et autres activités athlétiques. Il est considéré comme une réussite sur les plans linguistique et social, mais la Commission s'interroge sur son applicabilité à l'échelle de la province. Option Étude doit son succès entre autres aux éléments suivants :

- La place prépondérante des activités sportives. *Quel serait le pilier d'éventuels échanges à grande échelle?*
- Le faible effectif des groupes. *Quel serait l'effet d'une extrapolation à grande échelle de ces modèles réduits?*
- L'intérêt des parents. *Un sondage a montré l'intérêt des parents des élèves admissibles. L'appui est-il général, chez les parents francophones et anglophones de toutes les régions du Québec?*
- Sollicitation d'enseignants volontaires, prêts à s'adapter. *Cette souplesse est-elle possible sur une grande échelle, si les enseignants sont tenus de participer?*
- Appui enthousiaste des écoles, des gestionnaires et des conseils d'établissements. *Les écoles et les gestionnaires vont-ils tous affronter les difficultés avec autant d'enthousiasme? Les conseils d'établissements vont-ils tous donner l'autorisation que requiert l'article 86 de la Loi sur l'instruction publique pour changer les contenus et la répartition du temps, et permettre que les élèves quittent l'école?*
- Appui des syndicats. *Les syndicats d'enseignants ont-ils été consultés? Quelle est leur réaction?*
- Coordination. *Le financement permet-il la coordination intensive qu'exige le projet?*
- Priorité à l'intégration sociale comme moyen d'apprentissage. *Si l'intégration n'est pas volontaire, peut-elle réussir?*

Ces questions mettent en lumière les problèmes que pourrait poser l'application à grande échelle d'un programme comme Option Étude, notamment :

- Les enseignants sont engagés et payés par une commission scolaire, mais suivent l'horaire et les règles syndicales d'une autre.
- Le transport des élèves vers une autre école et les sorties éducatives qui sont partie intégrante du programme entraînent des coûts.
- Il faut réduire le rapport matière/temps compte tenu des exigences du *Régime pédagogique*.
- Les enseignants sont libérés de leurs obligations de supervision, mais manquent tout de même de temps pour la planification.
- Il y a un roulement parmi le personnel enseignant et les nouveaux ont donc besoin de perfectionnement professionnel.
- Tous ces éléments font que le programme est coûteux.

PÉLIQ-AN (Programme d'échanges linguistiques intra-Québec – approche nouvelle)

PÉLIQ-AN, qui est un programme d'échanges linguistiques entre écoles francophones et anglophones du Québec, propose divers types d'échanges à l'intention d'élèves de la 6^e année du primaire. Le programme fournit subventions et ressources aux enseignants du primaire et du secondaire d'écoles publiques et privées. Il vise surtout à favoriser la communication en personne et à distance entre des groupes d'élèves qui peuvent ainsi améliorer leur connaissance de leur langue seconde et se familiariser avec la culture les uns des autres. Financé conjointement par le Ministère et par l'Entente Canada-Québec relative à l'enseignement dans la langue de la minorité et à l'enseignement des langues secondes, les échanges prennent des formes très diverses, selon les préférences des enseignants¹.

Société éducative de visites et d'échanges au Canada (SEVEC). Quelque 5000 élèves du secondaire au Canada participent à des visites d'une semaine dans des familles d'une autre langue et d'une autre culture. La SEVEC existe depuis 75 ans. Financée par Patrimoine canadien, elle stimule la volonté des élèves d'apprendre une langue seconde, de se faire des amis et de développer leur sens de l'initiative².

Échanges Canada, aussi financé par Patrimoine canadien, s'adresse aux adolescents. Le site Web du programme renvoie par ailleurs à tout un éventail d'échanges nationaux et internationaux pour adolescents³.

Considérations relatives aux échanges chez les élèves de la 6^e année du primaire

1. La Commission perçoit une difficulté d'importance dans les échanges entre écoles francophones et anglophones étant donné l'inégalité des effectifs, soit environ dix élèves francophones par élève anglophone, ainsi que le nombre d'écoles dans chaque secteur (tableau 1). Les échanges entre écoles ne peuvent donc profiter qu'à 10 p. 100 des élèves francophones, sous peine de trop perturber le fonctionnement des écoles anglophones. *La ministre accepterait-elle d'envisager des échanges avec d'autres provinces, en particulier pour les écoles des régions à proximité de l'Ontario et du Nouveau-Brunswick?*

¹ <http://www.peliq-an.ca/>

² <http://www.sevec.ca/>

³ <http://exchanges.gc.ca/index.php/fra/p200902191153.html>

2. En région métropolitaine, il sera sans doute facile de trouver des élèves intéressés dans des écoles voisines, tandis qu'en milieu rural, la distance entre écoles pourrait être plus grande. Dans les deux cas, il y aura certainement des coûts de transport.
3. Il y a déjà beaucoup d'élèves francophones dans les écoles anglophones, en particulier dans les régions. Ainsi, seuls 2,6 p. 100 des élèves francophones fréquentent une école anglophone, dans la plupart des régions hors de Montréal, mais le pourcentage d'élèves qui ont le français pour langue maternelle est plus élevé, voire dix fois plus à la Commission scolaire Central Québec⁴, ce qui rend les échanges improbables, voire inutiles. *Quelle langue parleraient les élèves d'une école francophone qui feraient un échange avec l'une de ces classes?*
4. En règle générale, les élèves qui ont des besoins particuliers sont plus intégrés aux classes ordinaires dans les écoles anglophones que dans les écoles francophones, et ils y apprennent la langue seconde, à leur rythme propre. *Cette différence influera-t-elle sur les échanges? Dans une autre perspective, comment les élèves francophones qui ont des difficultés scolaires pourraient-ils terminer le programme d'une année en cinq mois s'ils ont déjà du mal à le faire en une année?*
5. Nombre d'écoles francophones de la métropole accueillent des élèves issus de l'immigration, pour qui le français est la langue seconde et l'anglais, une troisième langue. *Comment aidera-t-on ces élèves à apprendre une troisième langue?*
6. Au terme d'une étude de 17 ans sur le « bain linguistique », Lightbown et Spada (1994⁵) font état d'un grand succès pour 22 000 élèves de plus de 30 commissions scolaires, succès qu'ils attribuent en partie à la participation volontaire. Or, dans les écoles anglophones, les programmes enrichis de français, langue seconde, et les programmes d'échange dépendent de la bonne volonté et de l'appui des enseignants, des gestionnaires et des parents. *Est-il certain qu'ils appuieraient tous un programme devenu obligatoire?*
7. Les programmes enrichis de français, langue seconde, sont depuis toujours élaborés en fonction des besoins exprimés par les parents (les premiers programmes d'immersion française, dans les années 1960 sont nés d'une volonté exprimée par les parents), et ce trait est l'une des clés de leur succès. L'appui des parents est essentiel à l'enseignement d'une langue. *Les programmes proposés d'enseignement intensif de l'anglais seront-ils obligatoires ou laissera-t-on le choix aux parents? Puisqu'ils font intervenir des parents et des enseignants francophones et anglophones, les échanges proposés doivent être appuyés par toutes ces personnes. Sait-on si tel est bien le cas?*

⁴ « Une proportion de plus de [...] 90 % de nos élèves étudie l'anglais en tant que langue seconde. » http://www.cqsb.qc.ca/Documents/Francais/Commission_scolaire/Secretariat_general/Politiques/STRATEGIC_PLAN_2006-2009.pdf, p. 8.

⁵ Lightbown, Patsy M. et Spada, Nina. « An Innovative Program for Primary ESL Students in Quebec. », *TESOL Quarterly*, vol. 28, n° 3, automne 1994, p. 563-579. Numéro spécial sur l'enseignement de la maternelle à la 12^e année.

Recommandations

Malgré toutes les difficultés envisagées, la Commission souhaite formuler quelques recommandations, pour le cas où les autorités décideraient d'aller de l'avant avec le programme d'échange proposé.

1. La 6^e année du primaire ne semble pas être l'échelon le plus propice à un échange entre écoles ou élèves. En effet, les examens finals prennent beaucoup de temps en fin d'année et sont une source de préoccupation à la fois pour les élèves, leurs parents et leurs enseignants. La Commission se demande quand auront lieu les examens : cinq mois après le début de l'année scolaire ou à la fin de l'année scolaire, après les cinq mois pendant lesquels les élèves n'auront plus suivi le programme? Beaucoup d'élèves de la 6^e année du primaire sont tendus à l'approche de la transition vers le secondaire et ce nouveau changement au programme accroîtrait leur stress. Si le programme doit être institué à la fin du primaire, nous recommandons plutôt la 5^e année du primaire.
2. Au lieu d'imposer un modèle unique, il y a lieu de tenter un peu partout dans la province des projets pilotes élaborés et évalués après consultation des parents et des enseignants, et d'en tirer les enseignements. Il pourrait s'agir entre autres d'un « bain linguistique » en 5^e année du primaire, d'échanges entre un petit groupe d'élèves pendant un ou deux trimestres et d'autres initiatives déjà tentées au secteur anglophone et décrites plus loin.
3. Consentir des encouragements financiers aux écoles qui offrent plus d'heures d'anglais aux classes visées, et évaluer les résultats des divers projets au bout d'un an avant de décider s'il convient de modifier le programme à l'échelle de la province.
4. Après l'évaluation des programmes pilotes, encourager l'adoption d'une gamme de programmes et faire connaître ceux qui sont un réel succès au lieu d'imposer un programme monolithique.
5. Un thème choisi à l'échelle locale (sports, musique, arts, théâtre) a plus de chances de réussir qu'un programme unique. Dans un programme ainsi fondé sur une activité, la langue devient le moteur de l'activité plus que la matière enseignée.
6. On apprend une langue seconde pour communiquer; il ne s'agit pas d'un exercice théorique en marge de la réalité quotidienne. Enseigner une langue sans contenu est contraire aux règles de la pédagogie. Les enseignants devraient donc avoir la latitude d'élaborer un contenu en fonction des connaissances acquises antérieurement et des besoins de leurs classes.

La Commission souhaite offrir quelques suggestions fondées sur l'expérience du réseau scolaire anglophone pour le cas où la Ministre serait ouverte à d'autres moyens d'améliorer la connaissance de l'anglais chez les élèves francophones.

L'enseignement d'une langue seconde au secteur anglophone

Le secteur anglophone jouit d'une riche expérience de l'enseignement d'une langue seconde selon divers modèles, dont l'enseignement du français de base et des programmes enrichis de français de base; l'immersion précoce, intermédiaire et tardive; des programmes bilingues; le français, langue maternelle; et une année de « bain linguistique », que la Commission appelle généralement programme enrichi de FLS. Ces modèles sont sans cesse actualisés ou modifiés suivant la recherche et l'évolution des programmes, la réalité locale, la disponibilité des enseignants et les attentes des parents.

Les écoles anglophones ont créé ou adapté des modèles en fonction des besoins de leur collectivité. En 2011, dans le cadre d'un projet pilote couronné de succès, les élèves de la

Hillcrest Academy (Commission scolaire Sir-Wilfrid-Laurier) ont suivi leurs cours en alternant de semaine en semaine le français et l'anglais. Ils ont répondu aux attentes du programme et n'ont accusé aucun retard même si certaines matières (dont les mathématiques) n'étaient enseignées qu'une fois toutes les deux semaines. De fait, les problèmes de comportement et les interruptions ont été moins nombreux. Le modèle semble moins stressant pour les élèves, et les enseignants l'ont apprécié.

Une autre façon de procéder consiste à alterner le français et l'anglais d'un jour à l'autre. Le vendredi, on peut enseigner en français le matin et en anglais l'après-midi, ou inversement, ou en français une semaine et en anglais la suivante.

Deux projets proposés dans l'Ouest du Québec semblaient prometteurs. La journée d'école a été prolongée de 30 minutes. Des moniteurs francophones (et non des enseignants), payés par la commission scolaire, proposaient des activités en français, dont le théâtre et divers jeux, pour permettre aux élèves d'améliorer leurs compétences en français.

L'initiative n'a soulevé aucun problème d'ordre syndical, puisque tout le personnel de l'école y croyait. L'expérience du bain linguistique en français a connu un succès immédiat auprès des élèves anglophones, mais n'a pas été concluante à long terme. Elle ne convenait pas aux élèves les plus faibles, de sorte qu'il a fallu faire des classes à progression différenciée. On y a donc mis fin.

À l'école **FACE** (formation artistique au cœur de l'éducation), les élèves des secteurs francophone et anglophone étudient la musique et les arts visuels en français seulement (bien qu'aux premiers échelons du primaire, les enseignants recourent parfois à l'anglais pour aider les élèves à suivre les consignes). L'interaction sociale qui en résulte est très positive. Il importe de noter que les élèves anglophones font l'effort de parler français dès le début du primaire et que les élèves francophones s'efforcent de parler anglais une fois au secondaire.

En toutes circonstances, les élèves des programmes enrichis de français, langue seconde, apprennent davantage en un temps égal à celui que prévoient les programmes autres que l'immersion. Leur rendement scolaire n'est pas affecté, pas plus que leur usage de la langue maternelle ou que leur identité culturelle. Le taux de persévérance et la diplomation sont tous deux assez élevés dans les écoles anglophones. Les études comparatives sur le rendement des élèves des programmes d'immersion et d'autres programmes, au Canada, montrent que les premiers réussissent mieux en lecture.

Si la recherche établit les avantages de tous ces modèles selon la situation locale, nombre d'études démontrent aussi l'avantage d'une exposition précoce à la langue seconde, qu'elle soit étalée dans le temps ou intensive. *Sur quoi se fonde la décision d'instituer le modèle proposé en 6^e année du primaire? Les recherches effectuées sur l'initiative du bain linguistique des années 1980 peuvent-elles éclairer les discussions en cours? Est-il envisageable de considérer d'autres modèles?*

Disponibilité d'enseignants d'anglais, langue seconde

Peu importe la méthode choisie pour augmenter les heures d'enseignement de l'anglais aux élèves francophones, il faudra que les enseignants y soient bien préparés. Or, il semble que les commissions scolaires francophones aient déjà du mal à trouver des enseignants d'ASL compétents, et le problème s'aggravera puisqu'on prévoit avoir besoin de plus de 1200 enseignants d'ASL d'ici cinq ans. Le programme échouera si le personnel enseignant n'est pas à

la hauteur. La Commission estime qu'il n'est pas nécessaire d'exiger des enseignants d'ASL qu'ils maîtrisent le français comme ceux qui enseignent cette matière et qu'il leur suffit d'en avoir une connaissance fonctionnelle, qui leur permette de communiquer avec leurs collègues et les parents. *La Ministre peut-elle envisager de revoir cette politique pour encourager plus d'enseignants d'anglais, langue seconde, à postuler auprès des commissions scolaires francophones?*

L'observation montre qu'on insiste généralement trop pour que les enseignants d'ALS maîtrisent le français et pas assez pour qu'ils maîtrisent l'anglais. Par ailleurs, certains se plaignent de n'être pas bien accueillis par les écoles, d'avoir trop de classes différentes et de devoir enseigner dans plus d'une école, ce qui leur impose beaucoup de déplacements. Tous ces facteurs font de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, un choix de carrière peu attrayant. *Le programme proposé va-t-il perpétuer, améliorer ou empirer cette situation?*

Les trois universités anglophones du Québec offrent un programme de formation à l'enseignement de l'anglais, langue seconde, fréquenté surtout par des anglophones. Les admissions sont limitées par les quotas établis par le Ministère, qui sont trop faibles en regard du nombre de postes à doter. *La Ministre peut-elle envisager de modifier ces quotas?*

La Commission souligne la nécessité de confier l'enseignement de l'anglais, langue seconde, à des anglophones mais aussi à du personnel enseignant apte à enseigner au primaire. À l'automne 2007, l'Université McGill a instauré un certificat de 15 crédits en enseignement de l'anglais, langue seconde, composé de cours par ordinateur et de cours en salle, comme formation de perfectionnement à l'intention des enseignants en exercice. Les enseignants du primaire qui ont fait la preuve de leur compétence en anglais sont admissibles à une bourse du Ministère⁶. À ce jour 176 étudiants ont été admis. *La Ministre va-t-elle prendre des mesures pour stimuler l'innovation et augmenter le nombre d'enseignants d'ALS en réservant à ce type de programme de formation une partie du financement prévu pour l'enseignement intensif de l'anglais?*

L'enseignement intensif de l'anglais va exiger des formations de perfectionnement et du matériel pédagogique. La Commission souligne la nécessité d'investir dans les deux pour améliorer les chances de succès du programme. Des conseillers pédagogiques doivent participer à l'élaboration du matériel et encourager les enseignants à faire connaître leurs méthodes les plus efficaces.

Les élèves qui auront réussi le programme d'anglais intensif du primaire vont exiger davantage des enseignants d'ALS au secondaire. *Ceux-ci trouveront-ils des formations de perfectionnement et d'appoint?*

Le nombre d'enseignants nécessaires serait moindre si on pouvait faire des activités périscolaires un moyen d'enseigner l'anglais. Le cas échéant, des moniteurs dotés de compétences particulières en théâtre, en art, en sport et autres activités athlétiques pourraient être embauchés et rémunérés adéquatement. De cette façon, les ressources communautaires financeraient les activités des enseignants en classe. Les centres scolaires et communautaires (CSC) pourraient éventuellement fournir locaux et ressources pour ces activités d'enrichissement.

⁶ <http://www.mcgill.ca/edu-dise/prospective/graduate/#GCTESL> [en anglais].

Avantages pour le secteur anglophone

La ministre souhaite savoir comment former des partenariats entre écoles et commissions scolaires et employer les ressources du secteur anglophone pour offrir des services au secteur francophone. Mais un partenariat vise des avantages mutuels. *Quels sont les avantages d'un tel partenariat pour le secteur anglophone?*

Le modèle actuel d'enseignement du français, langue seconde, fonctionne bien dans nombre d'écoles anglophones. *Quels avantages ces écoles en tirent-elles? Quels compromis devront-elles faire? Que devront-elles négocier? Comment les programmes d'échange seront-ils coordonnés?*

Recommandations

1. Hausser les quotas d'admission dans les universités pour préparer plus d'enseignants d'anglais, langue seconde.
2. Modifier les programmes universitaires pour former des enseignants d'ALS généralistes.
3. Financer les initiatives locales qui emploient les ressources communautaires afin d'offrir des activités parascolaires animées par des gens qui ne sont pas des enseignants.
4. Financer la participation de conseillers pédagogiques à l'élaboration de matériel pédagogique et à la formation en cours d'emploi des enseignants d'ALS du primaire et du secondaire.

Conclusion

Étant donné la volonté du gouvernement du Québec et du monde des affaires de rendre la province compétitive sur la scène mondiale, dans une économie du savoir, cette détermination à améliorer la connaissance de l'anglais des élèves qui fréquentent les écoles francophones est louable. Ne dit-on pas que « parler deux langues, c'est penser avec deux têtes »? La Commission espère que les fonds promis pour cette initiative seront investis judicieusement et qu'il sera tenu compte de la vaste expérience déjà acquise dans l'enseignement d'une langue seconde.

La Commission remercie les personnes suivantes, qui ont fourni une information précieuse pour la préparation de cette note :

- Mike Helm, directeur de l'école secondaire régionale Howard-S.-Billings, Commission scolaire New Frontiers
- Marlise Horst, professeure, enseignement de l'anglais, langue seconde et linguistique appliquée, Département de l'éducation, Université Concordia
- Élane Roy, spécialiste en éducation, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Secteur des services à la communauté anglophone, des affaires autochtones et du Plan Nord

Ont contribué à la préparation du présent rapport les membres suivants de la Commission de l'éducation en langue anglaise (CELA) :

Cathrine Le Maistre, présidente

Grant Brown, Liette Chamberland, Douglas F. Clarke, Walter Duszara, Cindy Finn, Vanna Fonsato, Heather Halman, Nina Howe, Janet Instcher, James Jordan, Stephen Kohner, Leo La France (membre d'office), Stephen Lessard, Mario Pasteris, Carmela Reino, Theodora Stathopoulos, John Watson

Lynn Travers, secrétaire et recherchiste

Avec l'aide de Juliette Larouche, soutien administratif

La Commission de l'éducation en langue anglaise a pour mandat de donner avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport sur toutes les questions touchant les services éducatifs dans les écoles anglophones primaires et secondaires et de recevoir les demandes d'avis que la ministre peut lui adresser.

La ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport nomme les membres de la Commission, habituellement pour un mandat de trois ans. Des candidats et candidates sont proposés par les diverses associations et divers organismes du milieu anglophone de l'éducation qui représentent, entre autres, le personnel enseignant, les parents, les directions d'école et les commissaires des commissions scolaires ainsi que les personnes s'intéressant à l'enseignement postsecondaire. Les mises en candidature peuvent être faites à n'importe quel moment.

Commission de l'éducation en langue anglaise

600, rue Fullum, bureau 11.07

Montréal (Québec) H2K 4L1

Téléphone : 514 873-5656

Télécopieur : 514 864-8921

cela-abee@mels.gouv.qc.ca

www.mels.gouv.qc.ca/CELA/default.htm

Tableau 1: Nombre d'écoles primaires par région, 2008-2009

Région		Français	Anglais	Rapport français/anglais
01	Bas-Saint-Laurent	70	1	70
02	Saguenay—Lac-Saint-Jean	87	1	87
03	Capitale nationale	121	9	13.4
04	Mauricie	58	3	19
05	Estrie	93	20	4.2
06	Montréal	238	83	2.9
07	Outaouais	65	19	3.4
08	Abitibi-Témiscamingue	56	3	18.7
11	Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine	51	14	3.6
12	Chaudière-Appalaches	134	1	134
13	Laval	84	11	7.6
14	Lanaudière	108	4	27
15	Laurentides	116	11	10.5
16	Montérégie	310	31	10
17	Centre-du-Québec	80	1	80

Source : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction générale des politiques, de la recherche et de la planification stratégique, Direction de la recherche, des statistiques et de l'information, système de traitement de données Charlemagne (consulté le 27 novembre 2010).

COMMISSION DE L'ÉDUCATION
EN LANGUE ANGLAISE

Combler l'écart entre formation
et emploi pour répondre aux besoins du marché :
questions propres au secteur anglophone

MÉMOIRE À LA MINISTRE
DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT

JUIN 2011

Comblent l'écart entre formation et emploi pour répondre aux besoins du marché : questions propres au secteur anglophone

La Commission de l'éducation en langue anglaise compte mettre ici en lumière les aspects de la formation professionnelle et technique (FPT) propres au secteur anglophone et répondre aux questions posées au cours des consultations régionales sur l'écart entre la formation et les exigences du marché du travail.

Il est en effet très difficile d'offrir des formations professionnelles et techniques au secteur anglophone. Comme à tant d'autres égards en éducation, la taille et la distribution de la population anglophone au Québec engendrent des problèmes d'accessibilité et de choix. Étant donné la hausse du taux de chômage chez les anglophones dans toute la province, la ministre doit impérativement s'attaquer à ces problèmes pour que les jeunes anglophones contribuent à la croissance économique du Québec et à la vitalité de ses régions. Nous croyons que le droit des anglophones d'étudier dans leur propre langue implique un plus vaste éventail de programmes de FPT, qui leur permette de profiter des possibilités nouvelles du marché du travail. Ils seraient d'autant plus motivés à rester dans la province, à s'intégrer davantage et à participer à part entière à la société et à son développement économique, pierre angulaire de l'avenir du Québec.

La Commission souhaite par ailleurs faire part de l'inquiétude que suscitent chez ses membres de récentes décisions qui paraissent réorienter les politiques vers les dimensions fonctionnelles de la formation, en réponse aux besoins immédiats de l'industrie plutôt qu'au profit de la croissance personnelle, par exemple la priorité accordée aux besoins en formation professionnelle et technique par la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT). Tout en admettant qu'il est tout à fait logique de fournir une formation adaptée à l'économie, la Commission de l'éducation en langue anglaise est fermement convaincue que les programmes et services offerts aux élèves ne doivent pas être totalement assujettis aux impératifs économiques à court terme, mais doivent répondre aussi aux attentes des divers éléments constitutifs de la société québécoise. La Commission estime que l'employabilité ne se résume pas à un ensemble de compétences et de qualités mais englobe des dimensions personnelles qui modèlent la capacité d'une personne à s'intégrer concrètement au marché du travail, et des situations particulières, qui appellent par exemple une aide à la recherche d'emploi et des transports accessibles. La Commission aimerait que les futures politiques de formation tiennent compte des multiples dimensions de l'employabilité.

Il appartient aux Services aux entreprises (SAE) des commissions scolaires et des cégeps de répondre aux besoins spécifiques de l'industrie, et ces services semblent d'ailleurs utiles et populaires à cet égard. Mais les commissions scolaires et les cégeps anglophones doivent établir la structure organisationnelle nécessaire à la prestation de ces services. C'est dire qu'il leur faut embaucher le personnel qui établira et maintiendra des liens avec le monde du commerce et de l'industrie, déterminera les besoins de la clientèle, réunira les ressources humaines et matérielles nécessaires, élaborera la carte des programmes, évaluera les cours et mesurera la satisfaction de la clientèle.

La Commission souhaite énoncer une série de mesures qui, à son sens, amélioreraient l'offre de FPT aux élèves anglophones et aideraient à combler l'écart entre la formation et l'emploi, dans l'optique des trois questions⁷ ont été posées pour baliser la Rencontre des partenaires, c'est-à-dire lors de la réunion des 13 et 14 juin 2011 à l'échelle provinciale sur l'adéquation formation-emploi.

Il faut offrir aux élèves anglophones plus de programmes dans tous les secteurs de formation et faire en sorte qu'ils leur soient vraiment accessibles.

Élargir l'offre

Le coût des équipements souvent nécessaires aux emplois traditionnellement occupés par les hommes, comme l'extraction de minerais ou la soudure à haute pression, aurait-il incité le secteur anglophone à se concentrer sur les programmes plus traditionnellement féminins comme le travail de bureau? Il faut offrir aux élèves de sexe masculin des possibilités plus attrayantes, qui les encouragent à poursuivre leurs études. Les commissions scolaires anglophones souhaitent d'ailleurs leur proposer des programmes qui soient le pendant de l'initiative Chapeau, les filles!, conçue pour encourager les jeunes femmes à choisir des domaines traditionnellement réservés aux hommes.

La Commission note la place prépondérante des métiers traditionnels dans les programmes de formation professionnelle et technique, la sous-représentation des métiers nouveaux et la faiblesse de l'offre dans le domaine artistique. Pourtant, l'essor de l'animatique et de la production de jeux vidéo à Montréal, donne au Québec la chance de prendre la première place dans ce champ de formation. Or, aucun programme de cette sorte n'est offert dans l'immédiat. Les besoins à cet égard sont particulièrement pressants au secteur anglophone au vu de l'énorme marché potentiel du matériel anglophone à l'échelle mondiale. Sans compter les pénuries de personnel annoncées dans les secteurs de la technologie, des communications, de l'environnement et des services à la personne, et la nécessité d'offrir plus de formations pertinentes, alors que l'industrie pharmaceutique, naguère un des principaux employeurs au Québec, a perdu en importance. Par ailleurs, le Plan Nord pourrait ouvrir aux élèves anglophones bilingues de nombreuses perspectives d'emploi pour peu que les commissions scolaires leur offrent des programmes axés sur les métiers exercés dans le Nord.

Améliorer l'accessibilité

La formation professionnelle offerte au secteur anglophone couvre actuellement 18 des 21 secteurs économiques. Il y a 26 centres de formation professionnelle anglophones, mais ils sont concentrés dans 11 des 17 régions administratives du Québec, et seuls 84 des quelque 275 programmes d'études sont offerts en anglais. De même, 3 des 5 collèges techniques sont situés dans la région métropolitaine de Montréal; ils offrent 45 programmes d'étude dans 12 des 20 secteurs menant au diplôme d'études collégiales, et 50 programmes menant à l'attestation d'études collégiales.

⁷ « De quelle manière [votre région peut-elle] améliorer l'adéquation entre la formation et l'emploi afin de répondre aux besoins actuels et à l'évolution rapide du marché du travail? » « Comment mieux cerner les emplois à haute valeur ajoutée et favoriser l'attraction d'élèves dans ces secteurs de formation en vue d'accroître le développement économique du Québec? » « Quels modèles innovateurs de formation continue pourraient être élaborés pour répondre aux besoins des entreprises et des personnes [dans votre région]? »

Admettant que certaines régions – en particulier les régions éloignées – ne profiteraient pas nécessairement de l’implantation d’un centre de formation professionnelle, la Commission n’en presse pas moins le Ministère et les commissions anglophones de chercher ensemble des solutions équitables au problème d’accessibilité. Nous craignons en effet qu’en cette période de croissance potentielle du marché de l’emploi, certains groupes soient écartés et deviennent de plus en plus désavantagés sur le plan social, faute de possibilités de formation. La Commission croit qu’il faut sonder le potentiel des centres scolaires et communautaire (CSC) à cet égard, tout comme le recours à l’éducation à distance et à la technologie éducative. Le projet mixte du Collège Champlain et de la Commission scolaire New Frontiers, qui tire parti, précisément, d’un CSC et de l’éducation à distance, mérite d’être étudié pour ce qui est, entre autres, des éléments théoriques des programmes.

En région, les élèves des collèges sont desservis, faute d’établissements. L’occasion est pourtant belle d’offrir des programmes d’avant-garde dans le domaine des énergies de remplacement, de la prospection des ressources et des nouvelles techniques agricoles, entre autres. Pourquoi ne pas offrir des possibilités d’apprentissage autonome à qui veut améliorer sa connaissance d’une langue ou se perfectionner en vue d’une promotion?

Soulignant la différence entre l’existence et l’accessibilité d’un programme, les membres de la Commission ont formulé quelques suggestions novatrices pour rendre les formations plus accessibles.

- La vidéoconférence, dans un CSC ou sur un ordinateur à domicile, a déjà été proposée pour l’éducation à distance au moyen de modules en ligne. Toutefois, la FPT compte souvent un volet pratique, et peu d’élèves des programmes de formation professionnelle étudient de façon autonome. L’éducation à distance n’est donc qu’une solution partielle au problème de l’accessibilité. Aider financièrement les élèves à se rendre dans une entreprise pour le volet pratique serait un complément utile, permettrait de créer des liens avec les employeurs et d’autres professionnels et encouragerait les partenaires de l’industrie à recevoir des élèves dans leurs usines.
- Le partenariat avec les commissions scolaires francophones, qui permet d’utiliser équipements et locaux pour l’enseignement d’un programme en anglais après autorisation, est une solution dans la mesure où les locaux sont disponibles à des heures acceptables et non en soirée comme cela semble généralement être le cas. Les services d’inscription, les demandes d’aide financière et autres questions administratives connexes devraient toutefois relever de la commission scolaire anglophone.
- Compte tenu de ce qu’il en coûte pour instaurer un programme dans une région où la demande risque d’être faible, mais où il y aurait tout de même quelques candidats, il serait plus rentable de transporter ces derniers dans une école ou un centre où le programme est offert et de payer leur hébergement.
- La création de centres multifonctionnels permettrait d’offrir un programme par rotation, à mesure qu’une cohorte serait formée.
- On pourrait compenser l’absence de programmes pour une profession donnée par des initiatives locales fondées sur un apprentissage supervisé par un membre compétent du personnel enseignant d’une école locale.

Le Ministère doit implicitement prévoir la participation des élèves anglophones dans le mandat des établissements qu’il désigne comme centres nationaux. Par ailleurs, la création d’un cours à l’intention des élèves anglophones ne devrait plus impliquer de négociations ardues ni le passage par un projet pilote. Enfin, la pauvreté de l’offre dans le secteur anglophone exige d’éviter tout chevauchement entre les commissions scolaires et les cégeps et de mieux articuler formation technique et formation professionnelle.

Assouplir le processus d'autorisation

Le processus d'autorisation doit être suffisamment souple pour suivre l'évolution du marché de l'emploi, et l'autorisation provisoire des nouveaux programmes doit être accordée rapidement. À cette fin, mieux vaudrait que le Ministère accepte les demandes pendant toute l'année et non seulement en janvier et en juin, et qu'il accorde de même les subventions en continu, comme par le passé. L'accélération du processus permettrait aux centres de formation professionnelle d'accueillir une cohorte d'élèves qui ne seraient vraisemblablement pas prêts à attendre toute une année que le programme soit approuvé et offert.

Pour la même raison, il serait plus simple que les commissions scolaires s'entendent pour partager les programmes autorisés qui répondent à des besoins précis des employeurs de leur région. Au besoin, le Ministère pourrait accorder une autorisation provisoire pour une cohorte pendant un an. L'une des grandes forces du secteur anglophone est de collaborer avec des partenaires à la recherche de solutions imaginatives aux obstacles bureaucratiques. La souplesse accrue dans l'élaboration des ententes tirerait parti de cette force et permettrait de répondre à temps aux besoins de l'industrie.

La Commission prie la ministre de veiller à ce que les centres nationaux fassent régulièrement la promotion des cours donnés en anglais et les offrent à des heures convenables. Nous suggérons par ailleurs d'accorder à une commission scolaire l'autorisation d'offrir un cours en anglais à condition que ce dernier soit offert dans les locaux du centre national. Nous croyons que le service et l'aide aux élèves anglophones en seront améliorés.

Mieux promouvoir la FPT

La Commission a déjà souligné dans deux documents, intitulés respectivement *Former les anglophones du Québec d'aujourd'hui* (CELA, 2010) et *Pour la réussite scolaire dans les écoles anglophones du Québec : Répercussions sur les politiques et les pratiques* (CELA, 2011), la nécessité de faire la promotion de la formation professionnelle parmi les élèves, leurs parents et leurs enseignants. Ce point conserve toute son importance. À cet égard, d'ailleurs, le Parcours de formation axée sur l'emploi, le Projet personnel d'orientation ainsi que l'Approche orientante sont des programmes très prometteurs. L'élève qui s'intéresse à la science pourrait choisir un programme collégial en chimie analytique – domaine où les possibilités d'emploi sont nombreuses mais où les candidats sont rares – plutôt qu'un programme pré-universitaire en sciences pures et appliquées, mais il n'en sera rien sans les conseils de tous les partenaires de l'éducation. La campagne annuelle de promotion de la formation professionnelle est un très bon pas dans la bonne direction, mais il faut plus d'initiatives de divers types. Pensons par exemple au symposium sur la formation professionnelle à l'intention des enseignants, des gestionnaires et des conseillers du secteur des jeunes.

Grâce au travail accompli dans les écoles, étayé par des campagnes de promotion dans les médias, les programmes sont de mieux en mieux connus, mais l'information et les ressources publicitaires ne suffisent pas aux écoles et aux parents, qui doivent aussi faire connaître aux élèves des ressources et des expériences qui mettent en valeur les perspectives ouvertes par la FPT. Dès le début de la 4^e secondaire, il faudrait donner aux élèves une trousse qui valorise la formation professionnelle et technique par secteur et qui les renseigne par l'intermédiaire d'Internet. Le « laboratoire d'exploration » de la Commission scolaire Sir-Wilfrid-Laurier en est un excellent exemple. Les grands salons régionaux de l'emploi, où les élèves peuvent se renseigner sur un vaste éventail de possibilités est une autre ressource précieuse, à condition que des dispositions soient prises pour bien accueillir les élèves anglophones.

Enfin, les conseillers d'orientation sont des acteurs essentiels de la promotion des carrières, mais ils sont trop peu nombreux et trop occupés par les interventions critiques pour consacrer suffisamment de temps à l'orientation professionnelle. Ils pourraient aussi assurer le suivi dès qu'un ou une élève manifeste un intérêt quelconque et se concerter avec des collègues d'autres écoles et commissions scolaires pour former une cohorte de candidats potentiels aux programmes de formation professionnelle. Il y a donc lieu de maintenir les plans visant à accroître le nombre de conseillers d'orientation.

Il faut que les commissions scolaires anglophones soient représentées aux tables décisionnelles provinciales et régionales sur la formation professionnelle et technique.

Puisque le territoire des commissions scolaires anglophones s'étend souvent sur plus d'une région administrative, l'actuel modèle régional, qui convient aux commissions scolaires francophones, n'est qu'un obstacle de plus pour le secteur anglophone.

Les anglophones doivent participer activement au développement socioéconomique de leurs régions mais pour s'intégrer entièrement dans le modèle régional, certaines commissions scolaires anglophones doivent siéger à plusieurs tables régionales ou Tables régionales interordres (TIO). Pour ce qui est de la formation professionnelle comme pour tous les ordres d'enseignement, les commissions scolaires dont le territoire englobe plus de deux régions sont représentées aux différentes tables de toutes les régions en question. Toutefois, l'expertise et le temps nécessaires à une participation intégrale et à la gestion de l'information qui en découle leur pèsent davantage à mesure que leur territoire augmente. L'une des solutions a été de créer une table anglophone provinciale – la table interordres provinciale du secteur anglophone – dont le mandat est de revoir l'offre de formation professionnelle et technique aux jeunes et aux adultes à la lumière des besoins du marché du travail, et de la rendre plus accessible à la population anglophone de la province. Après quelques difficultés initiales, elle semble maintenant bien fonctionner et est appréciée de ses membres. La Commission croit que ce genre de démarche adaptée peut résoudre certains autres problèmes. Le développement des régions doit tenir compte de la réalité du secteur anglophone, et la Commission souhaite à cette fin que celui-ci soit représenté dans l'éventuel groupe de travail sur la persévérance en formation technique.

Il faut plus d'enseignants anglophones compétents au secteur de la formation professionnelle.

En vertu de la réglementation actuelle, le personnel enseignant de la formation professionnelle doivent maîtriser un métier et être titulaires d'un grade en éducation, ce qui représente au total un programme de 120 crédits, dont seuls 90 peuvent être reconnus au titre de l'expérience antérieure. Aucune université anglophone n'offre cette formation au Québec et seule une partie des cours sont offerts en anglais à l'Université de Sherbrooke. Les candidats à l'enseignement au secteur professionnel, côté anglophone, s'en trouvent désavantagés. Même si les travaux peuvent être présentés en anglais, certains enseignants potentiels qui estiment ne pas maîtriser le français préfèrent choisir un autre programme. Il est donc impératif de trouver comment rendre tous les cours accessibles en anglais aux professionnels qui maîtrisent un métier et qui souhaitent l'enseigner. La Commission propose en outre que la ministre reconsidère la décision de n'accorder de contrat d'enseignement à temps plein en formation professionnelle qu'aux titulaires

d'un baccalauréat en éducation de 120 crédits. Il faut en effet assouplir les critères d'embauche pour attirer vers la profession enseignante des candidats qui connaissent parfaitement l'industrie.

La Commission constate qu'il est très difficile de recruter et de maintenir en poste des enseignants compétents au niveau collégial et qu'il est difficile par ailleurs de conserver leur expertise.

Le recrutement est particulièrement difficile dans certains programmes comme les métiers de la construction et de la santé. Les intéressés invoquent entre autres raisons le salaire moindre, l'absence de sécurité d'emploi dans le cas des contrats à durée déterminée et l'obligation d'être titulaire d'un grade pour avoir un poste à temps plein. Il faudrait donc faire de la promotion pour recruter des candidats de qualité, comme il faudrait reconsidérer les critères relatifs à la formation universitaire.

Il faut en outre prévoir le perfectionnement professionnel des enseignants contractuels, dont on rémunère seulement les heures de travail et qui ne sont donc absolument pas obligés de suivre des séances de perfectionnement, même s'ils sont finalement ceux qui ont le plus besoin d'aide en pédagogie et en andragogie, pour la planification des leçons et dans d'autres aspects de l'enseignement que couvre un programme de baccalauréat.

Il faut offrir des services éducatifs complémentaires aux élèves anglophones.

Il n'existe pratiquement aucun service éducatif complémentaire à l'intention des élèves de la FPT des secteurs jeune ou adulte. Or, la Commission croit que ces services peuvent augmenter le taux de persévérance et accroître l'employabilité des diplômés. Pensons aux élèves qui ont des besoins particuliers du fait de difficultés d'apprentissage ou d'une déficience sensorielle, et à ceux que des difficultés personnelles ou familiales empêchent d'assister à leurs cours ou de terminer leurs études. L'existence de services éducatifs complémentaires en anglais contribuerait certainement à la persévérance des élèves et à leur réussite dans un programme de FPT. Certes, il incombe aux commissions scolaires d'organiser et de fournir certains de ces services (psychologie, orientation, récupération), mais l'essence de l'entente entre le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et le ministère de la Santé et des Services sociaux sur les services complémentaires doit impérativement être respectée. L'aide généralement offerte au secteur des jeunes sur le plan de la santé (travailleurs sociaux, personnel infirmier, par exemple) devrait aussi être offerte aux adultes et aux jeunes qui s'inscrivent en FPT. La ministre a déjà fait savoir à la Commission qu'elle souhaite approfondir la question des services complémentaires offerts au secteur anglophone, et la Commission voit dans l'esprit de concertation entre les deux ministères un bon pas dans la prestation et la coordination des services.

La reconnaissance des compétences préalables est un exemple concret des avantages des services complémentaires : il incombe en effet à l'élève d'obtenir la reconnaissance des acquis, puisque le Ministère ne reconnaît pas automatiquement les compétences acquises par les élèves des cours de SAE. L'aide d'un personnel professionnel à la commission scolaire éliminerait cet obstacle au cheminement de l'élève.

Il faut que les élèves anglophones, comme les immigrants, puissent apprendre le français ou améliorer leur connaissance de cette langue.

L'absence de services qui permettraient aux élèves anglophones d'améliorer leurs compétences linguistiques en français est un problème persistant qu'il faut résoudre de toute urgence pour favoriser leur intégration à l'économie et, plus généralement, à la société. Elle est certainement

l'un des facteurs essentiels de l'augmentation du taux de chômage parmi les anglophones. Le Ministère ne finance pas ce genre de formation pour les élèves de la FPT au secteur anglophone. Or, les travailleurs doivent apprendre la langue de leur métier pour communiquer avec leurs collègues et bénéficier d'une certaine mobilité dans la profession de leur choix.

Conclusion

Il est possible d'encourager les candidats à la formation professionnelle par l'intermédiaire des conseillers d'orientation et d'autres moyens, comme le Service d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA), mais il faut élargir l'offre aux services complémentaires et, surtout, offrir des services en anglais, pour être équitables envers les élèves du secteur anglophone et continuer d'accroître leur participation à la formation professionnelle dans tout le Québec.

Puisqu'il se révèle difficile de répondre aux besoins des commissions scolaires anglophones par une démarche uniforme à l'échelle régionale, la Commission recommande à la ministre une solution souple qui servira mieux la communauté anglophone et contribuera davantage à la réussite économique du Québec.

Les douze points ci-dessous résument la vision qu'a la Commission des besoins du secteur anglophone en matière de formation professionnelle et technique :

1. Consacrer plus de ressources au SARCA pour élargir son champ d'action.
2. Reconnaître plus systématiquement les compétences acquises.
3. Offrir plus de choix aux élèves anglophones.
4. Faciliter le recrutement des élèves anglophones par des stratégies novatrices.
5. Accélérer le processus d'autorisation des programmes et des ententes.
6. Mieux promouvoir auprès des élèves les programmes de formation professionnelle offerts en anglais.
7. Augmenter le contenu anglais des salons régionaux de l'emploi.
8. Augmenter l'effectif des conseillers d'orientation pour mieux promouvoir la formation professionnelle.
9. Faire participer le secteur anglophone à toutes les tables décisionnaires.
10. Recruter des enseignants anglophones qualifiés pour le secteur de la formation professionnelle.
11. Offrir des services complémentaires.
12. Donner aux élèves la possibilité d'améliorer leur connaissance du français, en fonction des besoins du marché.

La Commission tient à remercier les personnes suivantes, qui l'ont fait bénéficier de leur expertise et de leur temps :

Carole Arsenault, spécialiste en éducation, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Secteur des services à la communauté anglophone, des affaires autochtones et du Plan Nord (SSCAAAPN)

Joanne Brabant, directrice du Centre et des services, Centre de développement des compétences Laurier, Commission scolaire Sir-Wilfrid-Laurier

Wayne Goldthorp, directeur général, Commission scolaire New Frontiers

Gloria Keenan, directrice de la formation générale des adultes et de la formation professionnelle, Commission scolaire Lester-B.-Pearson

Ont contribué à la préparation du présent rapport les membres suivants de la Commission de l'éducation en langue anglaise (CELA) :

Cathrine Le Maistre, présidente, Grant Brown, Liette Chamberland, Douglas F. Clarke, Walter Duszara, Cindy Finn, Vanna Fonsato, Heather Halman, Nina Howe, Janet Instcher, James Jordan, Stephen Kohner, Leo La France (membre d'office), Stephen Lessard, Mario Pasteris, Carmela Reino, Theodora Stathopoulos, John Watson, Lynn Travers, secrétaire et chercheuse

Avec l'aide de Juliette Larouche, soutien administratif

La Commission de l'éducation en langue anglaise a pour mandat de donner avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport sur toutes les questions touchant les services éducatifs dans les écoles anglophones primaires et secondaires et de recevoir les demandes d'avis que la ministre peut lui adresser.

La ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport nomme les membres de la Commission, habituellement pour un mandat de trois ans. Des candidats et candidates sont proposés par les diverses associations et divers organismes du milieu anglophone de l'éducation qui représentent, entre autres, le personnel enseignant, les parents, les directions d'école et les commissaires des commissions scolaires ainsi que les personnes s'intéressant à l'enseignement postsecondaire. Les mises en candidature peuvent être faites à n'importe quel moment.

Commission de l'éducation en langue anglaise

600, rue Fullum, bureau 11.07
Montréal (Québec) H2K 4L1

Téléphone : 514 873-5656
Télécopieur : 514 864-8921

cela-abee@mels.gouv.qc.ca
www.mels.gouv.qc.ca/CELA/default.htm

