


*Ouvrir grande la voie aux jeunes
adultes anglophones du Québec :
apprentissage linguistique dans les écoles
et les centres de formation anglophones*

Mémoire présenté au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport

The background of the page is a blurred, low-angle shot of people's legs and feet as they walk on a light-colored floor. The image is heavily out of focus, creating a bokeh effect with soft, circular light spots. The color palette is dominated by light blues, greys, and off-whites, with a subtle gradient from light blue at the top to a pale pinkish-beige at the bottom.

*Ouvrir grande la voie aux jeunes
adultes anglophones du Québec :
apprentissage linguistique dans les écoles
et les centres de formation anglophones*

COMMISSION DE L'ÉDUCATION EN LANGUE ANGLAISE

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

Le ministre nomme les membres de la Commission, habituellement pour un mandat de trois ans. Des candidats sont proposés par divers organismes anglophones du milieu de l'éducation qui représentent, entre autres, le personnel enseignant, les parents, les directions d'école et de commission scolaire, les commissaires ainsi que des acteurs du milieu de l'enseignement postsecondaire. Les mises en candidature peuvent être faites à n'importe quel moment.

Membres de la CELA en 2105-2016

Tino Bordonaro	Jeffrey Derevensky	Kimberley Quinn
Alexandra Caden	Deborah Foltin	Jean Robert
Michael Chechile	David McFall	Ray Venables
Pierre Chouinard	Richard Pellino	

Présidente et chercheuse :	Cathrine Le Maistre
Membre d'office :	Anne-Marie Lepage, sous-ministre adjointe
Secrétaire :	Lynn Travers
Soutien administratif :	Juliette Larouche et Linh Ma

Commission de l'éducation en langue anglaise

600, rue Fullum, 11^e étage, bureau 11.07
Montréal (Québec) H2K 4L1
Tél. : 514 873-5656
Télec. : 514 864-4181
cela-abee@education.gouv.qc.ca

www.education.gouv.qc.ca/CELA

Les publications antérieures de la CELA sont disponibles à l'adresse www.education.gouv.qc.ca/CELA

© Gouvernement du Québec

ISBN 978-2-550-77789-2 (version imprimée)
(Édition anglaise : ISBN 978-2-550-77792-2)
ISBN 978-2-550-77791-5 (PDF)
(Édition anglaise : ISBN 978-2-550-77793-9)

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2016

TABLE DES MATIÈRES

<i>1. Introduction</i>	<i>5</i>
1.1 Exposé des problèmes	5
1.2 Préparation du mémoire.....	6
<i>2. Langue.....</i>	<i>7</i>
2.1 Bilinguisme, bilittératie et biculturalisme.....	7
2.2 Aisance linguistique	7
2.3 Avantages du bilinguisme.....	8
2.4 Effets économiques des compétences linguistiques.....	9
<i>3. L'enseignement des langues dans les écoles anglophones</i>	<i>10</i>
3.1 Programmes actuels de FLS.....	10
3.2 Besoins particuliers	11
3.3 Rôle des parents	11
3.4 Formation des adultes et formation professionnelle.....	13
3.5 Perceptions.....	14
<i>4. Initiatives d'intégration des jeunes anglophones à la société québécoise</i>	<i>15</i>
4.1 Exemples de réussite.....	15
<i>5. Questions liées aux programmes d'études.....</i>	<i>18</i>
5.1 Plus de clarté dans la progression des apprentissages.....	18
5.2 Procédure d'évaluation	18
5.3 Ressources	19
<i>6. Rôle du personnel enseignant.....</i>	<i>20</i>
6.1 Effectif enseignant.....	20
6.2 Différences pédagogiques.....	20
6.3 Mise en commun des pédagogies	21
6.4 Collaboration entre enseignants.....	21
6.5 Perfectionnement professionnel.....	22
<i>7. Conclusion.....</i>	<i>23</i>

1. Introduction

En avril 2015, pendant les débats de la Commission des relations avec les citoyens, M. David Birnbaum (député de D'Arcy-McGee) a demandé au premier ministre « [TRADUCTION] ce que le gouvernement a fait et prévoit faire pour que les jeunes anglophones du Québec participent à part entière à l'édification de notre avenir et que leur contribution soit appréciée ». Le premier ministre Philippe Couillard a répondu vouloir entendre la voix de la communauté anglophone. À la même époque, M. Bolduc, qui était alors ministre de l'Éducation, a demandé à la Commission de l'éducation en langue anglaise (CELA) de lui suggérer des moyens d'encourager les jeunes anglophones à demeurer au Québec. En mai 2016, le premier ministre a présenté le secteur anglophone de l'éducation comme un modèle pour le système dans son ensemble, et la CELA a suggéré dans son plus récent mémoire quelques raisons pouvant expliquer ce succès¹. Il est à noter que les élèves du secteur anglophone obtiennent d'excellents résultats alors qu'ils apprennent l'anglais et le français dès la maternelle. Cette capacité de fonctionner dans les deux langues, considérée comme une compétence socioéconomique essentielle pour les jeunes anglophones, influe sur leur décision de rester ou non au Québec. Comment le système d'éducation peut-il contribuer à l'acquisition de ces compétences? Les recommandations formulées dans le présent mémoire, respectueusement présenté au ministre de l'Éducation, répondent à cette question.

1.1 Exposé des problèmes

Depuis longtemps, les jeunes anglophones bilingues dotés d'un bon niveau d'instruction tendent à quitter le Québec. Une étude faite en 2014 auprès des élèves de 5^e secondaire des écoles anglophones² montre que, en dépit de grandes aspirations sur le plan des études (84 % prévoyaient faire des études postsecondaires), seuls 34 % des répondants comptaient chercher un emploi dans leur région, 17 % pensaient demeurer au Québec et 26 % voulaient en partir, ne croyant pas arriver à y trouver un emploi. Ces chiffres sont annonciateurs des problèmes suivants, à brève échéance :

- la perte de capital intellectuel, d'autant plus inquiétante que nombre de ceux qui partent possèdent des compétences essentielles au marché du travail québécois;
- la perte des recettes fiscales correspondant à l'impôt que paieraient ces travailleurs compétents et instruits;
- la perte d'une population ayant l'anglais comme langue première, alors même que l'économie québécoise doit s'ouvrir sans cesse davantage à un monde de plus en plus anglophone;
- l'incidence de ces pertes sur l'économie québécoise dans son ensemble.

À plus long terme, il faut compter aussi avec la perte de jeunes familles et de parents potentiels, qui accélérera le déclin de la communauté anglophone.

L'augmentation du nombre d'enfants inscrits dans des écoles qui offrent des programmes bilingues montre la volonté des jeunes et de leurs parents de s'intégrer dans la société québécoise et l'espoir que ces enfants auront au final les compétences dont ils ont besoin pour exercer leur profession au Québec au lieu de partir ailleurs au Canada ou dans le monde. Or, même avec des compétences comparables à celles des francophones, les anglophones et les allophones sont largement sous-représentés dans la fonction publique et aux échelons supérieurs des entreprises privées.

Que faire pour retenir les jeunes anglophones au Québec et leur offrir plus de possibilités d'emploi? Il est difficile de répondre à cette question. La CELA a exposé dans plusieurs mémoires déjà de nombreuses différences entre les régions, qui concernent en particulier la communauté anglophone³. Ainsi, la situation et les besoins des anglophones de Montréal diffèrent de ceux de la péninsule de Gaspé, des Cantons de l'Est et de l'ouest du Québec. On attribue généralement à une connaissance insuffisante du français le départ des jeunes dont la langue première est l'anglais, et le présent mémoire fait une large place à ce sujet, mais les problèmes des jeunes anglophones ont également pour cause des contraintes d'ordre économique. Sans compter qu'ils sont souvent vus à travers un filtre teinté de perceptions erronées et de mythes, dont certains seront abordés ici.

¹ CELA, *Nous sommes responsables envers les élèves : la réussite et la persévérance scolaires dans les écoles de langue anglaise : avis présenté au ministre de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Montréal, ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2016.*

² Réal Allard, et Rodrigue Landry, *Graduating from an English High School in Québec: Postsecondary Education Aspirations and Career Plans*, Moncton, Nouveau-Brunswick, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques, 2014

³ Voir en particulier : CELA, *Au-delà du modèle unique : Des solutions distinctes pour des besoins distincts*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2013.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/autres/organismes/CELA_onesize_F.pdf

1.2 Préparation du mémoire

La CELA a employé ses méthodes habituelles, à savoir : discussions entre les membres, alimentées par les présentations de spécialistes invités. Des entrevues ont eu lieu avec les Directors of English Education Network (DEEN [directeurs du réseau anglophone de l'éducation]), avec les conseillers pédagogiques en anglais, langue d'enseignement (ALE), et en français, langue seconde (FLS), de chacune des neuf commissions scolaires anglophones ainsi que de la Commission scolaire du Littoral, avec les fonctionnaires du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur responsables de certaines initiatives en matière d'enseignement des langues, avec environ 60 parents qui étaient alors membres de la Québec Federation of Home and School Associations (QFHSA [fédération

québécoise des associations parents-écoles]), de même qu'avec des enseignants d'une école secondaire de banlieue et d'une petite école primaire de l'extérieur de l'île. De ces entrevues et de nos délibérations se dégagent certains thèmes récurrents, notamment les différences entre les populations anglophones de la province, mais aussi de nombreux points communs : les représentants de commissions scolaires de différentes parties de la province, malgré la composition démographique différente des effectifs scolaires, ont formulé des commentaires similaires; les parents anglophones veulent que leurs enfants soient réellement bilingues; beaucoup veulent s'intégrer dans la population majoritaire du Québec; les parents francophones, en particulier dans les régions, veulent également que leurs enfants soient bilingues, ce qui les rendrait plus mobiles et leur ouvrirait plus de possibilités d'emploi.

2. Langue

La capacité de fonctionner dans plus d'une langue est inhérente à la vie au Québec. Selon l'une des personnes interviewées :

« Si vous vous débrouillez dans les deux langues officielles, toutes les portes s'ouvrent. »

Nos interlocuteurs expriment de manières diverses le degré de maîtrise d'une langue seconde ou la capacité d'une personne de « se débrouiller ».

2.1 Bilinguisme, bilittératie et biculturalisme

Le bilinguisme signifie qu'une personne peut communiquer avec aisance dans deux langues, surtout verbalement. La bilittératie englobe le bilinguisme, mais implique la capacité de lire et d'écrire dans les deux langues. Enfin, la langue étant un élément très important de la culture, le bilinguisme et la bilittératie contribuent au biculturalisme, que l'on peut définir comme la capacité de participer pleinement à la vie de deux cultures. L'un des interlocuteurs de la CELA affirme :

« Nous offrons d'excellents cours de langue seconde, mais pour être à l'aise ici, vous devez maîtriser deux cultures. » (Mise en évidence ajoutée.)

Le biculturalisme est, à l'évidence, le degré maximal d'aisance. Il excède ce que peut offrir le meilleur des programmes d'études.

Prenons une jeune Québécoise ou un jeune Québécois dont la langue première n'est pas le français. Dans son cas, le bilinguisme pourrait être la capacité de fonctionner dans la langue seconde, c'est à dire la capacité de parler français à un niveau suffisant pour occuper un emploi dans le secteur des services, par exemple. La bilittératie lui permettrait de parler français avec aisance, et de pouvoir en plus lire et écrire un français de qualité universitaire, donc de poursuivre des études en français. Enfin, le biculturalisme lui permettrait de vivre tout à fait à l'aise dans cette langue seconde, c'est à dire d'en apprécier le cinéma, la littérature et la musique et de participer à la vie quotidienne des francophones. Nolan (1999) parle de mentalité interculturelle :

« [TRADUCTION] Pour vivre de manière fonctionnelle dans une autre culture, il ne suffit pas de connaître celle-ci; il faut en outre développer une mentalité interculturelle pour être en mesure d'interpréter les faits et les chiffres, de constater les tendances, d'apprendre dans un environnement peu familier et de pénétrer la culture des autres⁴. »

Le degré de compétence dans une langue seconde est très variable et dépend des circonstances : la connaissance linguistique nécessaire pour communiquer dans un hôpital n'est pas la même que pour commander un repas. À l'autre extrême, nombre de jeunes, en particulier dans la région métropolitaine de Montréal, sont multilingues et font aisément leur chemin dans plusieurs cultures. Pour simplifier, nous utiliserons dans ce mémoire le terme « bilinguisme », qui est le plus couramment employé dans le monde et qu'il faut entendre au sens de la capacité de parler anglais et français.

2.2 Aisance linguistique

La moitié de la population mondiale parle deux langues ou plus. En Europe, plus de la moitié de la population peut soutenir une conversation dans une langue seconde, un quart peut le faire dans une langue tierce et 10 % dans une quatrième langue⁵. Selon les données des recensements effectués au Canada en 1961 et en 2011, le bilinguisme a progressé, passant de 12,2 % à 17,5 %. Le changement est beaucoup plus marqué au Québec, où le nombre relatif de bilingues est passé de 25,5 % en 1961 à 42,6 % en 2011.

« Au Québec, les immigrants sont plus susceptibles d'être bilingues et contribuent ainsi à la progression du bilinguisme dans cette province. Francophones et anglophones y sont également plus susceptibles de demeurer bilingues tout au long de leur vie, un phénomène qui témoigne de l'importance de l'exposition à la langue seconde comme facteur de maintien du bilinguisme⁶. »

⁴ Riall W. Nolan, *Communicating and Adapting across Cultures: Living and Working in the Global Village*, Westport, Connecticut, Bergin & Garvey, 1999.

⁵ Aaron Hutchins, « Just say "non": The problem with French immersion », *Maclean's*, 22 mars 2015.

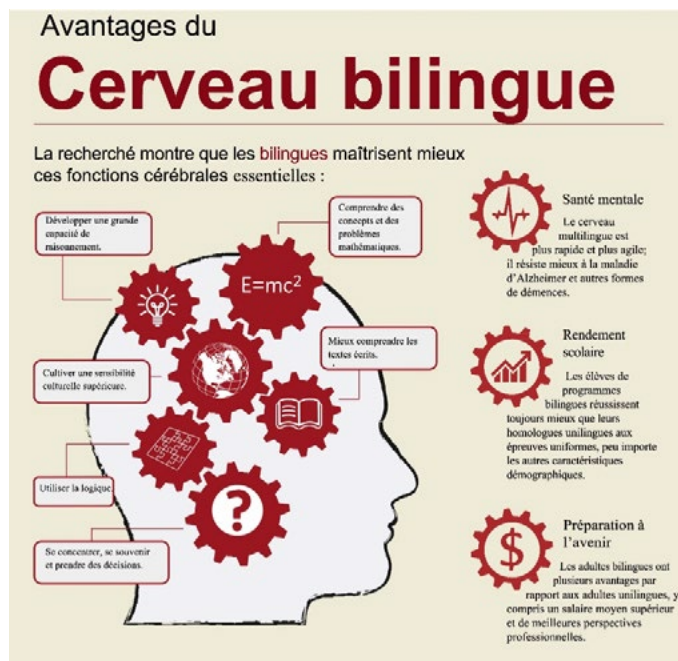
⁶ Jean-François Lepage, et Jean-Pierre Corbeil, « L'évolution du bilinguisme français-anglais au Canada de 1961 à 2011 », *Regards sur la société canadienne*, mai 2013, Statistique Canada, n° 75 006 X au catalogue.

La proportion de la population bilingue parmi les anglophones du Québec est passée de 37 % en 1971 à 70 % en 2002 et continue d'augmenter; elle atteint 80 % parmi les 15 à 24 ans⁷. La progression du bilinguisme parmi la main-d'œuvre anglophone de la province est un atout considérable dont il faut profiter, puisque la capacité de parler plus d'une langue a des retombées économiques positives.

En même temps que progressait le bilinguisme, des pressions économiques et politiques et d'autres, venues du marché du travail, ont compliqué la recherche d'emploi. Il s'agit entre autres du ralentissement économique de 2008, du fait que les employeurs cherchent des candidats bilingues du Québec et de la demande croissante d'employés anglophones hors du Québec. Le tout a contribué à l'exode des jeunes et, surtout, des anglophones.

2.3 Avantages du bilinguisme

« [TRADUCTION] Parler deux langues au lieu d'une seule comporte des avantages pratiques évidents dans une économie toujours plus mondialisée, mais depuis quelques années, les scientifiques découvrent des avantages plus importants encore que la capacité de converser avec des gens d'horizons divers : être bilingue rend plus intelligent. Le bilinguisme peut avoir un effet très sensible sur le cerveau, contribuer au développement de capacités cognitives qui ne sont pas liées au langage et même prémunir contre la démence sénile⁸. »



Source: <http://www.vifprogram.com/vif-blog/entry/infographic-benefits-of-a-bilingual-brain>.

Une étude effectuée récemment à l'Université Concordia, dont les résultats ont été publiés dans le *Journal of Experimental Child Psychology*⁹ et dans *La Presse*¹⁰, a montré que cet avantage pouvait se manifester chez des enfants bilingues dès l'âge de deux ans.

⁷ Innovation, Science et Développement économique Canada, *Portrait des communautés d'expression anglaise au Québec*, citant Jean Pierre Corbeil, Brigitte Chavez et Daniel Pereira, *Portrait des minorités de langue officielle au Canada : les anglophones du Québec*. <https://www.ic.gc.ca/eic/site/com-com.nsf/fra/01232.html>

⁸ http://www.nytimes.com/2012/03/18/opinion/sunday/the-benefits-of-bilingualism.html?_r=0

⁹ Cristina Crivello, Olivia Kuzyk, Momyka Rodrigues, Margaret Friend, Pascal Zesinger et Diane Poulin Dubois, « The effects of bilingual growth on toddlers' executive function », *Journal of Experimental Child Psychology*, n° 141, janvier 2016, p. 121-132.

¹⁰ <http://www.lapresse.ca/actualites/education/201602/06/01-4947934-des-avantages-cognitifs-chez-les-enfants-bilingues.php>

2.4 Effets économiques des compétences linguistiques

Le bilinguisme élargit les perspectives professionnelles et augmente les revenus, surtout à l'extérieur du Québec.

« [TRADUCTION] La recherche montre que l'on gagne à être bilingue, puisque la capacité de parler plus d'une langue a des retombées positives. Le bilinguisme confère des avantages individuels à qui parle deux langues. Mais [...] il a également des avantages hors de la sphère personnelle¹¹. »

On a longtemps cru que le fait d'avoir l'anglais comme langue première était assorti d'un avantage économique au Québec, mais ce n'est plus le cas. Citant un rapport de la société C.D. Howe sur l'évolution du différentiel des revenus des Québécois de 1971 à 2001¹², Bourhis rappelle que, pendant cette période, tandis que les francophones bilingues conservaient un avantage par rapport à leurs homologues unilingues sur le plan des revenus, les anglophones unilingues ont perdu le premier rang sur le chapitre du revenu pour tomber à égalité avec les francophones unilingues. Par ailleurs, les anglophones unilingues ont perdu leur position dominante sur l'échelle salariale, leur revenu devenant inférieur à celui des francophones unilingues. Enfin, les allophones ayant le français ou l'anglais comme langue seconde et dont le revenu était, au départ, égal à celui des francophones unilingues, se sont retrouvés à un niveau bien inférieur. Ces résultats avaient très peu changé au moment du recensement de 2006, comme le montre un article publié dans *Le Devoir*¹³. Se référant aux données du recensement de 2001, la Corporation d'employabilité et de développement économique communautaire (CEDEC) a souligné que les anglophones du Québec étaient proportionnellement plus nombreux que les

francophones dans les groupes à faible revenu comme dans les groupes à revenu élevé, l'écart étant de l'ordre de 40 000 \$ à 60 000 \$. La CEDEC cite Floch¹⁴, selon lequel les personnes les plus scolarisées quittent le Québec, tandis que les moins compétentes, étant moins mobiles, sont plus susceptibles de rester.

Selon l'Enquête nationale auprès des ménages effectuée par Statistique Canada en 2011 et citée dans un rapport du Réseau communautaire de santé et de services sociaux (RCSSS)¹⁵, les jeunes anglophones du Québec vivent dans des communautés à faibles revenus (44,9 % n'ayant pas de revenu ou un revenu inférieur à 20 000 \$), où le taux de chômage est élevé (9,4 %). La comparaison des communautés linguistiques à l'échelle de la province montre que les jeunes anglophones de 15 à 24 ans sont proportionnellement plus nombreux que leurs homologues francophones parmi les chômeurs (16,9 % contre 12,8 %). Le portrait est encore plus sombre pour les minorités visibles. En effet, 34 % de la communauté noire anglophone du Québec vit sous le seuil de faible revenu, par comparaison avec 17 % pour la communauté anglophone non visible et 13,8 % pour la minorité francophone non visible.

Cette situation devrait inquiéter un gouvernement qui verse des prestations d'assurance-emploi et qui doit, pour ce faire, s'appuyer sur une solide assiette fiscale. Par ailleurs, ces chiffres montrent le lien entre les compétences en français et l'employabilité ainsi que les revenus. Les diplômés des écoles anglophones ne peuvent pas se passer de la connaissance du français, qui est essentielle à l'obtention d'un emploi. Il vaut donc la peine de voir comment les écoles développent les compétences linguistiques.

¹¹ The Conference Board of Canada, Canada, *Bilingualism and Trade* (le Canada, le bilinguisme et les affaires), juin 2013, p. 36. http://cedec.ca/wp-content/uploads/2014/12/Canada-Bilingualism-and-Trade_English.pdf

¹² François Vaillancourt, Dominique Lemay et Luc Vaillancourt, *Laggards No More: The Changed Socioeconomic Status of Francophones in Quebec*, août 2007.

¹³ Claude Lévesque, « Les mieux rémunérés au Québec ne sont plus ceux que l'on croit », *Le Devoir*, 3 mai 2010, p. A3.

¹⁴ Floch, W., Pocock, J. (2008). The Socio-Economic Status of English-Speaking: Those who Left and Those who Stayed. In R.Y. Bourhis (Ed.) *The Vitality of the English-Speaking Communities of Quebec: From Community Decline to Revival*. Montreal, Quebec: CEETUM, Université de Montréal, p.53.

¹⁵ Réseau communautaire de santé et de services sociaux, *Partenariat pour le bien-être des jeunes, des écoles et des communautés minoritaires d'expression anglaise*, 2015. <http://chssn.org/pdf/Fr/CHSSN-LEARN-Booklet-2015-FR.pdf>.

3. L'enseignement des langues dans les écoles anglophones

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 2011, 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 province¹⁶.

L'objectif du programme de FLS (français de base), obligatoire, est l'acquisition d'une capacité fonctionnelle en français. Au terme du programme, les élèves doivent parler suffisamment bien pour travailler dans le secteur des services au Québec et pour soutenir une conversation en français. Leur niveau en lecture et en écriture sera « passable », ce qui leur permettra de poursuivre l'apprentissage de la langue, mais non pas d'étudier dans un cégep ou une université francophones. Ils n'auront probablement pas le vocabulaire spécialisé qui leur permettrait de se tirer d'affaire dans un hôpital où l'on travaille en français ni pour tirer parti d'un enseignement correctif. Voilà pourquoi la plupart des parents, conscients de la rareté des services en anglais, en particulier dans les régions, préfèrent pour leurs enfants une formation plus substantielle en français.

L'apprentissage de la langue est une question qui pèse lourd en gestion et crée des tensions dans toutes les commissions scolaires anglophones. La prévalence des programmes d'immersion et des programmes bilingues exige l'embauche d'un plus grand nombre de personnes, dont des enseignants de FLS, et une réduction correspondante du personnel qui enseigne en anglais. Les règles budgétaires ne tiennent pas compte de ce qu'il en coûte en sus pour gérer plusieurs programmes en parallèle dans une école. Trois commissions scolaires de régions différentes ont demandé que soit restauré au secteur anglophone le budget dont disposent les écoles francophones pour les classes d'accueil destinées aux élèves de l'extérieur de la province ou du pays en vertu de la mesure appelée Pour l'accueil et francisation (Mesure 15051).

La CELA recommande au ministre :

- d'assouplir les règles budgétaires pour que les commissions scolaires puissent financer l'apprentissage du français en fonction des besoins de la communauté qu'elles servent;
- de restaurer la mesure appelée Pour l'accueil et francisation (Mesure 15051) à l'intention des commissions scolaires anglophones.

3.1 Programmes actuels de FLS

Dans la plupart des écoles anglophones du Québec, compte tenu de différences au sein des commissions scolaires et entre elles, le temps alloué à l'enseignement du FLS dépasse largement les prescriptions. La CELA n'a pu établir ce temps avec exactitude puisque, comme dans tout aspect de leur fonctionnement, les commissions scolaires anglophones considèrent en priorité les besoins locaux et qu'il y a aussi à cet égard de grandes différences au sein des commissions scolaires et entre elles. Dans une même commission scolaire, par exemple, il se peut que les programmes d'immersion ou les programmes bilingues attribuent à chaque langue la moitié d'une année, la moitié d'une semaine ou des demi-journées. Les noms donnés aux programmes intensifs varient également selon la commission scolaire. On relève par exemple Français enrichi, Filière bilingue et Français, langue maternelle.

Les programmes de français des différentes écoles dépendent de la composition de l'effectif scolaire. De manière générale, on nous dit qu'ils sont offerts à la demande des parents. La motivation à l'égard de l'apprentissage du français varie selon le programme offert et la communauté que sert l'école. Certains élèves rechignent à apprendre le français, mais la plupart des parents et leurs enfants considèrent le bilinguisme comme un atout et demandent que l'enseignement de cette langue soit accru. La perspective des élèves a changé de façon discernable. À ce sujet, une enseignante d'une communauté rurale a dit :

« Les enfants semblent aimer apprendre les deux langues si on les y expose quand ils sont très jeunes. À mesure qu'ils vieillissent, en revanche, ils renâclent à l'idée d'apprendre une langue seconde. »

Des conseillers pédagogiques rapportent qu'à la fin du secondaire, tous les élèves sont meilleurs à l'oral qu'à l'écrit en français, mais que les élèves des programmes comme

¹⁶ Diane Gérin-Lajoie, *Youth, Language and Identity: Portraits of Students from English-language High Schools in the Montreal Area*, Toronto, Canadian Scholars' Press Inc., 2011.

Français enrichi, Français plus, Français, langue maternelle, ou Immersion pourraient probablement se tirer d'affaire dans un cégep francophone grâce à une connaissance plus approfondie de la langue. Il faut noter toutefois que parmi ces élèves, certains parlent français à la maison ou sont, dès le départ, plus forts que les autres, ou les deux. Les enseignants sont généralement d'accord avec cette estimation, sans être toutefois aussi catégoriques. Pour plusieurs, en effet, la langue parlée à la maison influe considérablement sur le degré de bilinguisme des élèves :

« Ceux qui viennent d'un foyer bilingue ont très bien réussi à l'oral et en lecture [en français]. »

3.2 Besoins particuliers

L'augmentation du nombre d'élèves ayant des besoins particuliers est inquiétante. Dans certaines classes de français de base, le nombre de ceux pour qui un plan d'intervention personnalisé a été établi atteint 19 sur 25. Certains ont été transférés d'une école francophone parce qu'ils n'arrivaient pas à fonctionner dans un environnement exclusivement francophone. D'autres ont choisi de ne pas suivre un cheminement bilingue ou un programme d'immersion dans une école anglophone. Peu importe la raison, il y a un nombre disproportionné d'élèves ayant des besoins particuliers dans les filières anglaises et dans les classes de français de base, avec ce que cela entraîne sur le plan du soutien nécessaire. Cette situation révèle aussi la nécessité d'une intervention rapide et essentielle pour atténuer les difficultés d'apprentissage, autant en langue première qu'en langue seconde.

La CELA recommande au ministre :

- *de financer une intervention précoce en matière de développement du langage dans les deux langues.*

3.3 Rôle des parents

De 1971 à 2012, le nombre d'élèves anglophones dans le système d'éducation anglophone a beaucoup diminué, en chiffres absolus et en pourcentage¹⁷. Cette diminution considérable est attribuable en partie au taux de natalité inférieur des familles anglophones et à la migration de ces dernières hors de la province, mais un autre facteur démographique intervient,

comme le montre l'augmentation du nombre d'élèves anglophones dans les écoles francophones pendant la même période, en chiffres absolus et en pourcentage¹⁸.

Tableau 1. Distribution des élèves anglophones en 1971 et en 2012

	1971	2012
Élèves anglophones dans les écoles anglophones	171 175	63 946
Élèves anglophones dans les écoles francophones	17 927	21 835

Le choix des parents anglophones d'envoyer leurs enfants dans une école francophone s'explique de nombreuses façons, dont la proximité, qui réduit le temps passé à bord des autobus, et la qualité des installations comme le gymnase. Toutefois, le motif le plus fréquemment évoqué est la volonté d'accroître leur maîtrise du français. Une enseignante explique : « Il n'y a pas de culture francophone dans une école anglophone. » Selon Richard Bourhis, les parents veulent que leurs enfants acquièrent « dans les écoles francophones, au sein de la culture québécoise francophone majoritaire, des compétences sociolinguistiques, c'est à dire des mots, des expressions et un accent québécois », ainsi que « des compétences biculturelles, en plus de leur propre culture anglophone ou allophone¹⁹ ». Selon Céline Cooper, « les parents anglophones du Québec ne veulent pas seulement que leurs enfants soient à l'aise en français, ils veulent qu'ils maîtrisent cette langue²⁰ ». Dans une école anglophone, le milieu reste anglophone, même dans les cours qui se donnent principalement en français. Dans une école francophone, en revanche, les élèves apprennent le langage vernaculaire ou les expressions familières de la cour d'école. Bourhis avance que ce mouvement vers les écoles francophones :

« suggère que les "titulaires de ce droit" préfèrent le réseau francophone, où ils deviendront plus à l'aise à l'oral et à l'écrit sur le plan individuel, au prix, toutefois, d'une dévitalisation du réseau anglophone de la province à l'échelle collective²¹. »

Les parents anglophones fondent leur opinion de l'enseignement du français dans les écoles anglophones sur leur propre expérience d'élèves, une génération plus tôt. Or, le programme d'études, les attentes et la pédagogie ont changé. Les professionnels du système anglophone pensent différemment. Nous avons demandé aux conseillers pédagogiques ce qu'ils

¹⁷ Richard Y. Bourhis. « The Decline of the English School System in Québec and What Can Be Done About It », *Keynote to the Research Forum on Prospects for the English School System in Québec*, Université McGill, 15 mars 2016.

¹⁸ Bourhis, *ibid.*

¹⁹ Bourhis, *ibid.*

²⁰ Céline Cooper, « Is the EMSB worth saving? », *Montreal Gazette*, 6 octobre 2014 (translated quotation).

²¹ Richard Bourhis, et Pierre Foucher, *The Decline of the English School System in Québec*, Moncton, Nouveau-Brunswick, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques, 2012 (translated quotation).

répondraient à une mère qui souhaiterait inscrire son enfant dans une école francophone sous prétexte que l'enseignement du français y est de meilleure qualité. Selon eux, le français enseigné dans les écoles anglophones est théoriquement bon. Les élèves écrivent presque autant que ceux des écoles francophones. Les programmes enrichis font référence à la musique, au cinéma et à la culture pour encourager le biculturalisme, ainsi que le bilinguisme et la bilittératie, étant entendu que « nous pouvons apprendre une langue si nous nous intéressons à la culture ». Du reste, comme les écoles francophones insistent davantage sur la grammaire, les conseillers pédagogiques pensent que les jeunes diplômés des écoles francophones connaissent peut-être mieux la grammaire française sans être plus à l'aise dans cette langue. Ils estiment en outre que le degré d'exposition est important, à l'école, certes, mais surtout à l'extérieur de celle-ci. Les résultats de l'enquête « Tell Them From Me » (dites-leur de ma part) effectuée dans une école montrent que les élèves, tous échelons confondus, utilisent davantage le français dans leur communauté et à la maison qu'à l'école. Le français appris au sein d'une équipe sportive, par exemple, l'est à une fin particulière, et il est idiomatique et familier. Les conseillers pédagogiques recommandent aux enseignants et aux parents d'encourager les élèves à s'exercer même en dehors de la classe et à prendre part à des échanges étudiants ou à des activités comme les concours oratoires, proposés par des organismes comme Canadian Parents for French (CPF) (parents du Canada pour l'apprentissage du français). Dans les mots d'une conseillère pédagogique : « Le soutien apporté à la maison est primordial. »

Compte tenu de ce mouvement si médiatisé vers les écoles francophones, pourquoi certains parents choisissent-ils d'inscrire leurs enfants dans une école anglophone? Beaucoup constatent que les cours et l'enseignement en français ont beaucoup changé depuis leur propre scolarité, que la diplomation est supérieure dans les écoles anglophones à celle des établissements francophones même si l'on inclut dans les statistiques les élèves ayant des besoins particuliers, et que les notes aux épreuves uniformes sont également meilleures. À cet égard, les résultats de l'année 2013 sont remarquables : les résultats aux épreuves en vue du diplôme ont été de 9,4 % supérieurs dans trois commissions scolaires anglophones (English-Montréal, Lester B. Pearson et Sir Wilfrid Laurier) à ceux de trois commissions scolaires francophones voisines (Pointe de l'Île, Marguerite-Bourgeoys et Commission scolaire de Montréal)²². Pour certains :

« C'est d'abord et avant tout une question de culture. Les parents veulent offrir à leurs enfants la possibilité d'aller ailleurs et à cet égard, il est important de leur assurer une solide formation en anglais. La moindre notion de français sera un atout à l'extérieur du Québec. Les écoles anglophones soutiennent la culture anglo-saxonne. »

« En raison de la culture anglo-saxonne. Quand je parle à mes enfants, ils comprennent d'où je viens. Les parents trouvent difficile de communiquer au sein du système francophone. »

Pensant à l'avenir, beaucoup de parents francophones admissibles à l'éducation en anglais veulent que leurs enfants apprennent l'anglais. En dehors de l'île de Montréal, les écoles accueillent souvent une majorité d'élèves francophones admissibles, ce qui a une incidence sur l'enseignement du français et de l'anglais.

« La plupart de nos élèves sont francophones. À la fin du secondaire, leur niveau d'anglais est passable. »

« Malheureusement, à moins d'être appuyés dans leur apprentissage des deux langues et de bien comprendre la nécessité d'apprendre les deux, les élèves qui sont en majorité anglophones ont plus de mal à poursuivre leurs études et à trouver de bons emplois. En revanche, les élèves qui ont accès aux deux langues réussissent beaucoup mieux à l'école, en société et sur le marché du travail. »

La CELA a demandé à 60 parents dont les enfants fréquentent une école anglophone de décrire leur expérience. Les réponses à la question sur les motifs qui les avaient poussés à choisir une école anglophone sont diverses, mais quelques thèmes émergent, notamment : la tradition familiale, les relations communautaires, la culture du bénévolat, l'ouverture et l'accueil des écoles anglophones, la préparation au marché du travail mondial, le bilinguisme et la bilittératie, l'importance d'entretenir la connaissance de la langue, l'importance d'assurer l'admissibilité des petits-enfants à une éducation en anglais, l'impression que leurs connaissances en français ne pourraient pas aider leurs enfants et compliqueraient leurs communications avec l'école, et la politique des écoles anglophones au regard de l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers. Il est intéressant de constater que ces réponses font en grande partie écho au dernier mémoire de la CELA²³.

À l'évidence, certains parents s'attendent à ce que leurs enfants quittent la province :

« Je veux que mon enfant tire son épingle du jeu sur la scène internationale et sorte de ce milieu francophone limité. »

²² Selon les résultats des examens du ministère de l'Éducation et du Loisir et du Sport en 2013, cités dans un article intitulé « How are Québec's English Schools Stacking Up? », *CTV News Montreal*, 2014, avec graphiques d'Amy Luft. <http://montreal.ctvnews.ca/how-are-Quebec-s-english-schools-stacking-up-1.2009833?autoplay=true>.

²³ CELA, *Nous sommes responsables envers les élèves : la réussite et la persévérance scolaires dans les écoles de langue anglaise*, Montréal, ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2016.

« Nous voulons que notre enfant ait une solide base en anglais, qui est la langue la plus répandue sur le marché du travail, dans les secteurs scientifique et médical. »

« Nous voulons que notre enfant puisse fonctionner à l'extérieur du Québec. »

Ils estiment leurs attentes généralement satisfaites, tout en s'inquiétant de la perte des compétences en anglais, de l'accent mis sur la langue plutôt que sur les connaissances propres à une discipline, au primaire, et de l'absence de livres en français dans les bibliothèques. Certains parents choisissent une école primaire francophone pour que leurs enfants acquièrent les rudiments du français, puis une école secondaire anglophone pour qu'ils soient prêts à fréquenter un cégep anglophone.

La recherche a largement démontré les avantages d'un apprentissage simultané de deux langues, surtout chez les jeunes enfants. Toutefois, le temps alloué à l'enseignement en français a une incidence sur l'apprentissage de l'anglais, en particulier dans les régions où la population est majoritairement francophone. Les parents veulent que leurs enfants conservent de solides compétences dans les deux langues. Les parents anglophones craignent que leurs enfants aient moins l'occasion de parler anglais et perdent leur aisance si on les expose davantage au français. Pourtant, ni la recherche ni l'expérience de nombreux diplômés qui connaissent le succès ne justifient cette crainte.

Commentaires de quelques enseignants :

« Le français, langue seconde, favorise l'apprentissage de l'anglais, langue maternelle (et vice-versa), quand on aborde les mêmes sujets (comme les pronoms au programme de la 4^e année d'ALE et de FLS). Mais au lieu de laisser tout au hasard, il faudrait que chaque secteur aide un peu son homologue. »

« À moins qu'un enfant ait des difficultés dans cette matière, l'apprentissage des deux langues est avantageux, d'autant que certaines stratégies et compétences sont applicables dans les deux. »

La CELA recommande au ministre :

- de renseigner les parents sur les résultats de la recherche sur les avantages de l'apprentissage conjoint de deux langues.

3.4 Formation des adultes et formation professionnelle

La nécessité de cours de français efficaces ne s'impose pas que dans le secteur des jeunes. Nombre des élèves de formation des adultes et de formation professionnelle connaissent mal le français, ce qui leur cause des problèmes pendant tout le secondaire et limite leur possibilité de trouver un emploi. Faute de cours en anglais, les élèves se voient conseiller de s'inscrire en français, mais hésitent à le faire, estimant leur français trop faible et tenant à leur droit de s'inscrire à un programme en anglais. Il faut à tout le moins qu'ils connaissent la terminologie de leur domaine, soient en mesure de converser avec leurs collègues ou leurs clients et puissent rédiger un rapport. Or, très peu de programmes de ce niveau comprennent un volet linguistique, à l'exception des programmes de sciences de la santé. La Commission scolaire Western Québec a conclu un partenariat avec Emploi Québec grâce auquel les élèves reçoivent une formation en terminologie médicale et les stagiaires bénéficient de services d'accompagnement en la matière pendant leur stage. Les programmes de formation des adultes bénéficient d'enseignants de FLS compétents et bien appuyés, tandis que les compétences des enseignants des programmes de formation professionnelle, plus axés sur l'emploi, sont généralement moins grandes.

Depuis quelques années, la proportion des élèves de la formation des adultes du secteur anglophone qui viennent du secteur francophone va croissant; elle s'établit actuellement à 30 %. Certains sont des immigrants qui n'étaient pas admissibles aux programmes en anglais au secteur des jeunes, mais qui souhaitent améliorer leur connaissance de l'anglais, voyant que le bilinguisme leur donne plus de chances sur le marché de l'emploi.

Beaucoup d'élèves ont suivi un Parcours de formation axée sur l'emploi ou ont des besoins particuliers et nécessitent un soutien considérable pour réussir.

La CELA recommande au ministre :

- de revoir le contenu linguistique des programmes de formation des adultes et des programmes de formation professionnelle;
- d'allonger la durée des programmes pour y inclure une formation linguistique, au besoin, pour les étudiants qui le souhaitent, sous réserve d'une évaluation;
- de veiller à l'existence de matériel pédagogique suffisant pour les cours de langue;
- d'aider davantage les élèves du secteur adulte qui ont des besoins particuliers;
- de faire en sorte que l'orientation professionnelle insiste sur l'importance d'apprendre le français;
- de coopérer avec Emploi Québec pour établir un lien entre éducation et emploi, et de travailler en partenariat avec les commissions scolaires pour offrir des cours de français selon les besoins.

3.5 Perceptions

Le Québec est critiqué parce que les anglophones sont beaucoup moins représentés dans la fonction publique que dans la population de la province. Ici encore, les raisons ne sont pas évidentes et les perceptions erronées sont parfois plus problématiques que la réalité. Beaucoup de jeunes anglophones ont l'impression de ne pas écrire suffisamment bien en français, ce qui suggère qu'ils ont une perception faussée de leurs compétences, puisqu'ils semblent réussir mieux que les élèves francophones l'épreuve uniforme de français (langue maternelle) de la fin de la 5^e secondaire.

Dès 1993, beaucoup estimaient que le problème n'était pas de parler français ou non, mais **de ne pas être** francophone²⁴. Plusieurs interlocuteurs de la CELA ont eu des commentaires semblables à ceux ci :

« Beaucoup de jeunes n'ont pas l'impression de connaître suffisamment le français et s'inquiètent de leur avenir au Québec. »

« On a l'impression d'une limite invisible, mais bien réelle. »

Ces opinions font écho à celles des jeunes anglophones interrogés dans le cadre d'une étude du comité permanent sur la jeunesse du Community Groups Network (réseau des organismes communautaires du Québec) et que l'on trouve dans le rapport déposé en 2009²⁵, dont la CELA recommande fortement la lecture.

²⁴ Maria Peluso, dans William Weintraub, *The Rise and Fall of English Montreal*, Office national du film du Canada, 1993.

²⁵ Québec Community Groups Network, *Creating Spaces for Young Quebecers: Strategic Orientations for English-speaking Youth in Quebec*, Montréal, pour Patrimoine canadien, 2009.

4. Initiatives d'intégration des jeunes anglophones à la société québécoise

Le réseau scolaire anglophone et d'autres organisations de la province ont lancé nombre d'initiatives dans le but d'encourager les jeunes à participer à des activités en français au Québec pour développer leur compétence dans des contextes authentiques. Selon les résultats comparatifs d'études faites en 2015²⁶ et 2008²⁷, les jeunes participent maintenant davantage.

4.1 Exemples de réussite

4.1.1 Immersion

Depuis sa naissance à l'école Margaret-Pendlebury, à Saint Lambert, en 1965²⁸, le concept d'immersion en français a pris de l'ampleur et est devenu un modèle d'enseignement de la langue seconde partout le monde. Au Québec, l'inscription en immersion française a augmenté chez les jeunes de 15 ans, passant de 22 % en 2010²⁹ à environ 37 % en 2012³⁰. Les programmes d'immersion sont offerts dans 80 % du système d'éducation anglophone.

Tableau 2. Élèves anglophones en classes d'immersion

	2006	2011
Primaire	66 %	83 %
Secondaire	35 %	65 %

Les programmes d'immersion sont fondés sur le principe du bilinguisme cumulatif : les compétences de l'enfant dans une langue seconde se développent sans diminuer sa compétence dans la langue première. La langue s'apprend naturellement, par l'intermédiaire d'un contenu. Dans certaines écoles, la majeure partie du programme est enseignée en français. Depuis 50 ans, l'enseignement d'une langue seconde par immersion est l'objet de nombreuses études, aux résultats plutôt constants :

- à la fin du primaire, les compétences en anglais des élèves de l'immersion française sont souvent supérieures à celles des élèves des programmes enseignés en anglais;
- il y a transfert de compétences d'une langue à l'autre;
- la connaissance d'une autre langue a des effets bénéfiques sur les capacités cognitives;
- la mémoire à court terme s'améliore;
- la plupart des enfants peuvent réussir dans un programme d'immersion, y compris ceux qui ont des besoins particuliers et ceux qui viennent d'un milieu défavorisé.

Les commissions scolaires assument les coûts de prestation des programmes dans les deux langues, sans financement supplémentaire pour l'embauche d'enseignants ou l'achat de matériel. Les commissions scolaires considèrent que ces dépenses sont nécessaires, étant donné les effets positifs sur les élèves.

²⁶ Lise Palmer, *An Update on Québec's English-Speaking Youth 2008-2015*, Spark.

²⁷ Québec Community Groups Network, *ibid.*

²⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=mRIJkfnmQRQ>

²⁹ <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-004-x/200406/6923-fra.htm#a>

³⁰ Consulté à l'adresse <http://cpf.ca/en/researchadvocacy/research/enrollmenttrends/>.

4.1.2 Autres initiatives

Le programme Options d'études a vu le jour il y a sept ans, à Châteauguay. Il s'agissait de comprimer le programme d'études en quatre jours et de jumeler une école anglophone et une école francophone pour que les élèves soient exposés à l'autre langue dans le contexte de la pratique d'un sport. Le programme était populaire et atteignait ses objectifs, mais il a pris fin à cause de questions pratiques, comme le coût d'embauche de l'enseignant ou de l'enseignante en plus et un déséquilibre dans le nombre d'élèves dans chaque groupe linguistique presque partout dans la province.

La CELA recommande au ministre :

- de réexaminer les éléments qui ont fait le succès du programme *Options d'études* et d'envisager de le restaurer là où il est possible de jumeler des écoles de manière appropriée.

Certaines commissions scolaires emploient des moyens novateurs pour compléter l'enseignement du français en classe, recourant par exemple aux subventions du programme *Odyssée*, de Patrimoine canadien, en sus des ressources scolaires pour engager des animateurs francophones.

Le Programme d'échanges linguistiques intra-Québec – Approche nouvelle (PÉLIQ-AN) finance des projets d'échanges linguistiques entre des élèves d'écoles anglophones et francophones du Québec. Le financement assuré par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et par l'Entente Canada-Québec équivaut à 25 \$ par élève pour la réunion de deux classes deux fois par année. Entre les rencontres, les élèves réalisent ensemble un projet commun. Avant les compressions budgétaires gouvernementales qui ont réduit le financement de moitié, il y avait 20 jumelages, contre 10 maintenant.

La CELA recommande au ministre :

- de rétablir le financement initial du PÉLIQ-AN.

Le Projet de formation et de maintien en poste de professionnels de la santé de l'Université McGill finance un certain nombre des cours offerts par le Centre d'enseignement du français de McGill pour aider les étudiants des programmes de santé et de services sociaux qui étudient dans un établissement postsecondaire anglophone à se préparer à travailler dans le réseau de la santé du Québec. Dans ce cadre, le Collège Heritage offre des cours de terminologie médicale française à ses étudiants de sciences infirmières. Les résultats sont spectaculaires. Les étudiants tendent à rester au Québec pour y exercer leur profession.

Le Collège Champlain (Saint Lambert) élabore actuellement un programme pour aider les enseignants des programmes de soins infirmiers à se sentir plus à l'aise dans le milieu francophone des soins de santé et à mieux préparer leurs étudiants à exercer au Québec.

Nous avons décrit les activités de nombreux Centres scolaires et communautaires (CSC) de la province³¹ dans des documents antérieurs, auxquels nous renvoyons les lecteurs, tout en soulignant une fois de plus le travail des CSC, qui offrent des activités périscolaires en français.

Il est question, à la section 3.3, de CPF, « [...] réseau national de bénévoles qui valorisent la langue française comme composante intégrale du Canada et qui se consacrent à la promotion et à la création d'occasions d'apprentissage du français comme langue pour les jeunes du Canada³². »

Mieux connu à l'extérieur du Québec, CPF a pour mission de « faire progresser le bilinguisme par la création et la promotion d'activités permettant aux élèves d'apprendre et d'utiliser le français ». Depuis quelques années, il est plus actif et gagne en popularité auprès des familles anglophones du Québec.

Dans les faits, les diplômés anglophones connaissent sans doute suffisamment le français pour bien s'intégrer dans la communauté majoritaire, mais il faut faire davantage pour leur faciliter la tâche. Pourquoi ne pas créer des emplois d'été obligeant les élèves à travailler en français? Il est plutôt facile de le faire dans les centres urbains, mais il est extrêmement difficile pour les élèves des communautés anglophones éloignées de se prévaloir d'une offre de ce genre dans les industries comme le tourisme et l'hôtellerie.

³¹ CELA. *Pour la réussite scolaire dans les écoles anglophones du Québec*, p. 15, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/MELS_MemoireMinistre2011_FR.pdf, et CELA. *Au delà du modèle unique : des solutions distinctes pour des besoins distincts*, p. 25, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/autres/organismes/CELA_onesize_F.pdf

³² <http://cpf.ca/fr/a-propos/en-quoi-l'organisme-cpf-consiste-t-il/nos-valeur/>.

La CELA recommande au ministre :

- *de créer un programme d'emplois d'été qui donne aux élèves anglophones la possibilité de travailler en français, en particulier dans le secteur public.*

Deux organismes ont pour mission d'aider les jeunes à trouver un emploi au Québec. L'un d'entre eux, la CEDEC, est une société canadienne particulièrement active dans les communautés rurales du Québec. Elle favorise l'employabilité et le développement économique au sein de la communauté anglophone du Québec³³. Entre autres initiatives récentes ou en cours, l'organisation propose un jumelage entre des employeurs et des travailleurs compétents, offre des ateliers sur les compétences entrepreneuriales à des jeunes de 18 à 35 ans et élabore un plan touristique pour aider la province à tirer parti de cette industrie, qui se classe au quatrième rang par son rythme de croissance, partout au monde. Dans toutes ces activités, la CEDEC insiste sur le besoin de travailleurs bilingues³⁴.

Youth Employment Services (YES ou services d'emploi pour les jeunes) est un organisme, établi à Montréal, qui offre aux jeunes anglophones d'ici et aux immigrants anglophones de fraîche date des services qui vont de séances individuelles de conseils sur la recherche d'un emploi à des ateliers de développement des aptitudes à l'entrepreneuriat. Les jeunes chercheurs d'emplois anglophones de toute la province ont du mal à trouver leur place sur un marché du travail majoritairement francophone. YES a montré d'ailleurs que les taux d'emploi des anglophones, bilingues ou unilingues, sont inférieurs à ceux de leurs homologues francophones.

³³ <http://cedec.ca/fr/>

³⁴ Voir, par exemple : The Conference Board of Canada, *Canada, Bilingualism and Trade*, juin 2013. http://cedec.ca/wp-content/uploads/2014/12/Canada-Bilingualism-and-Trade_English.pdf

5. Questions liées aux programmes d'études

Le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) a été instauré voici plus de 13 ans. Il représente toujours une démarche progressiste de l'enseignement et de l'apprentissage, mais même les enseignants qui ont adhéré à sa philosophie constructiviste déplorent encore l'ampleur du contenu à couvrir et l'insuffisance de matériel et de ressources pédagogiques.

5.1 Plus de clarté dans la progression des apprentissages

Les entrevues avec les conseillers pédagogiques et les enseignants ont mis au jour certains des problèmes liés au programme et aux ressources connexes. Selon l'une de ces personnes :

« Il y a tant et tant à couvrir avec le PFEQ et la progression des apprentissages que c'en est écrasant. Il faut choisir. On a semblé oublier que les enfants sont, précisément, des enfants! »

D'autres soulignent des écarts entre les exigences de l'enseignement des deux langues. Par exemple, l'usage des majuscules en tête des phrases et des points à la fin ne s'apprend pas la même année en anglais et en français.

La progression des apprentissages en ALE ne précise pas ce que les élèves doivent avoir appris à la fin de chaque cycle. Dans cette matière comme en FLS, en particulier au primaire, il n'y a pas de cohérence entre les programmes, la progression des apprentissages, et le cadre d'évaluation.

La CELA recommande au ministre :

- de confier à des groupes de travail la réévaluation des programmes d'ALE et de FLS ainsi que des ressources connexes pour assurer la cohérence interne et éliminer les principaux écarts entre la progression des apprentissages au sein de chacun des deux.

5.2 Procédure d'évaluation

Les conseillers pédagogiques et les enseignants critiquent les méthodes d'évaluation à plusieurs égards. Les premiers soulignent la discordance parmi les programmes d'études, la progression des apprentissages, et la procédure d'évaluation. Certains craignent que l'on accorde trop d'importance à l'évaluation, que celle-ci influe trop sur les méthodes pédagogiques et que l'on ne fournisse pas suffisamment de rétroaction aux élèves. Des enseignants ont fait les commentaires suivants :

« On est obligé d'enseigner aux élèves comment fournir un bon rendement au lieu de faire en sorte qu'ils aiment lire et écrire. »

« Le Ministère devrait nous laisser la responsabilité de l'évaluation. Nous n'avons pas besoin de ces situations d'évaluation complexes et effrayantes. »

« J'en ai assez de ces évaluations identiques en fin d'année. J'ai appris avec succès comment enseigner en fonction de l'épreuve. Il y a beaucoup de types de productions écrites qui pourraient constituer le produit final, mais à l'examen, c'est toujours un article. »

« Mes collègues sont souvent frustrés par la quantité d'évaluations, qui réduit le temps d'enseignement. »

La CELA recommande au ministre :

- d'examiner les instruments d'évaluation actuellement fournis par le Ministère en ALE et en FLS pour voir dans quelle mesure ils conviennent à l'évaluation de la maîtrise d'une langue;
- de réunir des membres du groupe chargé d'élaborer les programmes et du groupe chargé d'élaborer les évaluations en un groupe de travail mandaté pour corriger ensemble les incohérences et élaborer de concert des exemples de grilles d'évaluation.

5.3 Ressources

La plupart des enseignants concluent à l'insuffisance du matériel approuvé étant donné la diversité des besoins des élèves selon la classe et l'échelon. En ALE, le seul manuel approuvé est un dictionnaire. En plus d'acheter ce qu'ils trouvent et de payer de leur poche, les enseignants recourent aux bibliothèques scolaires, aux bibliothèques publiques et aux livres proposés sur Internet pour répondre aux besoins de chaque niveau de lecture représenté dans leurs classes. Certains estiment que les cahiers d'exercices comblent ce qu'ils considèrent comme des lacunes du programme d'ALE, mais ils ne le feraient pas s'ils disposaient d'un vaste éventail de ressources. NEWSELA, un site Web américain, permet aux enseignants de différencier l'enseignement en modifiant le niveau de lecture de livres à caractère informatif accessibles sur les tablettes électroniques des élèves.

La CELA recommande au ministre :

- *d'assouplir les critères d'approbation du matériel pédagogique;*
- *de répertorier un vaste éventail de ressources et de les rendre accessibles aux enseignants, pour que ceux-ci puissent diversifier leur enseignement.*

Il y a peu de matériel convenant aux programmes d'immersion française, et les enseignants ont besoin de ressources plus riches et plus variées. Il en est de même pour les livres en bibliothèque. Les enseignants utilisent des ouvrages approuvés pour l'enseignement en français, langue d'enseignement, mais ceux dont le contenu convient à l'âge des élèves sont d'un niveau de langue trop difficile. Les enseignants finissent donc par créer leur propre matériel. Le marché québécois est trop petit pour attirer des éditeurs d'autres provinces, dont les programmes d'études reposent de toute façon sur une philosophie différente. La tablette électronique pourrait servir à produire plutôt qu'à consommer des connaissances, puisqu'il y a moins de ressources en français.

Le « Leading English Education and Resource Network » (LEARN ou premier réseau d'éducation et de ressources en langue anglaise) est un organisme parmi d'autres qui s'efforce de combler ces lacunes en faisant traduire du matériel approprié et en offrant un vaste choix de ressources électroniques harmonisées aux programmes d'études de l'anglais et du français

au primaire, au secondaire et au secteur des adultes. Certains enseignants semblent ne pas connaître ces ressources, mais il y a pire : dans certaines régions, il est impossible de les utiliser parce que la bande passante est insuffisante.

En fait, le problème est double. D'abord, la Commission scolaire ne dispose pas d'une bande passante suffisante. Ensuite, le nombre de dispositifs dans la classe (tablettes électroniques, téléphones intelligents et ordinateurs portables) est en croissance, ce qui pèse encore plus sur la bande passante, au point que le système se plante. La téléconférence résout certains des problèmes de communication à grande distance des régions, mais le volet visuel des plateformes populaires nécessite souvent une bande passante plus considérable que celle dont disposent les commissions scolaires. Comme nous l'avons déjà fait dans des mémoires précédents, nous pressons le ministre de résoudre le problème.

La CELA recommande au ministre :

- *de permettre aux enseignants d'ALE d'utiliser le matériel publié à l'intention des classes d'immersion française ailleurs au Canada;*
- *de fournir et d'entretenir l'infrastructure nécessaire à l'usage d'Internet haute vitesse dans les régions éloignées de la province.*

6. Rôle du personnel enseignant

6.1 Effectif enseignant

La principale ressource de l'école est le personnel enseignant. Or, il y a pénurie d'enseignants de FLS compétents au secteur anglophone, c'est-à-dire d'enseignants de FSL et d'enseignants également compétents en FSL et dans la discipline à enseigner en français. Les enseignants anglophones et francophones ont l'impression que les administrateurs, les parents et leurs collègues les croient capables d'enseigner l'ALE et le FLS du seul fait qu'ils parlent anglais et français. Or, même s'ils sont à l'aise en français, la plupart ont été formés comme généralistes pour le primaire ou spécialistes d'une discipline enseignée au secondaire, et peu sont diplômés de programmes particuliers d'enseignement dans une langue seconde, en particulier en contexte d'immersion. L'une des personnes interviewées a dit : « Vous finirez par enseigner une langue seconde dans n'importe école de Montréal. » Nous dirions même partout au Québec. Certains diplômés (d'universités francophones) spécialisés en FLS estiment ne pas connaître suffisamment l'anglais pour enseigner dans une école anglophone, et certains enseignent dans des écoles francophones ou dans des programmes d'immersion d'autres provinces, où les conditions de travail et le salaire sont plus avantageux. L'exode des enseignants compétents est particulièrement sensible entre l'ouest du Québec et Ottawa ainsi qu'entre l'est de la province et le Nouveau-Brunswick. Un administrateur d'une école de Winnipeg a dit :

« Nous sommes actuellement en pléines discussions budgétaires et nous allons investir dans le recrutement d'équipes qui vont aller au Québec et dans l'est de l'Ontario pour tenter de convaincre des enseignants francophones d'immigrer au Manitoba³⁵. »

La CELA recommande au ministre :

- *de faire en sorte d'augmenter la diplomation d'enseignants de FLS et d'immersion dans les universités anglophones et de veiller à ce que ces personnes maîtrisent mieux la langue et la discipline qu'elles doivent enseigner³⁶;*
- *de veiller au perfectionnement professionnel des enseignants de FLS et des programmes d'immersion.*

6.2 Différences pédagogiques

La façon d'enseigner l'ALE et le FLS diffère en partie parce que la préparation des enseignants repose sur une philosophie pédagogique différente. En vertu de l'approche globale de la langue, appliquée précédemment, l'apprentissage linguistique dans le cadre d'un programme d'ALE progressait principalement grâce à un contenu riche, et l'appréciation de la littérature était un élément essentiel du programme et de l'évaluation, faite à partir de grilles. Les compétences techniques comme la grammaire et l'orthographe étaient en grande partie intégrées dans le travail à accomplir. Cette façon de faire avait forcément une incidence sur la nature des activités proposées en classe et sur la méthode pédagogique employée. Les élèves apprenaient progressivement la langue, et la méthode restait la même du primaire jusqu'à la fin du secondaire. L'enseignement de l'ALE suivant de l'approche globale de la langue reste très répandu dans le système d'éducation anglophone, mais des conseillers pédagogiques parlent de tension, chez les enseignants du 2^e cycle du secondaire, entre une démarche fondée sur la littérature et une démarche fondée sur la littérature.

Avant la réforme qui a débouché sur le PFEQ, le programme de FLS était, à tous les échelons, articulé principalement autour de compétences techniques et de la précision de la langue. Les activités étaient pour la plupart créées sur la répétition et la mémorisation, l'application de compétences techniques et la pratique. Cette structure, combinée à des ressources limitées en ce qui concerne l'enseignement d'une langue seconde, avait généralement pour effet de démotiver les élèves. Il est à noter que c'est le programme qu'ont suivi les parents des élèves actuels.

Le PFEQ accorde lui aussi priorité à la grammaire, qui est toutefois enseignée dans des situations inscrites dans des contextes précis, au primaire, et dans des situations moins contextuelles au secondaire. Les grilles d'évaluation, en usage en ALE depuis des décennies, sont dorénavant plus courantes, bien que les enseignants de FLS enlèvent encore des points pour les fautes de grammaire. Des conseillers pédagogiques nous ont dit que les enseignants de FLS tendent encore eux aussi à se concentrer sur la grammaire (parce qu'il leur paraît difficile d'apprendre une langue seconde sans en connaître le fonctionnement), de même que sur l'usage de cahiers d'exercices et sur la précision. Ils ont également parlé des moyens qu'ils prennent pour se concerter et collaborer ainsi que des moyens mis en œuvre pour encourager les enseignants à faire de même.

³⁵ Aaron Hutchins, « Just say "non": The problem with French immersion », *Maclean's*, 22 mars 2015.

³⁶ Fait à noter : l'Université McGill a restauré le programme Pédagogie d'immersion française (PIF) à l'intention des enseignants du primaire et lancera sous peu une campagne visant à augmenter le nombre d'inscriptions au programme d'éducation en enseignement du FLS au secondaire.

6.3 Mise en commun des pédagogies

Trois initiatives ont été mises en œuvre dans les écoles anglophones pour encourager les enseignants de langue à travailler ensemble. Toutes trois sont inspirées des résultats d'études sur la façon dont les enfants apprennent une langue. De fait, la recherche montre qu'il y a un transfert de connaissances par l'intermédiaire des langues et que, comme les élèves établissent des liens entre les langues à mesure qu'ils apprennent, ils n'ont pas besoin d'apprendre dans une langue seconde ce qu'ils ont déjà acquis dans la première.

Le Projet transfert ELA-FLS est axé sur l'importance de ce transfert dans l'acquisition d'une compétence linguistique bilingue. Les enseignants sont accompagnés dans le choix et l'intégration de méthodes pédagogiques favorables au transfert des apprentissages d'une langue à l'autre et dans leur familiarisation avec les différentes manières de réfléchir à l'apprentissage et au transfert linguistiques. Leur pédagogie s'en trouve améliorée; de plus, ils y gagnent une connaissance plus approfondie des programmes du Ministère et gagnent du temps d'enseignement. Quant aux élèves, ils sont plus motivés et leur estime de soi s'accroît, en particulier au regard de l'apprentissage des langues.

Le projet Français, langue seconde et anglais, langue d'enseignement : collaboration et transfert (FACET) est un projet de transfert linguistique créé pour répondre aux besoins des enseignants et des conseillers pédagogiques. Il fournit aux enseignants d'ALE et de FLS qui enseignent à un même groupe d'élèves des moyens concrets qui les encouragent à travailler en collaboration. Ainsi, dans le cadre d'un projet pilote, deux groupes d'enseignants de 3^e et 6^e années de deux commissions scolaires différentes ont bénéficié d'une somme équivalant à cinq jours de remplacement, ce qui leur a permis de planifier leur collaboration. L'an prochain, 10 équipes seront financées de même et seront accompagnées pendant tout le processus de collaboration et de recherche d'information³⁷.

Dans le cadre d'un projet de recherche mené par Roy Lyster^{38,39} dans quelques classes du 1^{er} cycle, les enseignants lisent à haute voix les mêmes romans, alternant entre les versions française et anglaise de chapitre en chapitre. Les élèves apprennent de nouveaux concepts dans les deux langues et sont capables d'établir les liens pertinents.

La recommandation d'une méthode de préférence à une autre dépasserait le cadre du présent mémoire, mais il est certain que la collaboration entre les enseignants des deux langues favoriserait un échange d'idées et un enseignement conforme à ce que dit la recherche sur la façon dont les enfants apprennent.

La CELA recommande au ministre :

- de donner l'impulsion en favorisant la recherche sur l'apprentissage des langues et en finançant les initiatives de collaboration entre les enseignants de langue.

6.4 Collaboration entre enseignants

La collaboration entre les enseignants d'ALE et de FLS est généralement impensable dans une petite école rurale, où une même personne enseigne de multiples disciplines à de multiples échelons dans une même classe ou là où une seule personne enseigne le FLS à tous les échelons du programme, sans collègue dans ce même établissement. Il est également difficile d'instaurer l'horaire par blocs. De nos entrevues, il ressort clairement que la collaboration dans les salles du personnel enseignant du primaire est pourtant la bienvenue chaque fois qu'elle est possible.

« Je pense que le manque de temps pose problème. »

« Le manque de temps de préparation exclut cette possibilité. »

« Généralement, c'est la même personne qui enseigne le FLS et l'ALE. »

« Les deux groupes d'enseignants travaillent ensemble et se complètent pour faciliter l'apprentissage dans la mesure du possible. »

« Ce sont des équipes très différentes, mais il leur arrive de discuter ensemble du comportement d'un enfant. »

« Les enseignants de FLS ont des horaires complémentaires (ils enseignent pendant les périodes libres des enseignants d'ALE), alors c'est un peu comme s'ils faisaient partie d'équipes différentes (mais pas opposées). »

La collaboration est plus rare au secondaire, parce que les enseignants tendent à se réunir par discipline dans leurs bureaux. Du reste, les pressions sont différentes.

« Au 2^e cycle du secondaire, il n'y a pas de collaboration. Les enseignants se concentrent sur les examens de la fin du secondaire. »

³⁷ <http://facet.quebec>

³⁸ Roy Lyster, Laura Collins et Susan Ballinger, « Linking languages through a bilingual read-aloud project », *Language Awareness*, vol. 18, n^{os} 3 et 4, 2009, p. 366-383.

³⁹ Roy Lyster, Jorge Quiroga et Susan Ballinger, « The effects of biliteracy instruction on morphological awareness », *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, vol. 1, n^o 2, 2013, p. 169-197.

Un groupe d'enseignants de mathématiques, de sciences, d'anglais et de français de 1^{er} cycle d'une école secondaire a reçu une subvention de perfectionnement professionnel et d'innovation qu'il emploie à élaborer de concert un projet d'enseignement des mathématiques et des sciences en anglais et en français. N'est il pas honteux que ce type de collaboration soit tributaire d'une subvention et ne soit pas plutôt un élément courant dans l'horaire?

La CELA recommande au ministre :

- *de prévoir un montant d'argent pour encourager la collaboration entre les enseignants de FLS, d'ALE et des programmes d'immersion dans les écoles où plusieurs enseignants travaillent à un même échelon du programme.*

6.5 Perfectionnement professionnel

Toute occasion est bonne pour se perfectionner. Le perfectionnement est d'ailleurs essentiel pour les enseignants de l'extérieur de la province qui ne connaissent pas le PFEQ ni la culture québécoise, pour les enseignants de FLS qui n'ont pas suivi de formation pour enseigner cette discipline et pour que les enseignants de FLS se concentrent moins sur l'enseignement de la grammaire (contrairement à ce qu'on leur a enseigné) au profit d'un enseignement plus constructiviste. Certains conseillers pédagogiques constatent un changement graduel dans la pédagogie des enseignants de FLS, qui s'écartent progressivement d'une méthode rigide et artificielle axée sur la grammaire et ancrée dans les cahiers d'exercices au profit d'une démarche globale et plus intégrée.

La distance qui sépare les écoles des commissions scolaires rurales empêche souvent les enseignants de se réunir pour une activité de perfectionnement professionnel. Les représentants d'une petite commission scolaire dont le territoire est relativement petit considèrent de même comme un luxe la possibilité de réunir les enseignants pour une activité de perfectionnement.

La CELA recommande au ministre :

- *d'accorder un financement qui égaliserait les chances des enseignants des régions éloignées, de sorte que les enseignants de FLS et leurs collègues des programmes d'immersion de tous les échelons puissent faire ensemble des activités de perfectionnement professionnel;*
- *de financer l'élaboration d'autres méthodes de perfectionnement professionnel, comme la téléconférence et les webinaires, au profit des écoles très éloignées les unes des autres.*

Seule une personne, parmi les conseillers pédagogiques en FLS, a parlé du Fonds de perfectionnement en didactique des langues⁴⁰, fruit d'une initiative du ministère de l'Éducation et de l'Entente Canada-Québec, comme source de financement d'activités de perfectionnement professionnel pour les enseignants de FLS, d'ALE et des programmes d'immersion.

La CELA recommande au ministre :

- *de promouvoir un recours plus fréquent au Fonds de perfectionnement en didactique des langues.*

Il existe dans certaines commissions scolaires des centres de correction des épreuves communes, qui représentent pour les enseignants une tribune favorable aux discussions sur le contenu des programmes, sur l'évaluation et sur les relations entre le contenu des différents échelons. Cette forme de perfectionnement professionnel procure un avantage accessoire, mais seulement si le processus est instauré au début de l'année scolaire et si le groupe établit des règles précises.

La CELA recommande au ministre :

- *de financer la création des centres de correction là où le personnel le demande.*

⁴⁰ <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/programme-de-perfectionnement-collectif-en-langues-secondes-guide-et-formulaires-destines-aux-com/>

7. Conclusion

Voilà la troisième fois que la CELA formule des recommandations concernant la nécessité de former les élèves anglophones aux cultures qui cohabitent au Canada^{41,42}, mais tant de choses ont changé depuis 1995 et même depuis 2001. Ainsi, l'attitude de la plupart des parents et des enfants qui ont l'anglais comme langue première a changé, en partie parce que la province a adopté des dispositions législatives plus rigoureuses qui favorisent les francophones, mais également sous l'influence de la société davantage pluraliste dans laquelle vivent les jeunes⁴³. La décision de rester dans sa communauté de naissance ou d'en partir dépend dans une large mesure de la conjoncture économique et du marché de l'emploi. Grâce à leur connaissance de l'anglais et du français, les jeunes anglophones ont le luxe de pouvoir choisir de quitter le Québec, au détriment de la province et de sa communauté anglophone, toutefois. En effet, la présence dans la province de cette main d'œuvre bilingue et instruite profiterait à l'ensemble de la population du Québec, et la communauté anglophone serait revitalisée par la présence des jeunes et, ultimement, de leurs jeunes familles.

Une chose demeure inchangée depuis nos premiers mémoires sur ce sujet, « L'enseignement et l'apprentissage du français figurant parmi les principales préoccupations du système scolaire de langue anglaise⁴⁴. » C'est une réaction pragmatique aux besoins des diplômés des écoles du Québec, qui montre aussi la volonté des parents, des écoles et des commissions scolaires de s'intégrer à la majorité. La CELA se réjouit de cette attitude et souhaite que le ministre en constate l'avantage pour l'ensemble de la province et appuie les nombreuses initiatives qui en découlent. Elle espère aussi que cette intégration pourra se faire sans que la province ne perde une part de son héritage anglophone, si important historiquement, dans le développement du Québec.

⁴¹ CELA, *Apprentissage des langues dans les écoles anglaises du Québec : maîtrise impérative des deux langues*, 1995.

⁴² CELA, *Français, langue seconde, dans les écoles anglophones du Québec*, rapport soumis à la Commission des états généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec, mars 2001.

⁴³ Marie-Odile Magnan, et Patricia Lamarre, « Être jeune et anglophone dans un Québec pluraliste », *Vivre ensemble*, vol. 21, n° 71, automne 2013.

⁴⁴ CELA, 2001, p. 2.

Liste des personnes interviewées aux fins du mémoire

- Elizabeth Ascah, conseillère pédagogique en ALE, Commission scolaire Eastern Shores
- Joëlle Barbeau, conseillère pédagogique en FLS, Commission scolaire Riverside
- Marie-Claude Bergeron, conseillère pédagogique en FLS, Commission scolaire English Montréal
- Louise Bourque, conseillère pédagogique en ALE, Commission scolaire Riverside
- Hélène Daigle, conseillère pédagogique en ALE, Commission scolaire Sir Wilfrid-Laurier
- Donna D'Amato, conseillère pédagogique en ALE, Commission scolaire English Montréal
- Martine Delsemme, conseillère pédagogique en FLS, Commission scolaire Lester-B.-Pearson
- Heather-Anne Denton, conseillère pédagogique en FLS, Commission scolaire Lester-B.-Pearson
- Sylvie Dumouchel, conseillère pédagogique en FLS, Commission scolaire New Frontiers
- Deborah Foltin, directrice, Services éducatifs, Commission scolaire du Littoral
- Elizabeth Ford, conseillère pédagogique en ALE, Commission scolaire Riverside
- Hélène Henri, conseillère pédagogique en FLS, Commission scolaire Riverside
- Paul Kettner, conseiller en littératie, Commission scolaire English Montréal
- Wendy King, conseillère pédagogique en ALE, Commission scolaire Eastern Townships
- Nancy Langlois, conseillère pédagogique en FLS, Commission scolaire Eastern Shores
- John Leblanc, conseiller pédagogique en ALE, Commission scolaire Lester B. Pearson
- Virginia Lavigne, conseillère pédagogique en FLS, Commission scolaire Western Québec
- Gail MacDonald, conseillère pédagogique en ALE, Commission scolaire New Frontiers
- Anik Malenfant, conseillère pédagogique en FLS, Commission scolaire English Montréal
- Marc-Albert Paquette, conseiller pédagogique en FLS, Commission scolaire Sir Wilfrid-Laurier
- Franca Persechino, conseillère pédagogique en FLS, Commission scolaire English Montréal
- Marie-Andrée Poulin, conseillère pédagogique en FLS, Commission scolaire Central Québec
- Jean Provençal, conseiller pédagogique en FLS, Commission scolaire Eastern Townships
- Lisa Rae, directrice adjointe, Services éducatifs, Commission scolaire Riverside
- Jill Robinson, coordonnatrice, Services éducatifs, Commission scolaire Central Québec
- Terry Saba, conseillère pédagogique en ALE, Commission scolaire English Montréal
- Larissa Sansom, conseillère pédagogique en ALE, Commission scolaire Western Québec
- Arlene Scott, conseillère pédagogique en ALE, Commission scolaire Lester B. Pearson
- Kesi Walters, conseiller pédagogique en ALE, Commission scolaire Central Québec

Liste des personnes consultées aux fins du mémoire

- Ruth Ahern, directrice générale adjointe et directrice de l'éducation, de la formation des adultes et de la formation professionnelle, Commission scolaire Western Québec
- Diane Alain, coordonnatrice, Français, langue seconde, Direction de la formation générale des jeunes, ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
- Kim Berthiaume, Affordance Studio
- John Buck, président directeur général, CEDEC
- Mario Clarke, directeur, YES
- Stacey Dakin, gestionnaire des opérations, CEDEC
- Michael Canuel, directeur général, LEARN
- Celine Cooper, chronique d'opinion, Montreal Gazette
- David Johnston, représentant du commissaire pour la région du Québec, Bureau du Commissaire aux langues officielles
- Michele Luchs, coordonnatrice, Direction de la formation générale des jeunes, ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
- Roy Lyster, professeur, Département d'études intégrées en sciences de l'éducation, Université McGill
- France Paquin, collaboratrice en français langue seconde, Direction de la formation générale des jeunes, ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
- Claude Quevillon-Lacasse, collaboratrice en français langue seconde, Direction de la formation générale des jeunes, ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
- Michael Pellegrin, chef d'équipe, Anglais langue maternelle au primaire, Direction de la formation générale des jeunes, ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
- Allen Richards, agent de développement provincial, CEDEC
- Elaine Roy, coordonnatrice, Direction du soutien à la communauté anglophone, ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
- Avery Rueb, Affordance Studio
- Marla Williams, coordonnatrice de projets, CPF Québec
- Daniel Weinstock, directeur, Institut des politiques sociales et de la santé, Université McGill

Liste des organismes consultés

- Directors of English Education Network (DEEN)
- Quebec Federation of Home and School Associations (QFHSA)
- Association of Director Generals of English School Boards of Quebec (ADGESBQ)
- Association of Administrators of English Schools of Quebec (AAESQ)
- Lead Committee of English Education in Quebec (LCEEQ)



72-0143

**Commission
de l'éducation
en langue anglaise**

Québec 