

COMMISSION DE L'ÉDUCATION
EN LANGUE ANGLAISE

Transitions postsecondaires

RAPPORT AU MINISTRE
DE L'ÉDUCATION
DU QUÉBEC

OCTOBRE 2004

Mandat

La Commission de l'éducation en langue anglaise (CELA) a été créée par le ministre de l'Éducation en janvier 1993 pour donner suite à une recommandation formulée l'année précédente par le Groupe de travail sur l'éducation en anglais. La CELA a pour mandat de conseiller le ministre sur les services éducatifs offerts dans les écoles primaires et secondaires anglophones. Le ministre peut aussi demander conseil à la CELA sur des sujets particuliers.

C'est le ministre qui nomme les membres de la Commission de l'éducation en langue anglaise, généralement pour une période de trois ans. Les candidatures sont proposées en tout temps par diverses associations et organisations anglophones représentant entre autres les enseignants, les parents, les administrateurs des écoles et des commissions scolaires, les commissaires ainsi que des personnes participant à l'enseignement postsecondaire.

Commission de l'éducation en langue anglaise
600, rue Fullum, 9^e étage
Montréal (Québec) H2K 4L1

Tél. : (514) 873-5656
Fax : (514) 864-4181

Courriel : cela-abee@meq.gouv.qc.ca
Internet : <http://www.meq.gouv.qc.ca/CELA/anglais.htm>

COMMISSION DE L'ÉDUCATION EN LANGUE ANGLAISE 2003-2004

Présidente	Gretta Chambers
Membres	Andrew Aitken Louise Bourque Ghislaine Coutu-Vaillancourt Laiq Hanafi Jessica Hand Riva Heft Keith W. Henderson Diana Kinach Louise Marzinotto Robert T. Mills John Mulholland Judith Newman Diane Ratcliffe Ainsley B. Rose Josée Rourke (jusqu'en septembre 2003)
Membre d'office	Noel Burke
Secrétaire	Sam Boskey
Soutien administratif	Mireille Laroche
Traduction	Ève Renaud, M.A., trad. a.

TABLE DES MATIÈRES

	Page
Chapitre 1	
Contexte et introduction	1
— L'achèvement du secondaire : le préalable à toute transition	1
— La réforme du curriculum comme outil de transition	2
Chapitre 2	
Préparer dès le jeune âge à la transition	5
— Aiguillage au secondaire	7
Chapitre 3	
Pratique des services d'orientation au secondaire	9
— Réflexions des élèves sur la planification de carrière au secondaire	9
Chapitre 4	
Que peut-on offrir aux élèves du secondaire qui s'appêtent à entrer sur le marché du travail?	11
Chapitre 5	
Guider les élèves : la formation professionnelle comme cheminement de carrière légitime	13
Chapitre 6	
Passage au cégep	15
— Communication entre les cégeps et les élèves du secondaire	15
— Attitude des élèves envers le choix du cégep et les décisions relatives aux études et à la carrière	15
– Choix de programmes	15
– Aptitudes à l'étude et gestion du temps	16
– Conseils aux cégépiens	17
– Le cégep : un pont entre le secondaire et l'université	18
– L'avenir du cégep : effets sur la transition effectuée par les élèves et sur l'éducation en anglais	20
ANNEXES	
A Transitions postsecondaires – Recommandations	23
B Faciliter le passage du secondaire au cégep Cégep John-Abbott, Recherche et développement – Recommandations	25
C Personnes consultées par la Commission de l'éducation en langue anglaise 2003-2004	29
D Code d'éthique et de déontologie	31

TRANSITIONS POSTSECONDAIRES

Chapitre I – Contexte et introduction

Le présent rapport expose les résultats de l'examen, par la Commission de l'éducation en langue anglaise (CELA), des transitions que doivent faire les élèves entre la fin du secondaire et le marché du travail, la formation professionnelle ou la formation postsecondaire offerte au cégep.

Pour la CELA, l'aspect le plus important de cette transition est la façon dont les élèves de la fin du secondaire décident de leur avenir: l'information dont ils disposent, les pressions qu'ils subissent, le soutien qui leur est offert. Une fois la décision prise et l'étape suivante amorcée, les élèves s'interrogent sur leur décision, sur l'information et les services de soutien offerts et sur ce qu'ils estiment alors qu'ils auraient dû faire différemment¹.

Autre aspect à considérer: la réforme du curriculum dans les écoles du Québec, qui progresse dans les différents ordres d'enseignement: primaire, secondaire et postsecondaire. L'approche « fondée sur les compétences » en voie d'application au secondaire à l'heure actuelle² fera le pont entre le curriculum en place au secteur professionnel et dans les cégeps, où l'on emploie des termes similaires pour la décrire. Cette similarité, cette comparabilité et cette compatibilité, tout comme la façon dont les divers « ponts » jetés pour amortir la transition, revêtent un intérêt considérable, puisque le passage d'un ordre au suivant devient aussi un processus en transition.

Le troisième aspect d'intérêt est la transition que le cégep pourrait lui-même vivre. Pendant

l'année scolaire 2003-2004, en effet, la CELA a suivi l'évolution du débat et la publication de divers rapports qui ont culminé avec le Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial³ organisé par le ministre de l'Éducation et dont les résultats n'ont pas encore été publiés. Quelques suggestions émanent de diverses sources, portant sur la répartition du secteur collégial (préuniversitaire) entre les commissions scolaires et les universités et la reconnaissance du secteur technique (professionnel). L'effet particulier de ces éventuels changements sur l'enseignement collégial pour les anglophones du Québec n'ont pas encore été envisagés.

L'achèvement du secondaire : préalable à toute transition

Le ministère de l'Éducation du Québec estime que le succès de la transition des élèves du secondaire dépend d'abord d'un accroissement substantiel du pourcentage d'élèves du secondaire qui poursuivent leurs études jusqu'à l'obtention du diplôme. Aussi, pour réduire le nombre de décrocheurs, le Ministère a appliqué diverses mesures, dont l'obligation faite à chaque école de dresser et d'appliquer un plan de réussite⁴ et la mise en œuvre de la stratégie d'intervention *Agir autrement*⁵ dans certaines écoles secondaires.

La CELA constate un solide consensus parmi les enseignants anglophones, voulant que l'évaluation du réseau d'éducation ne repose pas uniquement sur les notes des élèves et les moyennes d'une école en particulier, mais porte plutôt sur le taux de persévérance et sur la capacité de chaque élève d'emprunter un cheminement de formation qui réponde à ses besoins et à ses intérêts. Le triple

-
1. « Les parcours de transition des jeunes des études à la vie active », dans *Détermination des besoins d'orientation professionnelle de différents groupes cibles de jeunes âgés de moins de 28 ans dans la Communauté européenne – Les besoins d'orientation professionnelle des jeunes en Grèce* aborde des questions similaires, dans une perspective européenne.
http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/5033_fr.pdf.
 2. http://www.meq.gouv.qc.ca/lancement/prog_formation_sec1ercycle/index.htm
 3. <http://www.meq.gouv.qc.ca/forumcollegial/>.
 4. http://www.meq.gouv.qc.ca/lancement/LIP/loi_inst_pub_f.pdf
 5. <http://www.meq.gouv.qc.ca/Agirautrement/agir.pdf>

mandat légal du réseau scolaire – instruire, socialiser et qualifier⁶ – reflète également ces trois mesures de la réussite.

Le ministre de l'Éducation a récemment discuté de l'opportunité de revoir le Régime pédagogique⁷ pour bâtir un programme secondaire « plus pratique », qui rehaussera le taux de persévérance des élèves dans les écoles. On reproche au programme du secondaire son étroitesse, qui ne répondrait pas aux divers besoins scolaires, domaines d'intérêt personnels et potentiel d'apprentissage des élèves, ainsi que la faiblesse des exigences dans les matières obligatoires en vue d'un diplôme⁸. Cette politique d'exigences minimales a incité le Ministère⁹ à resserrer les critères d'admissibilité de sorte que les élèves admis au cégep aient un niveau considéré comme suffisant pour réussir le programme collégial en mathématique, en science et en langue. Donc, alors que le diplôme d'études secondaires paraît attrayant à certains élèves qui, autrement, seraient tentés de décrocher, cette mesure sera probablement sans effet pour la majorité des élèves qui souhaitent entrer un jour au cégep.

Les modifications proposées au Régime pédagogique – planifiées alors même que le nouveau curriculum axé sur les compétences est mis en œuvre dans les dernières années du secondaire – auraient entre autres objectifs de permettre différents cheminements d'apprentissage et choix de carrière afin de mieux guider les élèves à leur entrée au cégep et d'offrir à ceux qui ne sont pas capables

ou qui ne veulent pas se qualifier pour le cégep une palette plus claire de formations post-secondaires.

La réforme du curriculum comme outil de transition

Dès lors que le nouveau curriculum axé sur les compétences est en place dans les trois cycles du primaire, qu'il a été mis à l'essai au premier cycle du secondaire (à partir de l'automne 2003) et qu'il sera incorporé aux services d'éducation des adultes des commissions scolaires à partir de l'automne 2005¹⁰, le lien entre le curriculum du secondaire d'une part et l'enseignement postsecondaire (collégial) ou le marché du travail d'autre part devient possible.

Les grandes lignes du curriculum proposé pour les dernières années du secondaire sont très proches du curriculum fondé sur les compétences déjà en place au cégep et en formation professionnelle au secondaire. Les élèves de bon nombre de ces programmes peuvent recevoir un relevé de compétences distinct en même temps que leur relevé de notes¹¹.

Certains enseignants du secondaire qui ne savent pas encore que cette approche est déjà utilisée au cégep pensent toujours que leurs élèves qui terminent le secondaire ne sont pas suffisamment préparés pour le cégep.

On espère toutefois que les changements

6. « Elle a pour mission, dans le respect du principe de l'égalité des chances, d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves, tout en les rendant aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire. » *Loi sur l'instruction publique*, art. 36, par. 2.
<http://www.meq.gouv.qc.ca/legislat/Lois/Inst-pub/ch3-sec1.htm>
7. http://publicationsduquebec.gouv.qc.ca/en/cgi/telecharge.cgi/I_13_3/I13_3R3_1_A.html?table=reglements&user=x&doc=/I_13_3/I13_3R3_1.html&html
8. <http://www.ledevoir.com/2004/05/19/54951.html> « **Secondaire: des diplômes au rabais.** Des diplômés sortent toujours sans maths ni sciences et ne pourront être admis au cégep. Pour éviter de faire chuter les taux de diplomation, le ministère de l'Éducation (MEQ) reconduit discrètement depuis près de 25 ans un vieux régime pédagogique qui ne commande ni mathématiques ni sciences physiques pour obtenir le diplôme d'études secondaires (DES). »
9. <http://www.meq.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/rrec.asp>
10. http://www.meq.gouv.qc.ca/dfga/formation_commune/default.html
11. « 22. Le ministre décerne le diplôme d'études professionnelles, avec mention du métier ou de la profession et accompagné d'un relevé de compétences, à la personne qui a rempli toutes les conditions d'admission au programme d'études et a obtenu toutes les unités de ce programme. » Régime pédagogique de la formation professionnelle.
http://www.meq.gouv.qc.ca/legislat/Regime_ped/projet_regime_ped/fp_f.pdf
Aussi: « 6.4. Sanction des acquis [...] Le ministre décerne en outre: a) un relevé de compétences à l'élève qui satisfait aux exigences applicables à un programme d'études établi selon le nouveau cadre des programmes d'études (AFP, DEP ou ASP); b) un relevé de notes qui indique les cours que l'élève a suivis et, s'il y a lieu, les unités obtenues, les cours pour lesquels l'élève a reçu une exemption ainsi que les unités qui lui ont été allouées à la suite de l'attribution d'une équivalence. La formation professionnelle. Instruction 2002-2003.
<http://www3.meq.gouv.qc.ca/FPT/RegimeFP/docs/INSTRUCTIONFP2002-2003tram.pdf>

apportés au curriculum du secondaire faciliteront à plusieurs égards la transition des élèves. En proposant un axe continu de compétences qui n'était pas offert auparavant au secondaire, c'est-à-dire en détaillant les compétences particulières communes aux programmes du secondaire et du cégep, on permet aux élèves de faire un meilleur choix de carrière et de mieux évaluer la possibilité de réussir les étapes suivantes de la scolarité d'après l'expérience de ces compétences au secondaire. Les cégeps se sont efforcés de cerner les compétences qui constituent les préalables de chacun de leur programme et d'éliminer les exigences qui ne sont pas pertinentes. Pour l'heure, toutefois¹², c'est le Ministère et non les cégeps qui déterminent les préalables de l'admissibilité au cégep¹³.

Une telle approche d'harmonisation des compétences facilitera aussi l'admission aux divers programmes du secondaire, programmes d'alternance travail-études, programmes enrichis et programmes d'apprentissage de métiers semi-spécialisés.

La Commission sait bien qu'il faut impérativement aider tous les enseignants qui ne maîtrisent pas encore la notion de compétences pour qu'ils y parviennent le plus rapidement possible; les écoles doivent en faire une priorité de leurs activités internes de perfectionnement professionnel. Manifestement, d'ici à ce que tous les enseignants maîtrisent les concepts mêmes, leurs élèves seront gravement désavantagés.

12. La Fédération des cégeps propose que ces derniers puissent fixer leurs propres exigences d'admissibilité. http://www.fede-cegeps.qc.ca/communiqués_publications/positions_avis/2003-2004/M%E9moireAvecCouverture.pdf

Page 87 – « Que la gestion des programmes soit décentralisée dans les établissements, de façon que, dans le respect de standards nationaux, les collèges puissent élaborer, réviser et évaluer leurs programmes préuniversitaires et techniques, émettre tous leurs diplômes, fixer les conditions particulières d'admission et avoir toute latitude en matière d'organisation scolaire. Dans ce nouveau modèle, les collèges se doteront conjointement d'un encadrement général commun qui portera notamment sur les conditions d'admission, sur les conditions d'obtention du diplôme et sur les programmes – avec définition, dans ce dernier cas, de certaines compétences communes à chaque programme. »

13. Voir le *Règlement sur le régime des études collégiales*, <http://www.meq.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/rrec.asp>

Chapitre 2 – Préparer dès le jeune âge à la transition

Depuis longtemps les écoles anglophones du Québec fournissent à leurs élèves un peu d'orientation scolaire tant pour les aider à choisir leur programme (latin, science, commerce, formation pratique) que pour les aider à faire leur choix d'avenir, quand la fin du secondaire approchera, mais l'aide ne suffit plus devant l'ampleur des besoins des élèves ou les exigences des établissements d'enseignement postsecondaire ou des employeurs potentiels.

Les élèves grandissent aujourd'hui dans un monde très différent de celui de leurs parents et grands-parents. Il est plus rare maintenant qu'un enfant embrasse la même carrière que ses parents. De fait, beaucoup de jeunes n'ont qu'une vague idée de ce que font leurs parents. Le régime télévision-cinéma-Internet produit sans doute des modèles trop irréalistes à l'égard du choix d'une carrière, des revenus potentiels et des obligations inhérentes au maintien d'un travail.

Alors qu'à leur âge, leurs parents ne pensaient changer d'emploi que cinq ou six fois tout au plus, l'économie contemporaine, où les compétences deviennent vite obsolètes, rend les postes notoirement précaires et la sous-traitance est le *leitmotiv* de l'heure. Et les jeunes risquent de découvrir que le choix d'une carrière ou la réorientation sont devenus des activités permanentes. Les aptitudes et compétences dont les élèves d'aujourd'hui ont besoin pour relever les défis de l'*identité personnelle* et de l'*économie* ne peuvent s'acquérir au cours d'une brève entrevue avec un professionnel ou d'un test d'aptitudes standard.

Le Programme de formation de l'école québécoise en tient compte et c'est pourquoi l'*orientation et l'entrepreneuriat* constitue l'un des *domaines généraux de formation*.

« Elle doit donc outiller adéquatement les élèves afin qu'ils puissent faire les choix qui s'imposeront à eux tout au long de leur vie en matière d'orientation professionnelle. Elle doit aussi contribuer à l'éclosion des qualités

personnelles nécessaires à une pleine actualisation du potentiel de chacun. En tête de liste figurent la créativité, la confiance en soi, la ténacité et l'audace, qui caractérisent les entrepreneurs, mais il ne faut pas négliger non plus des qualités telles que la connaissance de soi, de ses intérêts et de ses aptitudes, la capacité de se situer face aux multiples avenues qu'offre le monde du travail et le sentiment de sa propre responsabilité à l'égard de ses succès, de ses échecs et de son avenir professionnel¹⁴. »

De même, le PFEQ précise, pour le secondaire :

« Bien que son mandat déborde largement la seule préparation des jeunes à leur entrée dans le monde du travail, l'école ne peut se soustraire à l'objectif, lié à sa mission de qualification, de les accompagner dans la recherche d'une voie correspondant à leurs aspirations, à leurs champs d'intérêt et à leurs aptitudes. Elle doit les outiller adéquatement pour qu'ils puissent faire les choix qui s'imposeront à eux tout au long de leur vie en matière d'orientation professionnelle. Chacune des disciplines peut y contribuer et être l'occasion de cultiver chez l'élève les qualités essentielles à l'actualisation de son potentiel : la créativité, la confiance en soi, l'esprit d'initiative, la ténacité, le sens du leadership, l'audace, le goût du défi et la satisfaction du travail bien fait¹⁵. »

Les activités liées à l'exploration des carrières ne doivent pas être confinées à un cours en particulier.

« Puisqu'elle relève d'une responsabilité partagée, l'introduction des domaines généraux de formation dans la vie de l'école et de la classe peut emprunter diverses voies : à l'intérieur même des disciplines, à travers la mise en œuvre de projets interdisciplinaires, dans le cadre du projet éducatif, dans les interventions quotidiennes, par l'entremise des services complémentaires, etc.¹⁶. »

14. http://www.meq.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programme_de_formation/primaire/pdf/prform2001/prform2001-030.pdf, p. 45.

15. http://www.meq.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programme_de_formation/secondaire/pdf/prform2004/chapitre2v2.pdf, p. 24.

16. *Ibid.*, p. 21.

« Les intentions éducatives des domaines généraux peuvent aussi teinter, notamment par l'entremise du projet éducatif, les interventions spontanées que tout éducateur est appelé à faire au quotidien. Les enseignants de toutes les disciplines aussi bien que les autres intervenants scolaires devraient se sentir personnellement concernés. Plusieurs comportements et attitudes associés aux domaines généraux de formation ne pourront se développer que dans la mesure où ils seront encouragés dans de multiples contextes et où les enseignants eux-mêmes serviront de modèles¹⁷. »

Les concepts de l'exploration professionnelle sont appliqués en classe, sous la bannière de l'école orientante. Le Ministère, les chercheurs et les enseignants ont mis au point un vaste éventail de ressources pour aider les écoles à élaborer leurs activités locales¹⁸.

L'approche orientante a pour but d'intégrer au curriculum, dès avant la fin du secondaire, l'information sur le marché du travail et les carrières possibles. Il s'agit de sensibiliser les élèves dès que possible aux transitions à venir, puisqu'une grande part des élèves du secondaire n'ont pratiquement pas de plan de carrière défini et risquent de prendre des décisions qu'ils regretteront ensuite. Les enseignants du primaire habitués à l'innovation, qui aident déjà les élèves à développer leur estime de soi, ont pu aisément incorporer les objectifs de l'approche orientante à leur enseignement. Dans certaines commissions scolaires, les conseillers participent dès le troisième cycle du primaire (5^e année). Par contre, la CELA a constaté dans une commission scolaire qu'il n'y avait qu'un conseiller responsable de l'approche orientante pour douze écoles primaires. Et certaines n'ont même pas de conseiller au primaire.

Dans quelques commissions scolaires, les programmes relevant de l'approche orientante ne commencent qu'au début du secondaire (7^e année). Ainsi, un programme de lecture anglaise présente une gamme de carrières aux élèves – par exemple une journée dans la vie d'un plombier – et les élèves apprennent les exigences de différentes occupations. Les enseignants ont tendance à considérer que ce point relève d'eux plutôt que des conseillers, mais les élèves se familiarisent bel et bien avec différentes occupations. Les activités liées à l'approche orientante font souvent appel à l'école et aux partenaires de la collectivité et font connaître aux élèves des expériences périscolaires et parascolaires de la « vraie vie ».

Au secondaire, bien qu'un certain nombre d'enseignants individuels, de professionnels et d'administrateurs souscrivent avec enthousiasme à l'approche orientante, cette dernière n'est pas encore partie intégrante du curriculum. Souvent, il s'agit d'une sorte d'accessoire. Les enseignants du secondaire ne comprennent pas toujours pourquoi ils devraient travailler avec les conseillers et lier les compétences à la pratique sur le marché du travail. Ils ne nient pas les avantages théoriques de l'approche, mais l'application se révèle ardue et décousue. Beaucoup de conseillers pédagogiques n'ont même pas encore abordé la formation continue qui prépare les élèves aux transitions successives.

RECOMMANDATION 1

La CELA presse toutes les écoles de faire de la mise en œuvre de l'approche orientante une priorité.

Qui plus est, la CELA presse toutes les commissions scolaires de prendre des mesures particulières pour permettre aux enseignants d'intégrer les objectifs de l'approche orientante à leur enseignement.

17. *Ibid.*, p. 22. Exemple de l'intégration de ces concepts à l'université: <http://www.dal.ca/~career/index.html>

18. *L'exploration professionnelle au primaire. Un outil pour la réussite.* <http://www.meq.gouv.qc.ca/dassc/pdf/Franco.pdf>
À chacun son rêve. <http://www.meq.gouv.qc.ca/dassc/pdf/Brochure.pdf>, en particulier la section 2.2 (p. 15).
Voir aussi: <http://gpsao.educ.usherbrooke.ca/documents.htm>
<http://www.qesnrecit.qc.ca/goal/index.php> (une liste de ressources polyvalentes en anglais)
<http://www.qesnrecit.qc.ca/goal/ppt/CACR.ppt>.

Aiguillage au secondaire

Le choix qui s'offre à l'élève à la fin du secondaire dépend dans une certaine mesure du programme suivi au secondaire. Les régimes pédagogiques du secteur des jeunes¹⁹ et du secteur professionnel²⁰ déterminent quels programmes mènent à un premier diplôme. Il existe différents cheminements (métiers semi-spécialisés) mais la diversité, pourtant prévue dans la réglementation, est insuffisante au vu des besoins variés des élèves.

Beaucoup d'enseignants s'interrogent sur la pression qui entraîne de nombreux élèves du secondaire à suivre des cours de mathématiques supérieures (Mathématiques 436 ou 536) avant d'entrer au cégep. Beaucoup de programmes d'enseignement collégial sont accessibles sans ces cours²¹, mais les parents tendent à inciter leurs enfants, souvent âgés de 15 ans, à suivre ces cours, « pour le cas où ». Or, certains élèves n'ont ni la capacité ni la motivation pour les réussir et certaines écoles acceptent seulement les meilleurs élèves de 3^e secondaire, dans une proportion de 40 p. 100 au cours de Mathématiques 436, puisque le taux de réussite des autres est faible. Pourtant, les élèves qui arrivent au cégep sans mathématiques supérieures peuvent se reprendre plus tard s'il devient nécessaire de changer de programme. Pour beaucoup, toutefois, ce programme n'est qu'un obstacle de plus à l'admission au cégep *a priori*.

Les changements proposés au régime pédagogique du secteur des jeunes sont prêts et des séances d'information sont déjà en cours dans les commissions scolaires et les écoles privées. Ces changements touchent actuellement onze sujets, dont le temps consacré à divers thèmes, les éléments du diplôme d'études secondaires (DES), quatre différents cheminements (le DES standard,

un cheminement technique et scientifique de base, un cheminement semi-spécialisé et un cheminement non spécialisé.). Les cheminements autres que le cheminement standard seraient offerts après le premier cycle du secondaire (8^e année).

Selon ces amendements, les décisions relatives au cheminement de carrière ayant d'importantes conséquences pour les élèves seraient officialisées à un plus jeune âge. La CELA s'interroge donc. Intégrer l'information sur le marché du travail et les possibilités de carrière dès le jeune âge, c'est une chose, mais proposer que les élèves choisissent leur cheminement dès l'âge de 12 ou 13 ans, c'est autre chose.

Les élèves consultés par la CELA estiment d'ailleurs qu'il est trop tôt pour prendre ce genre de décision à la fin du 1^{er} cycle du secondaire, que les élèves sont beaucoup trop jeunes pour faire un pareil choix et que le fait de modifier ainsi le régime pédagogique est un recul. Les décisions que prennent les élèves eux-mêmes – ou que d'autres prennent en leur nom – quant au programme auquel ils devraient s'inscrire sont difficiles à prendre. Si les objectifs proposés pour les nouveaux cheminements sont trop vastes ou imprécis, on risque de voir les élèves décrocher du programme de DES standard sans raison valable. Il a été suggéré d'établir une distinction claire entre les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et risquent d'être incapables de faire un programme standard et ceux qui manquent simplement de motivation.

Qui donc devrait choisir le cheminement qui va influencer sur le choix des études et d'une carrière ultérieurement? L'élève, les parents ou l'école? Il semble que, pour l'heure, certains parents refusent que leurs enfants passent des tests qui pourraient en faire des candidats à des programmes adaptés. Mais

19. Voir la note 7.

20. http://www.meq.gouv.qc.ca/legislat/Regime_ped/projet_regime_ped/fp_f.pdf. Voir aussi les *Instructions* d'interprétation du Régime. <http://www3.meq.gouv.qc.ca/FPT/RegimeFP/docs/INSTRUCTIONFP2002-2003tram.pdf>

21. Voir le *Règlement sur le régime des études collégiales*, <http://www.meq.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/trec.asp>: «3. Les conditions particulières d'admission à un programme conduisant au diplôme d'études collégiales établies par le collège ne peuvent avoir pour effet d'exiger la réussite de cours spécifiques de l'enseignement secondaire autres que ceux requis pour l'obtention du diplôme d'études secondaires ou du diplôme d'études professionnelles décerné par le ministre de l'Éducation, ceux visés au paragraphe 2° du premier alinéa de l'article 2 [la personne [...] a accumulé le nombre d'unités alloué par le *Régime pédagogique de l'enseignement secondaire* [...] pour l'apprentissage de l'histoire et des sciences physiques de 4^e secondaire, pour l'apprentissage de la langue d'enseignement et de la langue seconde de 5^e secondaire ainsi que pour l'apprentissage des mathématiques de 5^e secondaire ou d'un cours de mathématiques de 4^e secondaire que détermine le ministre et dont les objectifs présentent un niveau de difficultés comparable;], ou ceux exigés à titre de conditions particulières d'admission à un programme d'études établies par le ministre.

«Toutefois, elles peuvent rendre obligatoires des activités de mise à niveau que peut déterminer le ministre. Ces activités donnent droit au nombre d'unités déterminé par le ministre mais ne peuvent être attribuées pour l'obtention du diplôme d'études collégiales.»

à quel âge les élèves peuvent-ils raisonnablement faire leurs propres choix?

L'un des objectifs de la refonte du régime pédagogique est de permettre aux élèves d'exercer leur choix tout au long de leurs études, de les laisser ensuite passer d'un cheminement à un autre ou de rattraper les unités manquantes au secteur adulte pour progresser vers autre chose. Les élèves consultés doutent de l'applicabilité d'un tel changement.

La communauté anglophone québécoise insiste beaucoup sur l'obtention du DES. On a donc fortement recommandé à la CELA de ménager l'alternative voulue dans les cheminements de carrière, dans le cadre du DES plutôt qu'à l'extérieur. Dans la communauté anglophone, la préférence va toujours au DES et à la possibilité pour les élèves de l'obtenir suivant différents cheminements plutôt que d'être écartés de la voie du DES avant même de savoir ce qu'ils veulent faire ou de bien comprendre ce qu'ils peuvent faire.

L'examen de la création éventuelle de cheminements différents au DES dans le contexte des amendements au régime pédagogique soulève des questions sur le nombre de cours à option offerts aux élèves, qui serait forcément restreint, et sur la réalisation d'un projet intégré dans un cadre de 900 heures de cours plutôt qu'échelonné et crédité sur les cinq années du secondaire. Pourquoi le cheminement « appliqué » évoqué dans les changements proposés ne peuvent-ils pas englober les arts et d'autres matières en plus des disciplines scientifiques et techniques, puisque tous les domaines comportent un volet pratique et un volet théorique? Il a été suggéré d'élargir le volet de l'exploration professionnelle au-delà de la formation professionnelle, et d'y inclure toute une gamme d'occupations. Autre proposition : faire mieux connaître le relevé de compétences du secondaire qui met plus en évidence les forces et les faiblesses des élèves dans les différentes compétences.

La CELA estime qu'il faut établir des ponts solides et résistants à tous les points de transition – dès la fin de la maternelle et entre les cycles du primaire et les cycles du secondaire – pour obtenir le maximum des capacités et des efforts de tous les élèves. Les difficultés éprouvées au 1er cycle du secondaire ne devraient pas automatiquement

devenir un aiguillage vers un cheminement peu spécialisé. Du reste, il ne devrait pas y avoir de décision irrévocable prise quant au cheminement avant l'âge de 16 ans peut-être. En cas de doute, il y aurait lieu d'offrir des périodes de « récupération » ou d'« enseignement correctif » au début ou à la fin du secondaire pour aider les élèves qui progressent lentement.

RECOMMANDATION 2

L'esprit du Programme de formation de l'école québécoise étant de favoriser le développement des capacités de chaque élève tout en respectant les styles et la vitesse d'apprentissage de chacun, la CELA recommande au ministre de l'Éducation :

- de faire en sorte que les modifications au régime pédagogique prévoient la création de divers cheminements dans le cadre du diplôme d'études secondaires;
- d'éviter la création de toute structure ou de tout cheminement qui ferait en sorte que les élèves aient du mal à obtenir un diplôme d'études secondaires quand ils terminent leurs études secondaires.

RECOMMANDATION 3

La CELA recommande au ministre de l'Éducation de faire en sorte que, quels que soient les changements apportés au régime pédagogique, le volet « Orientation et entrepreneuriat » des domaines généraux de formation du Programme de formation de l'école québécoise — suivant le modèle de l'approche orientante — soit intégré dans tous les aspects et à tous les échelons du curriculum, qu'il appelle la participation de tout le personnel d'enseignement et de tout le personnel professionnel et qu'il ne soit pas confiné à un seul cours ou à un seul cycle.

RECOMMANDATION 4

La CELA recommande d'inclure dans les amendements visant le régime pédagogique un cheminement particulier pour l'art et la musique ou, à tout le moins, de reconnaître spécifiquement ce profil parmi les profils scolaires généraux.

Chapitre 3 – Services d’orientation au secondaire

Les élèves et les spécialistes des services aux élèves du secondaire et du collégial ont fait part à la CELA des difficultés de la prestation des services d’information, et d’orientation au secondaire.

Ainsi, la charge de travail des professionnels serait irréaliste. Il arrive par exemple, pour n’évoquer que les chiffres, qu’un conseiller d’orientation doive répondre à plus d’un millier d’élèves, ce qui limite forcément la qualité et la quantité des contacts avec la plupart d’entre eux. Dans certains cas, la direction de l’école secondaire doit même confier des fonctions supplémentaires aux conseillers.

Les fonctions des conseillers sont variées et vont de l’information aux élèves sur les études post-secondaires ou professionnelles à l’orientation professionnelle et aux conseils personnels. Les conseillers viennent d’ailleurs d’horizons divers : enseignement, orientation professionnelle, psychothérapie, etc.

Pour la plupart des conseillers, l’année scolaire est toujours fondée sur l’échéance du 1^{er} mars pour les demandes d’admission au cégep, peu importe la proportion d’élèves de l’école à qui cette orientation convient vraiment. Par conséquent, certains conseillers se demandent si l’approche orientante ne va pas simplement alourdir leur charge de travail déjà déraisonnable, en particulier ceux qui n’ont pas de formation en enseignement et qui n’ont pas nécessairement les compétences pédagogiques pour évaluer le potentiel des élèves. D’ici à ce que l’orientation soit une compétence reconnue en soi, il sera peut-être difficile d’exiger de ceux qui en ont fait leur profession de bien comprendre les besoins des élèves.

La CELA sait qu’il importe que les services d’orientation professionnelle offerts aux élèves par les enseignants du programme ou par des conseillers professionnels ne soient pas superficiels et mécaniques mais suffisamment approfondis pour que les élèves saisissent bien l’information nécessaire pour faire eux-mêmes des choix éclairés.

RECOMMANDATION 5

La CELA recommande au ministre d’exiger des personnes qui fournissent des services d’orientation professionnelle dans les écoles secondaires de se former dans ce domaine. La CELA invite par ailleurs les universités à tenir compte de ces considérations lorsqu’elles déterminent le contenu des programmes d’enseignement et d’orientation.

RECOMMANDATION 6

La CELA recommande que les commissions scolaires élaborent une description de travail claire à l’intention des personnes qui fournissent des services d’orientation professionnelle au secondaire, de sorte que les conseils personnels ne monopolisent pas les ressources dont les élèves ont besoin en matière d’orientation professionnelle.

Réflexions des élèves sur la planification de carrière au secondaire

Les élèves interrogés par la CELA ne craignent pas – à la différence de leurs parents – qu’une « mauvaise décision » ou de « mauvais résultats » leur ferment pour toujours la porte de carrières futures. Toutes leurs décisions, souligne-t-on, leur font faire des expériences valables, peu importe que le choix paraisse « mauvais » ou « bon » à court terme. Les élèves eux-mêmes sont plus préoccupés par la tendance des conseillers d’orientation qu’ils connaissent à proposer un ensemble standard d’options en insistant beaucoup sur les programmes d’enseignement collégial préuniversitaire. Ils imputent le tout à la date d’échéance des demandes d’admission au cégep, source de stress à un moment parfois tout à fait inopportun pour l’élève ainsi forcé de choisir une carrière.

Les élèves qui ont fait leurs études secondaires dans d’autres milieux – École secondaire MIND (*Moving in New Directions*) et centre d’éducation des adultes – ne se considèrent pas comme des « décrocheurs » même si plusieurs n’ont pas étudié de manière continue. La plupart n’ont jamais décidé consciemment d’arrêter l’école. Ils se sont rendu compte qu’il leur fallait un diplôme d’études secondaires et qu’ils devraient l’obtenir d’une manière ou d’une autre, peu importe que ce soit par une voie inhabituelle.

Pour eux, les « décrocheurs » sont des jeunes qui ne veulent pas réussir. Un des élèves adultes qui a expérimenté le marché du travail s'est dit lui-même décrocheur, situation qu'il associe à une faible estime de soi et une piètre image de soi. Après trois ans de travail quotidien dans un domaine non spécialisé, il a constaté une différence substantielle quand il a décidé de retourner à l'école. Sa motivation a changé son attitude envers l'école. Il obtient de bonnes notes pour la première fois de sa vie et a progressivement l'impression d'être « quelqu'un ».

Sa première expérience des centres d'éducation des adultes n'a pas été inspirante, l'école lui donnant l'impression d'une « transformation » mécanique en diplômés. Dans un autre centre, par contre, les élèves étaient obligés d'assumer eux-mêmes la planification de leur carrière et de respecter une norme de rendement scolaire.

C'est ce type d'expérience qui convainc les élèves qu'une « seconde chance » s'offre à ceux qui ne s'épanouissent pas à l'école ordinaire. Certaines écoles – différentes – offrent de plus petites classes et des personnes-ressources qui ont parfois une influence positive. Il existe aussi des organisations communautaires comme Vivre sans violence (LOVE, pour *Leave Out Violence*), qui collaborent avec l'école.

La condition incontournable de la persévérance des élèves pendant toute la durée du secondaire est, de l'avis des élèves et des enseignants, la motivation. Si les élèves comprennent que cette persévérance leur sera utile plus tard, si leur expérience renforce leur estime de soi, ils vont probablement se faire à l'idée de rester à l'école et répondre aux attentes minimales, voire tenter de faire mieux.

La CELA a constaté que bon nombre des élèves consultés pendant l'année comprennent l'importance des styles d'apprentissage différents et le fait que le rôle des enseignants est aussi de les aider à cerner et mettre en pratique les méthodes qui leur permettent le mieux d'apprendre. Les élèves semblent reconnaître qu'il est plus important d'« apprendre à apprendre » que d'acquérir des connaissances sur une matière donnée. La CELA espère que la formation universitaire initiale continue de sensibiliser les futurs enseignants aux différents styles d'apprentissage des élèves.

Chapitre 4 – Que peut-on offrir aux élèves du secondaire qui s’apprêtent à entrer sur le marché du travail?

Plus de 80 p. 100 des élèves actuels du Québec vont éventuellement obtenir un premier diplôme de secondaire, soit un diplôme d’études secondaires (DES) ou un diplôme d’études professionnelles (DEP), au secteur des jeunes ou au secteur des adultes²². Près de 60 p. 100 vont s’inscrire au cégep²³, ce qui établit à près de 40 p. 100 la proportion de ceux qui vont entrer sur le marché du travail, dont à peu près la moitié (20 p. 100) n’ont pas de premier diplôme.

Il est apparu évident à la CELA que cette transition depuis l’école, où l’élève a passé la majeure partie de sa vie, au marché du travail est plus brutale et difficile que de passer à la formation professionnelle ou aux études postsecondaires. Pour ces jeunes, la planification de la carrière et l’acquisition des compétences nécessaires au marché du travail revêt beaucoup d’importance. Pourtant, les membres de la CELA n’ont que très peu entendu parler d’activités ou de programmes offerts à ces élèves tandis qu’ils sont encore à l’école, un peu comme si bon nombre des écoles d’aujourd’hui supposent que tous leurs élèves visent le cégep.

Les élèves qui quittent l’école armés du seul DES n’auront peut-être appris que quelques compétences pratiques ou applicables et pourraient ne pas être immédiatement admissibles aux études postsecondaires. Certains n’ont pas les notes ou le goût de se qualifier pour les études postsecondaires. D’autres ne peuvent simplement pas se permettre de poursuivre leurs études et doivent commencer à gagner leur vie et à subvenir aux besoins de leur famille. Mais eux aussi doivent savoir gérer leur temps et maîtriser l’art d’apprendre, sinon à l’école alors au travail.

Pour l’heure, le secteur de l’éducation des adultes offre des programmes comme l’Intégration socioprofessionnelle²⁴. « [...] l’insertion professionnelle à court terme est fondamentalement une

stratégie permettant de passer de la condition de non-travailleur à celle de travailleur²⁵ » et « représente les personnes qui ne sont pas prêtes ou les chômeurs de longue durée. Ces personnes ne se perçoivent pas comme des travailleurs potentiels; elles sont donc à l’extérieur de l’espace vocationnel, insensibles aux thématiques que représentent l’école ou le travail. C’est pourquoi ces personnes ont besoin d’une « remise en forme vocationnelle »²⁶. »

En préparation à la rédaction du nouveau curriculum du secteur des adultes, le Ministère a fait une étude, intitulée *Les situations de vie des adultes*²⁷, qui porte sur certaines situations de la vie et sur les compétences correspondantes attendues des adultes. Ces situations ont été appliquées aux compétences qui seront intégrées au nouveau curriculum des adultes (en cours de rédaction). Elles incluent certains champs d’activité comme l’organisation de la vie personnelle et professionnelle, l’exercice de ses responsabilités envers son entourage, la gestion de ses affaires, l’exercice de ses droits et obligations de citoyens, etc.²⁸.

La CELA constate la correspondance entre ces compétences et celles qui relèvent des domaines généraux de formation du secondaire du Programme de formation de l’école québécoise²⁹. Toutefois, il semble moins acquis que les élèves pourraient devoir appliquer ces compétences dès après l’école. Les témoignages entendus en consultation ne donnent vraiment pas à penser que les élèves qui mettront fin à leurs études dès après le secondaire auront suffisamment développé ces compétences pour réussir dans le monde du travail.

La CELA s’est penchée sur des pratiques en vigueur dans certaines écoles secondaires anglophones du Québec, dont une programmation modulaire qui accorde un peu de temps libre aux élèves pendant le jour. Cette souplesse permet un certain degré de liberté et de responsabilité; en effet, les élèves sont parfois autorisés à s’absenter de l’école s’ils ont fini leur travail scolaire. Ils en profitent souvent pour s’adonner à des activités

22. <http://www.meq.gouv.qc.ca/stat/indic03/indic03F/if2003.pdf>, p. 180.

23. <http://www.meq.gouv.qc.ca/stat/indic03/indic03F/if2003.pdf>, p. 111.

24. http://www.meq.gouv.qc.ca/dfga/disciplines/inegration_socio/pdf/programme/41-1074.pdf

25. *Ibid.*, page 4.

26. *Ibid.*, page 6.

27. http://www.meq.gouv.qc.ca/dfga/formation_commune/commune/pdf/41-1138.pdf

28. http://www.meq.gouv.qc.ca/dfga/formation_commune/pdf/fgba2002.pps, et surtout la diapositive 15.

29. http://www.meq.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programme_de_formation/secondaire/pdf/prform2004/chapitre2v2.pdf

communautaires. Des écoles proposent la visite de conférenciers qui décrivent pour les élèves le monde du travail. Ainsi renseignés sur les activités professionnelles et communautaires du « monde extérieur », les élèves sont mieux outillés pour faire la transition de fin d'études.

Des exemples de politiques ministérielles et de mesures destinées à resserrer les liens entre les élèves et les activités de la collectivité externe se trouvent dans les documents *Collaboration école milieu*³⁰, *Agir autrement*³¹ et le programme *Famille, école et communauté*³², en voie d'instauration dans certaines écoles primaires.

RECOMMANDATION 7

La CELA recommande aux commissions scolaires de prêter attention aux besoins de leurs élèves en matière d'intégration socioprofessionnelle, surtout dans le contexte des domaines généraux de formation, et particulièrement dans le cas des élèves qui pourraient ne pas faire d'études postsecondaires, de sorte que ceux qui abordent le marché du travail dès après le secondaire aient des compétences qui facilitent la transition.

30. <http://www.meq.gouv.qc.ca/ecolemontrealaise/pdf/collaborationecolemilieu.pdf>

31. <http://www.meq.gouv.qc.ca/Agirautrement/index.htm>

32. Inspiré des travaux de Mme Joyce Epstein, Université Johns Hopkins, <http://www.csos.jhu.edu/p2000/center.htm>

Chapitre 5 – Guider les élèves : la formation professionnelle comme cheminement de carrière légitime

La communauté anglophone croit généralement que la formation professionnelle n'est jamais gage de succès. Les parents d'aujourd'hui se rappellent peut-être avoir observé ces attitudes quand eux-mêmes étaient à l'école et que seuls les élèves les moins doués étaient orientés vers les « écoles de métier ». L'idée que la formation professionnelle ferme la porte à toute autre forme de progression dans les études persiste malgré les visites offertes en milieu de travail à des diplômés des programmes professionnels et d'autres formes de promotion destinées aux élèves du secondaire et à leurs parents. Beaucoup de parents, même aujourd'hui, regimbent à l'idée que leurs enfants suivent une formation professionnelle.

Il est parfois difficile aussi de convaincre les parents anglophones que les emplois techniques et professionnels de cols bleus, rémunérateurs, sont aussi intéressants et bien vus que les postes techniques et professionnels de cols blancs, qui ne sont pas plus lucratifs, bien souvent, que d'autres postes de niveau d'entrée. La plupart des programmes professionnels actuellement offerts par les commissions scolaires anglophones sont du type col blanc.

L'attitude envers le secteur professionnel n'est pas uniforme dans la communauté anglophone mais varie selon le groupe socio-démographique. Dans les quartiers ouvriers (cols bleus) où se trouvent beaucoup de modèles d'employés de métier, on connaît mieux le potentiel de la formation professionnelle et les parents s'opposent généralement moins au choix de leurs enfants. Les élèves qui sont immigrants de fraîche date ont dans leur bagage le modèle de pays où les gens de métier sont bien considérés.

Depuis la création de cégeps gratuits dans la province, la plupart des parents (et des élèves) anglophones considèrent le cégep comme la voie

postsecondaire « habituelle » ou « normale ». Statistiquement, c'est vrai : les inscriptions aux programmes professionnels du secteur des jeunes à la suite plutôt qu'en remplacement du diplôme d'études secondaires, sont très faibles. À l'échelle de la province, seuls 17 p. 100 des élèves du secondaire de moins de 20 ans sont inscrits à des programmes professionnels et ceux qui ont un premier diplôme ne représentent que 7 p. 100 de ce groupe d'âge³³. Dans les commissions scolaires anglophones, les quelque 500 élèves des programmes professionnels de moins de 20 ans représentent environ 8 p. 100 des inscriptions dans ce groupe d'âge, mais ceux qui n'ont pas de diplôme représentent probablement autour de 4 p. 100.

La formation professionnelle a déjà été plus accessible au secondaire, sous forme de programmes professionnels courts (éliminés progressivement depuis peu), vers lesquels les élèves pouvaient être orientés dès la 9^e année (3^e secondaire) s'ils ne réussissaient pas bien. Aujourd'hui, peu d'élèves s'inscrivent aux programmes professionnels aussi tôt : les programmes professionnels qui n'exigent que la 3^e secondaire (9^e année) attirent 14 p. 100 des élèves du secteur professionnel des commissions scolaires francophones, les 86 p. 100 restant étant inscrits à des programmes qui exigent au moins la 4^e secondaire. Au contraire, au secteur anglophone, seuls 4 p. 100 des élèves des programmes professionnels s'inscrivent aux programmes qui exigent le moins, mais 96 p. 100 ont choisi les programmes exigeant l'échelon le plus élevé à l'admission³⁴.

Dans des rapports antérieurs, la CELA³⁵ a attiré l'attention sur la nécessité de mieux faire connaître à la communauté anglophone les programmes de formation professionnelle offerts aux jeunes, pour une plus grande ouverture et une augmentation du nombre d'inscriptions. Grâce à Internet, il y a une information abondante et aisément accessible³⁶. La difficulté consiste maintenant à convaincre que le diplôme d'études professionnelles n'est pas un cul-de-sac. Les taux d'emploi des diplômés sont

33. <http://www.meq.gouv.qc.ca/stat/indic03/indic03F/if2003.pdf>, p. 98.

34. Statistiques internes du ministère de l'Éducation.

35. Voir http://www.meq.gouv.qc.ca/cela/pdf/reg_form-prof.pdf [1998], p. 27-29, et particulièrement la recommandation 10, et <http://www.meq.gouv.qc.ca/cela/pdf/incidence.pdf>, p. 19, 2001.

36. Voir par exemple la version française d'un site sur la formation professionnelle dans les cinq commissions scolaires de Montréal (<http://www.clicfp.qc.ca/>) et une page répondant précisément aux questions des parents (http://www.clicfp.qc.ca/zone_parents.html).

souvent très élevés³⁷, les salaires des travailleurs qualifiés sont souvent beaucoup plus attrayants que ceux des diplômés du secondaire non spécialisés et un nombre croissant de programmes professionnels débouchent sur d'autres études, dans les programmes techniques des cégeps³⁸.

On semble s'inquiéter de ce que les élèves du secteur professionnel n'aient pas une bonne formation générale³⁹. Or, certaines commissions scolaires s'approprient à offrir des programmes concomitants menant au DES et au DEP⁴⁰, de sorte que les élèves puissent avoir les deux. On espère entre autres que ce double diplôme calmera les craintes des parents qui veulent par-dessus tout que leurs enfants aient les préalables exigés au cégep.

Les conseillers d'orientation du secondaire disposent maintenant d'une information plus abondante que par le passé sur les programmes professionnels du secondaire et sur les programmes techniques du cégep ainsi que sur les programmes traditionnels préuniversitaires et sont donc en mesure d'expliquer aux élèves que certains de ces programmes sont de nature plus théorique, d'autres plus pratiques et que d'autres encore offrent une combinaison des deux. Qui plus est, comme la plupart des programmes professionnels exigent une bonne mesure de formation théorique générale,

sous forme de préalables ou de cours associés, les élèves peuvent changer de programme ultérieurement s'ils le souhaitent, et ont tout de même ce qu'il leur faut pour être admissibles à un autre programme.

La CELA constate que les changements prévus au régime pédagogique du secteur des jeunes pourraient modifier les pratiques courantes en ce qui a trait à l'admissibilité à la formation professionnelle.

RECOMMANDATION 8

La CELA recommande qu'après la mise en œuvre des changements imminents au régime pédagogique du secteur des jeunes, les commissions scolaires et les cégeps entreprennent de concert la préparation de programmes de perfectionnement en milieu de travail à l'intention des conseillers d'orientation des deux ordres d'enseignement, de sorte que les établissements d'enseignement maîtrisent rapidement les nouvelles règles.

37. Voir <http://www3.inforoutefpt.org/adequation/default.asp>, un site de projections, domaine par domaine, des possibilités d'emploi dans le secteur professionnel.

38. <http://www.clickvoc.qc.ca/admission.html#secteur06>. En 2001-2002, 30 programmes professionnels (sur un total de 142), dans lesquels 43 p. 100 d'élèves étaient inscrits au premier échelon (et 51 p. 100 dans les commissions scolaires anglophones) offraient la possibilité d'une harmonisation avec un programme technique collégial. On observait une évidente possibilité de continuum de compétences. Statistiques internes du ministère de l'Éducation. Voir aussi <http://www.lafac.qc.ca/en/com-muni/FA130201.shtml>, qui expose la position d'un syndicat des enseignants de cégeps.

39. Le Conseil supérieur de l'éducation a débattu la question en 1999. Voir <http://www.cse.gouv.qc.ca/pdfs/enjeux.pdf>, p. 45-47.

40. Par exemple, le West Island Career Centre de la Commission scolaire Lester-B.-Pearson, qui a instauré un programme mixte d'études en secrétariat à l'automne 2004. Les commissions scolaires affrontent, entre autres difficultés techniques, la «géographie» (les cours de formation générale et professionnelle peuvent-ils se donner dans les mêmes édifices?) et la programmation (les études concomitantes ont-elles plus de chances de succès si on offre un apprentissage individualisé plutôt que collectif?). La Commission scolaire Eastern Townships étudie la possibilité de programmes mixtes des secteurs jeune et professionnel; actuellement, certains élèves y font des études aux secteurs adulte et professionnel tout à la fois.

Voir aussi <http://www.acsq.qc.ca/down/11379.pdf> (p. 16; Association des cadres scolaires du Québec).

La concomitance formation professionnelle et formation générale: On continue, dans le réseau, de croire à la concomitance. La poursuite du DES et du DEP de façon concomitante constitue, de toute évidence, une façon efficace d'attirer davantage de jeunes en formation professionnelle. La possibilité d'obtenir un DEP et un DES à la fin du secondaire procurerait des avantages indéniables pour les élèves. La valorisation de la formation professionnelle serait ensuite plus facile auprès des parents. Le finissant ou la finissante ayant un DEP en plus d'un DES aurait un attrait de plus pour les employeurs qui exigent le DES pour leurs employés (Ministère, CS, etc.). Enfin, les passerelles vers la formation technique seraient sans doute plus faciles à établir. Le réseau souhaite avancer dans ce domaine. Les liens avec la réforme du secondaire et avec la formation générale des adultes sont à faire afin d'organiser cette nouvelle voie de formation et l'intégrer adéquatement au niveau de la LIP si nécessaire, des instructions, des régimes pédagogiques, des règles budgétaires et des règles de sanction.

Voir aussi: *La formation en concomitance peut-elle être un élément de lutte au décrochage scolaire?*,

<http://www.cablevision.qc.ca/seuat/pdf/lp03.pdf>, p. 3, Fédération des syndicats de l'enseignement [CSQ]).

Chapitre 6 – Passage au cégep

Les enseignants et les administrateurs des cégeps ont toujours été très conscients de la responsabilité qui leur incombe de fournir les conditions propices à la poursuite des études.

Le Comité des perceptions, des politiques et des pratiques du Cégep John-Abbott a déjà étudié la question et a publié en 1990 un rapport intitulé *Easing the Transition from Secondary School to College*. Les recommandations de cette étude qui date de 14 ans, reproduites en annexe au présent rapport, prouvent que les mêmes préoccupations restent pertinentes et que la recherche des réponses exige une même méthode, axée sur les élèves.

Communication entre les cégeps et les élèves du secondaire

Au gré de ses consultations, la CELA a constaté un consensus assez substantiel, voulant que les élèves du secondaire aient besoin d'être mieux informés avant d'entreprendre le cégep. Certains suggèrent que les cégeps communiquent davantage avec les écoles, qu'un plus grand nombre de représentants des cégeps visitent les écoles secondaires pour présenter non seulement les programmes d'études mais aborder en outre des questions comme les divers changements que les élèves peuvent s'attendre à vivre.

Pour aider les élèves du secondaire à demeurer réalistes, un cégep a monté un projet pilote au cours duquel des représentants de l'établissement ont participé à des réunions avec les parents dans une école secondaire pendant la session de printemps et ont parlé aux parents des réalités du cégep. Ils ont aussi visité systématiquement des classes du secondaire pour discuter des craintes et des préoccupations des élèves à l'égard de la transition.

Grâce à ces discussions bilatérales, les élèves ont bénéficié de l'information nécessaire mais – fait aussi important – les représentants du cégep ont découvert les préoccupations des élèves. C'est ce genre de discussions qui permet en effet aux conseillers des cégeps de découvrir combien d'élèves du secondaire consacrent une part importante de leur temps à un emploi (de 25 à 30 heures par semaine), qu'ils s'attendent à conserver quand ils seront au collège. En effet, les élèves ont l'impression qu'ils auront plus de temps libre au cégep parce qu'il y a moins d'heures de cours. Certains choisissent même

leurs cours en fonction de leur horaire de travail. Le personnel des cégeps a constaté que les élèves et leurs parents doivent comprendre, avant le début de la première année de cégep, que ce dernier exige beaucoup plus de travail et d'étude à la maison que ce qui paraît au départ et qu'il ne faut pas s'engager pour de longues heures de travail ou un poste de nuit.

RECOMMANDATION 9

La CELA recommande que les cégeps emploient une gamme de moyens pour bien renseigner les élèves du secondaire susceptibles de s'inscrire dans leurs établissements sur les exigences, les attentes et la vie au cégep.

La CELA recommande en outre que les écoles secondaires et les cégeps organisent de concert des séances d'information dirigées par des conseillers et destinées aux parents de chaque groupe d'élèves de 5e secondaire. Le but serait de clarifier tout ce qu'englobe le choix d'un programme et de leur faire connaître les réalités socioculturelles et éducatives de la vie au cégep.

Attitude des élèves envers le choix du cégep et les décisions relatives aux études et à la carrière

L'un des résultats les plus frappants de la consultation des élèves des cégeps est la différence des expériences de transition. Aux questions sur la façon de choisir leur cheminement d'étude ou leur carrière, sur ce qui les a aidés à choisir un programme et sur l'information que leur école a mise à leur disposition quant à ce qu'ils devaient attendre du cégep, les réponses ne sont ni uniformes ni concluantes.

— Choix de programmes

Beaucoup d'élèves de première année ne savent pas vraiment où les mèneront leurs études. Les attitudes à l'égard des programmes de formation générale se divisent en deux groupes. Plusieurs élèves des groupes naturellement liés aux arts plutôt qu'à la science ont constaté, une fois inscrits, que cette formation exigeait trop de travail et de lecture et ont essaimé vers des domaines d'études plus définis, comme la psychologie. D'autres, entrés au cégep avec l'intention d'étudier en science, perdent le goût d'étudier en génie ou de « mettre des

chiffres dans des équations» et optent plutôt pour la perspective sociologique et humaniste des sciences humaines, plus axées sur les idées.

Les diplômés du secondaire sont peu nombreux à bien comprendre plus que les grandes lignes des préalables de programmes donnés. Ceux qui veulent changer d'orientation ne savent pas toujours quels sont les critères d'admission. On leur dit par exemple que leurs choix à venir seront limités s'ils ne suivent pas de cours de mathématiques de niveau plus élevé même si, en réalité, ils peuvent souvent rattraper au cégep un préalable manquant.

Le choix du programme peut certainement profiter des conseils reçus au secondaire. Ainsi, une élève qui avait obtenu de très bonnes notes en sciences a expliqué qu'un des enseignants qu'elle avait le plus apprécié lui avait fait remarquer qu'elle semblait préférer les études sociales. Mais beaucoup d'élèves changent de programme une fois entrés au cégep plutôt qu'avant⁴¹. Les cégeps n'exigent pas des élèves qu'ils prennent des décisions irrévocables à l'âge de 17 ans, sachant que la diplomation augmente si les élèves peuvent changer de programme pour un autre où ils se sentent plus à l'aise.

Les élèves ont expliqué aux membres de la CELA qu'au secondaire, on leur répète sans cesse que l'année suivante sera plus difficile que l'année en cours, manifestement pour les encourager à déployer plus d'efforts à mesure qu'ils approchent la fin du secondaire et la transition vers les études postsecondaires. Selon eux, la répétition de ce discours annuel annule une bonne part de ses effets.

Les élèves ébauchent rarement des plans à long terme à l'orée du secondaire. Vers la fin du secondaire, ils sont plus influencés par leurs camarades, les pressions familiales et la frénésie du moment que par une opinion mûrement réfléchie pendant une longue période. Pour la plupart, le cégep est un lieu où l'on peut aller pour mieux se connaître, tant pour ceux qui veulent choisir une carrière que pour ceux qui s'intéressent davantage à la découverte d'idées.

Dans la communauté anglophone, la pression des parents joue un grand rôle dans le fait que les élèves considèrent qu'on attend d'eux qu'ils poursuivent leurs études après le secondaire. Dans certain cas, il s'agit de maintenir le statut familial. Dans d'autres, les parents n'ont pas eux-mêmes dépassé le secondaire et veulent que leurs enfants « réussissent mieux ». C'est là une réalité culturelle qui englobe même les élèves à risque, pour qui le cégep n'est pourtant pas un projet réaliste dans l'immédiat.

Les élèves consultés croient qu'il faudrait donner des conseils plus concrets aux élèves du secondaire qui se dirigent vers le cégep⁴². À leur entrée, en effet, ils devraient déjà savoir qu'il est important de « mettre la pédale au plancher ». Les trois premières semaines de ce qui devient pour eux un nouveau régime sont déterminantes pour l'issue de la première session. Ils doivent être prêts à des travaux moins nombreux mais plus considérables. Ils doivent comprendre parfaitement que peu importe leur degré d'attention en classe, ils ne pourront pas s'en tirer avec quinze minutes de devoirs et que la recherche occupera une grande place. Les élèves doivent aussi être incités à participer à des activités sociales liées à leur programme, pour se faire des amis et devenir membre à part entière de la collectivité que forme le cégep. Surtout, ils doivent apprendre à utiliser de manière productive le temps dont ils disposent entre les cours plutôt que de le perdre à ne rien faire parce qu'il s'agit de « pauses ».

— Aptitudes à l'étude et gestion du temps

Beaucoup d'élèves ont du mal à structurer leur temps d'étude. Or, c'est au moment du passage au cégep que la faiblesse des aptitudes à l'apprentissage et à l'étude peut devenir un sérieux obstacle. Souvent, de brillants élèves qui ont maîtrisé sans mal, au prix d'un minimum d'étude et de méthode ce qu'on attendait d'eux au secondaire sont atterrés de découvrir le bond prodigieux que représente la matière à couvrir au cégep, le fait qu'ils devront modifier leurs habitudes de travail et qu'ils n'ont finalement pas toutes les ressources nécessaires pour y arriver. Dans ce contexte, il leur faut rester

41. Concept clé du rapport Bérubé, rédigé à la suite d'une étude commandée par la Fédération des commissions scolaires, p. 49, tableau 16. http://www.fcsq.qc.ca/Publications/Etudes/_pdf/Etudes-Secondaires-Postsecondaires.pdf

42. Le Conseil supérieur de l'éducation s'est penché sur *La possibilité d'une meilleure jonction du deuxième cycle secondaire avec les études collégiales*. Voir <http://www.cse.gouv.qc.ca/pdfs/enjeux.pdf>, 1999, p. 31.

motivés, ce qui est particulièrement difficile s'ils poursuivent les objectifs de quelqu'un d'autre, soit ceux de leurs parents ou de leurs enseignants du secondaire.

Les habitudes d'étude tiennent une large place dans l'expérience des élèves consultés par la CELA et récemment passés du secondaire au cégep. Certains avaient acquis de bonnes habitudes dès le secondaire et étaient donc prêts pour le cégep. D'autres ont constaté qu'on leur avait peu enseigné ces méthodes au secondaire et surtout pas la façon de prendre des notes efficaces.

Toutes les personnes consultées par la CELA s'entendent cependant pour dire qu'il est impossible d'inculquer de bonnes habitudes d'étude à moins de s'y prendre dès le début de l'éducation de base. La CELA a d'ailleurs noté que le chapitre 2 du Programme de formation de l'école québécoise intitulé « Compétences transversales⁴³ » précise que l'adoption de méthodes de travail efficaces est à cultiver tout au long du programme, pour aider chaque élève à déterminer quel genre d'apprenant il est. Comme cet aspect de la réforme ne manquera pas d'avoir des effets sur tous les élèves, il est à espérer que cet obstacle à la transition s'amenuisera.

Tous les élèves ont par ailleurs admis qu'ils auraient grandement profité d'être mieux préparés, dès le secondaire, à gérer leur temps de manière responsable⁴⁴. L'un d'eux ayant repris des études au secteur adulte après une interruption a découvert que, comme il était désormais responsable de son temps, il pouvait mieux maîtriser ses apprentissages et réussir bon nombre des cours les plus avancés qui lui avaient donné du fil à retordre au secteur des jeunes. Dans ce contexte, beaucoup d'élèves estiment que les méthodes du secondaire sont trop rigides. Il paraît utile de donner quelques cours où l'étude se ferait de manière indépendante et de permettre ou d'exiger que les élèves exercent un plus grand contrôle sur leur propre apprentissage.

Les élèves ne croient toutefois pas qu'ils devraient avoir trop de latitude au début du secondaire puisque, sans programme obligatoire, certains risquent de laisser tomber des cours préalables à leurs choix futurs. Ils estiment en revanche que vers la fin du secondaire, alors qu'ils ont gagné en maturité, il faut abandonner le système coercitif et rigide qui les assomme un peu.

RECOMMANDATION 10

La CELA recommande que les commissions scolaires veillent particulièrement à ce que les élèves des dernières années du secondaire acquièrent des compétences d'apprentissage et d'étude qui les prépareront à l'autonomie requise par des études collégiales.

— Conseils aux cégépiens

À qui les nouveaux cégépiens s'adressent-ils pour avoir de l'aide? La CELA a rencontré des membres du personnel des cégeps dont le travail consiste à aider les nouveaux élèves au cours de la transition (centre d'apprentissage, services d'aide à la réussite, etc.). Les nouveaux éprouvent en effet une gamme de difficultés d'adaptation. Dans un cégep anglophone, entre autres, plus de 45 p. 100 des élèves ont une langue maternelle autre que l'anglais. Certains vivent en ville pour la première fois de leur existence, loin de leur réseau de soutien traditionnel. Les élèves qui se sont inscrits au cégep principalement sous la pression des parents se trouvent obligés d'atteindre les objectifs de quelqu'un d'autre, etc.

Pour les élèves consultés par la CELA, la principale leçon apprise au début du cégep a été le travail d'équipe, à la différence du secondaire où les élèves se fient plus aux enseignants qu'à leurs camarades pour obtenir le peu d'information dont ils disposent. Une bonne part des élèves vivent des expériences semblables et sont parfois plus accessibles que les enseignants, dont certains ne reconnaissent même pas leurs élèves. À la différence de ce qu'ils

43. http://www.meq.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programme_de_formation/primaire/pdf/educprg2001bw/educprg2001bw-020.pdf.

44. Les cours *Mieux apprendre et Des moyens de mieux apprendre*, de l'éducation des adultes, traitent précisément des aptitudes à l'apprentissage et à l'étude.

http://www.meq.gouv.qc.ca/DFGA/disciplines/entree_en_formation/pdf/programme/41-1068.pdf, p. 53-72.

ont vécu au secondaire, les élèves ne croient pas que les enseignants du cégep feront un geste à l'endroit des élèves en difficulté. Au cégep, ce sont les élèves qui courent après les enseignants et non l'inverse.

Puisque les nouveaux cégépiens qui tendent à être désorganisés le seront d'emblée, il importe de mettre à leur disposition des services d'aide et de soutien dès *les trois premières semaines de la première session*. De fait, 80 p. 100 des élèves qui se rendent au terme de cette première session obtiennent leur diplôme d'études collégiales (DEC). Aussi les cégeps essaient-ils différentes stratégies pour diagnostiquer rapidement les difficultés et aider les nouveaux élèves. Certains regroupent les élèves en cercles où ils trouvent des ressources et des amis. D'autres érigent l'apprentissage de l'étude en programmes. Des personnes-ressources, choisies parmi le personnel ou les élèves, sont à la disposition des élèves qui viennent de petites écoles secondaires ou de communautés rurales. Les élèves à risque sont en effet beaucoup moins vulnérables s'ils peuvent parler avec confiance, ne serait-ce qu'à une personne de leur entourage.

Les élèves qui ont du mal à étudier ont aussi souvent du mal à établir de bonnes relations avec ces « conseillers » désignés. Ils ne font pas appels aux centres d'apprentissage ni même à d'autres élèves. Certains établissements ont offert des ateliers de transition aux nouveaux inscrits⁴⁵, mais peu d'élèves en ont profité. D'autres ont une approche plus dynamique et recherchent les élèves à risque à l'aide de tests de classement et des notes obtenues au secondaire et les invitent ensuite à rencontrer une personne-ressource trois fois au cours de la première session pour cerner tout problème avant qu'il devienne insurmontable. Les élèves sont encouragés à suivre ces méthodes mais non obligés de le faire.

Si les élèves sont désemparés parce que leur inscription au cégep est le fruit des pressions parentales, des conseillers peuvent travailler avec les

parents pour les aider à encourager leurs enfants à prendre leurs propres décisions et faire leurs propres choix en atténuant les pressions.

Certains cégeps consacrent des ressources substantielles à soutenir les élèves en difficulté. Les conseillers des cégeps s'attachent à aider au mieux les élèves à surmonter les obstacles les plus courants pendant cette transition parfois difficile. Bien entendu, ces services ne sont utiles que si les élèves y ont recours. En première année de cégep, les élèves connaissent mal l'existence des services offerts dans l'établissement pour les aider à planifier leur formation universitaire⁴⁶; mais comme la plupart n'en ont pas bénéficié au secondaire, ils ne les considèrent pas comme une priorité au cégep. Et la plupart du temps, les élèves ne lisent pas la documentation écrite qui leur est distribuée.

Étant en contact régulier avec les élèves de première année, les enseignants peuvent devenir les antennes du réseau de soutien aux élèves. Ils sont bien placés pour leur transmettre l'information de manière positive.

RECOMMANDATION 11

La CELA recommande que les cégeps fassent en sorte que les élèves de première année soient au courant des services qui leur sont offerts en faisant appel à la collaboration des enseignants, entre autres moyens, pour faire sentir aux élèves l'importance de demander de l'aide pour résoudre les difficultés dès que possible.

— Le cégep : un pont entre le secondaire et l'université

Au Canada, le cégep est un lieu unique de formation entre le secondaire et les études postsecondaires. Avant la création du réseau, voici trente-cinq ans, le DES était l'aboutissement de l'éducation structurée pour la grande majorité des jeunes Québécois, puisque seule une fraction de ces diplômés s'inscrivaient ensuite à l'université.

45. <http://www.vaniercollege.qc.ca/tlc/workshops.html>

46. Par exemple: <http://dc37.dawsoncollege.qc.ca/counselling/>
<http://www.vaniercollege.qc.ca/main/counsel.html>

<http://www.johnabbott.qc.ca/cgi-bin/jacloader.pl?departments/studentservices/index.html>

http://www.lennox.champlaincollege.qc.ca/07_current_students/student_services/counselling.php

C'est au cours des réformes éducatives des années 60 qu'a été créé le ministère de l'Éducation, à la tête de l'éducation publique. L'enseignement postsecondaire faisait déjà partie de la culture anglophone du Québec et certains établissements anglophones de haut savoir, au Québec – les universités McGill, Sir-George-Williams, Loyola et Bishop's – offraient un nombre considérable de places aux étudiants de la province. Les jeunes francophones ambitieux et diplômés du secondaire qui souhaitaient poursuivre leurs études ont alors commencé à faire pression sur les établissements et sur les pouvoirs publics pour qu'on leur trouve une place dans le réseau d'enseignement postsecondaire du Québec. Ces pressions ont donné lieu à des mouvements comme *McGill français*. C'est dans ce contexte qu'a été créée l'Université du Québec et ses antennes régionales, que le réseau des collèges d'enseignement général et professionnel (cégeps) a vu le jour et que le système d'éducation du Québec a été profondément modifié.

Depuis, le cégep est périodiquement l'objet d'examen minutieux et de remises en question. Récemment, pour déterminer leur pertinence et leur utilité, la Fédération des cégeps a demandé à l'économiste Pierre Fortin, de l'UQAM, d'étudier la question. Celui-ci a produit un rapport sur l'importance du cégep dans la transition des diplômés du secondaire vers l'enseignement supérieur⁴⁷.

M. Fortin estime en effet que les cégeps connaissent le taux de décrochage élevé du Québec⁴⁸. Les élèves du secondaire sont plus nombreux à décrocher et le font à un plus jeune âge que leurs homologues d'ailleurs, et ils ne sont pas nombreux à retourner dans le réseau d'éducation⁴⁹. (Même si les statistiques ne font pas de distinction entre les secteurs anglophone et francophone, on sait que le taux de décrochage dans les écoles anglophones a toujours été plus faible.) L'existence des cégeps a effectivement compensé ce fort pourcentage de décrochage : grâce aux cégeps, en effet, le Québec

compte une proportion plus élevée que l'Ontario de jeunes ayant un diplôme postsecondaire. Il faut du reste un an de moins pour obtenir un diplôme au Québec.

Au Québec, un fort pourcentage de diplômés du secondaire fréquentent un jour un établissement d'enseignement postsecondaire. La gratuité du cégep (il n'y a que des frais administratifs de 132 \$ par session) et l'accessibilité géographique sont d'importants facteurs de cette transition.

Fait avéré : un pourcentage élevé de diplômés du secondaire du Québec suivent ensuite une formation postsecondaire générale, technique ou professionnelle. Même si la majorité n'ont pas alors une bonne idée de leur avenir, le cégep est considéré comme socialement acceptable pour tous et l'étape évidente que la plupart envisagent de franchir avec les jeunes de leur âge.

Le taux d'emploi des diplômés du cégep est aussi élevé que chez les étudiants d'université au niveau d'entrée. L'incidence salariale de la poursuite des études se résume ainsi : pour chaque tranche de 100 \$ gagnée par les diplômés du secondaire, les diplômés du cégep en gagnent 111 \$, ceux de l'université, 134 \$ et ceux qui n'ont pas le DES, 89 \$.

Les élèves qui se rendent au cégep sont nombreux à terminer leur programme⁵⁰. La clé du succès du système éducatif du Québec semble donc être sa capacité d'aider les élèves à franchir l'étape du secondaire. Comme la majeure partie des élèves de l'éducation des adultes au secondaire ont moins de 25 ans, on peut penser que pour augmenter encore l'effectif, il faudrait augmenter le financement de l'éducation des adultes, dont l'enveloppe budgétaire fermée dissuade beaucoup de commissions scolaires d'entreprendre des campagnes de recrutement énergiques⁵¹.

47. *L'apport des cégeps à la société québécoise*

http://www.fedeccegeps.qc.ca/communiqués_publications/discours_et_autres/2002-2003/fortin.pdf

48. http://www.fedeccegeps.qc.ca/communiqués_publications/communiqués_de_presse/2002-2003/antidote.html

49. 32 p. 100 des élèves du secondaire n'obtiennent pas leur DES au secteur des jeunes; 12 p. 100 de plus l'obtiennent au secteur adulte: voir <http://www.meq.gouv.qc.ca/stat/indic03/indic03A/ia03502.pdf>, p. 3

50. Près de 60 p. 100 dans les programmes techniques et 70 p. 100 dans les programmes préuniversitaires. Voir <http://www.meq.gouv.qc.ca/stat/indic03/indic03F/if2003.pdf> (p. 134) et <http://www.meq.gouv.qc.ca/stat/indic03/indic03F/if2003.pdf> (p. 138).

51. Voir *Cap sur l'apprentissage tout au long de la vie: Rapport du comité d'experts sur le financement de la formation continue*, un rapport publié récemment sur le financement de l'éducation des adultes et la formation continue. http://www.meq.gouv.qc.ca/REFORME/formation_con/Rapport/index.htm

L'avenir du cégep : effets sur la transition effectuée par les élèves et sur l'éducation en anglais

Pendant ses rencontres de l'année écoulée, la CELA a observé le débat sur le rôle et l'avenir des cégeps, qui a rapidement pris beaucoup d'ampleur. Les rapports demandés par la Fédération des Commissions scolaires du Québec (rapport Bérubé⁵²) et la Fédération des cégeps (rapport Fortin⁵³) ont incité le ministre à organiser le Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial⁵⁴ en juin 2004.

Parmi les nombreux points traités figuraient la nature unique de la structure de l'enseignement postsecondaire au Québec comparativement à ce qui se passe dans le reste de l'Amérique du Nord, qui est à la fois une force ou une faiblesse; les coûts de fonctionnement du système; le nombre des élèves qui sont admis à l'enseignement postsecondaire et en sortent à différents niveaux ainsi que la durée comparative de leurs études; l'accessibilité relative de l'éducation postsecondaire; et le rôle respectif de la formation professionnelle et de la formation générale.

Entre autres propositions, l'une, venue des commissions scolaires, prônait l'abolition des cégeps. L'actuel programme collégial préuniversitaire de deux ans serait remplacé par une sixième année de secondaire et une année supplémentaire au début de l'université. Les programmes techniques et professionnels postsecondaires actuellement offerts par les cégeps demeureraient, mais relèveraient des commissions scolaires.

Interrogés à ce sujet, les élèves ont dit aux membres de la CELA qu'ils n'aimeraient pas que le secondaire soit allongé d'une année (12^e année ou 6^e secondaire) pour ensuite aller directement à l'université. Ils estiment que la structure actuelle de l'enseignement postsecondaire, qui inclut le cégep, est très bien parce que le choix reste ouvert. Passer directement de l'université à partir d'une sixième année de secondaire les obligerait à prendre des décisions plus tôt. Ils apprécient la transition que constitue le cégep. Ils estiment qu'ils sont mieux

préparés à l'université que s'ils restaient un an de plus au secondaire.

Des agents d'admission des universités ont dit pour leur part que les élèves qui viennent des cégeps réussissent et font largement mieux que les élèves d'autres provinces venus directement du secondaire.

La CELA n'a certes pas l'intention de se substituer au forum ministériel en faisant une analyse détaillée et des recommandations décisives sur le sujet. Les membres souhaitent tout au plus mettre en évidence certains aspects de l'incidence que pourrait avoir la modification éventuelle du système des cégeps sur l'accessibilité, la transition que font les élèves et la nature du système d'enseignement postsecondaire en anglais.

À propos de la transition et de l'accessibilité

- Dans les régions de Montréal et de Québec, les cégeps francophones et anglophones sont généralement en bonne santé mais on s'inquiète de la surabondance des programmes spécialisés. L'idée d'une redistribution fait craindre par contre que les élèves des villes, et surtout les anglophones, ne suivent pas les programmes à l'extérieur.
- La CELA estime que l'actuel taux de décrochage du secondaire ne pourrait qu'augmenter si on ajoutait une année (6^e secondaire ou 12^e année)⁵⁵ et que le fait d'« éloigner » le diplôme dans le temps affaiblisse la motivation déjà précaire de certains élèves.
- La répartition géographique des 48 cégeps du Québec rend l'enseignement postsecondaire accessible, alors que les universités québécoises, malgré l'expansion du réseau actuel des campus et antennes, ne pourraient pas aussi bien servir les étudiants dans leur région. De même, grâce à la répartition de plus petits établissements dans les régions, les cégeps entretiennent des liens étroits avec les entreprises, la collectivité locale et les activités culturelles.

52. http://www.fcsq.qc.ca/Publications/Etudes/_pdf/Etudes-Secondaires-Postsecondaires.pdf

53. Voir la note 47.

54. <http://www.meq.gouv.qc.ca/forumcollegial/>

55. Actuellement, 7 p. 100 des élèves décrochent entre la 3^e et la 4^e secondaire, plus 7 p. 100 d'autres entre la 4^e et la 5^e secondaire. Enfin, 5 p. 100 d'autres ne terminent pas la 5^e secondaire (statistiques internes du ministère de l'Éducation).

- Les dépenses des établissements d'enseignement postsecondaire semblent considérablement plus élevées à l'université qu'au cégep. Du point de vue des élèves, la gratuité relative du cégep est beaucoup plus attrayante que l'université, surtout si l'on tient compte des coûts d'un déménagement et de la vie en ville. S'il est vrai que la forte proportion des diplômés du cégep (programmes préuniversitaires) vont au moins entreprendre un programme universitaire, la CELA n'en constate pas moins que les élèves, à ce stade, ont déjà l'assurance que leur donne l'expérience d'un diplôme postsecondaire.
- Si la disparition du cégep réduit le nombre de transitions des élèves qui se destinent aux études universitaires, pour l'heure, seule la moitié des diplômés du secondaire au secteur des jeunes (72 p. 100) entrent à l'université (36 p. 100)⁵⁶ – la CELA n'a pas entendu beaucoup de personnes dire que ce serait une mesure avantageuse. Les élèves estiment que cette transition en deux étapes est plus progressive et que le cégep est moins impersonnel que l'université. La relative facilité d'exploration et de réorientation au cégep confère par ailleurs beaucoup d'attrait à ce dernier comme établissement de transition.

À propos des cégeps anglophones

- Les cégeps anglophones ne sont pas non plus en mauvaise santé, mais les difficultés qu'ils affrontent ne sont pas toujours les mêmes que celles des autres cégeps de la province. Il serait utile de disposer de données précises et distinctes de la part des établissements anglophones.
- La CELA observe que si la fréquentation du cégep diminue dans beaucoup de régions, il y a croissance dans presque toutes les régions où se trouvent les cégeps anglophones. Seuls les campus de Lennoxville et St. Lawrence (dans la ville de Québec) du Collège régional Champlain ne sont pas situés dans des zones de croissance.
- Puisque 75 p. 100 des élèves des cégeps anglophones sont dans le courant préuniversitaire, la viabilité de ces établissements serait grande-

ment compromise si les programmes étaient redistribués entre les commissions scolaires et les universités et s'ils en étaient réduits à ne plus offrir que des programmes techniques. La CELA croit qu'il importe de donner aux cégeps anglophones la possibilité de se repositionner si les changements proposés sont mis en œuvre.

- La CELA note enfin que seules quelques centaines d'élèves de formation continue fréquentent les cégeps anglophones, contre plusieurs milliers d'inscrits dans des écoles comparables de l'Ontario. À cela deux raisons possibles : au Québec, la plupart des activités d'éducation de base et d'alphabétisation des adultes relèvent du secondaire, dans les commissions scolaires. Par ailleurs, comme les élèves plus âgés peuvent être admis directement à l'université, les élèves du cégep sont moins nombreux qu'en Ontario à retourner suivre des études à temps partiel après avoir décroché. C'est aussi un point à approfondir dans le contexte de l'étude de l'avenir des cégeps anglophones.

RECOMMANDATION 12

La CELA recommande au ministre de cerner les lacunes du système d'éducation dans son ensemble et les problèmes fondamentaux de chaque échelon du primaire et du secondaire avant d'entreprendre une réforme majeure du système des cégeps et de décider éventuellement de son abolition. Si la principale difficulté du système d'éducation consiste à réduire le taux de décrochage au secondaire, il paraît inopportun de commencer par une réforme de l'enseignement postsecondaire.

RECOMMANDATION 13

La CELA recommande au ministre d'examiner l'incidence des éventuels changements au système des cégeps sur l'enseignement postsecondaire en anglais et ses établissements au Québec avant de procéder à la réforme, pour déterminer si les problèmes que les changements sont censés corriger et l'effet que ces changements sont censés avoir sont pertinents dans le contexte anglophone.

56. Statistiques internes du Ministère.

Annexe A

TRANSITIONS POSTSECONDAIRES

RECOMMANDATIONS

1. La CELA presse toutes les écoles de faire de la mise en œuvre de l'approche orientante une priorité.

Qui plus est, la CELA presse toutes les commissions scolaires à prendre des mesures particulières pour permettre aux enseignants d'intégrer les objectifs de l'approche orientante à leur enseignement.

2. L'esprit du Programme de formation de l'école québécoise étant de favoriser le développement des capacités de chaque élève tout en respectant les styles et la vitesse d'apprentissage de chacun, la CELA recommande au ministre de l'Éducation :

- de faire en sorte que les modifications au régime pédagogique prévoient la création de divers cheminements dans le cadre du diplôme d'études secondaires;
- d'éviter la création de toute structure ou de tout cheminement qui ferait en sorte que les élèves aient du mal à obtenir un diplôme d'études secondaires quand ils terminent leurs études secondaires.

3. La CELA recommande au ministre de l'Éducation de faire en sorte que, quels que soient les changements apportés au régime pédagogique, le volet « Orientation et entrepreneuriat » des domaines généraux de formation du Programme de formation de l'école québécoise – suivant le modèle de l'approche orientante – soit intégré dans tous les aspects et à tous les échelons du curriculum, qu'il appelle la participation de tout le personnel d'enseignement et de tout le personnel professionnel et qu'il ne soit pas confiné à un seul cours ou à un seul cycle.

4. La CELA recommande d'inclure dans les amendements visant le régime pédagogique un cheminement particulier pour l'art et la

musique ou, à tout le moins, de reconnaître spécifiquement ce profil parmi les profils scolaires généraux.

5. La CELA recommande au ministre d'exiger des personnes qui fournissent des services d'orientation professionnelle dans les écoles secondaires de se former dans ce domaine. La CELA invite par ailleurs les universités à tenir compte de ces considérations dans le contenu des programmes d'enseignement et d'orientation.
6. La CELA recommande que les commissions scolaires élaborent une description de travail claire à l'intention des personnes qui fournissent des services d'orientation professionnelle au secondaire, de sorte que les conseils personnels ne monopolisent pas les ressources dont les élèves ont besoin en matière d'orientation professionnelle.
7. La CELA recommande aux commissions scolaires de prêter attention aux besoins de leurs élèves en matière d'intégration socioprofessionnelle, surtout dans le contexte des domaines généraux de formation, et particulièrement dans le cas des élèves qui pourraient ne pas faire d'études postsecondaires, de sorte que ceux qui abordent le marché du travail dès après le secondaire aient des compétences qui facilitent la transition.
8. La CELA recommande qu'après la mise en œuvre des changements imminents au régime pédagogique du secteur des jeunes, les commissions scolaires et les cégeps entreprennent de concert la préparation de programmes de perfectionnement en milieu de travail à l'intention des conseillers d'orientation des deux ordres d'enseignement, de sorte que les établissements d'enseignement maîtrisent rapidement les nouvelles règles.
9. La CELA recommande que les cégeps emploient une gamme de moyens pour bien ren-

seigner les élèves du secondaire susceptibles de s'inscrire dans leurs établissements sur les exigences, les attentes et la vie au cégep.

La CELA recommande en outre que les écoles secondaires et les cégeps organisent de concert des séances d'information dirigées par des conseillers et destinées aux parents de chaque groupe d'élèves de 5^e secondaire. Le but serait de clarifier tout ce qu'englobe le choix d'un programme et de leur faire connaître les réalités socioculturelles et éducatives de la vie au cégep.

10. La CELA recommande que les commissions scolaires veillent particulièrement à ce que les élèves des dernières années du secondaire acquièrent des compétences d'apprentissage et d'étude qui les prépareront à l'autonomie requise par des études collégiales.
11. La CELA recommande que les cégeps fassent en sorte que les élèves de première année soient au courant des services qui leur sont offerts en faisant appel à la collaboration des enseignants, entre autres moyens, pour faire sentir aux élèves l'importance de demander de l'aide pour résoudre les difficultés dès que possible.
12. La CELA recommande au ministre de cerner les lacunes du système d'éducation dans son ensemble et les problèmes fondamentaux de chaque échelon du primaire et du secondaire avant d'entreprendre une réforme majeure du système des cégeps et de décider éventuellement de son abolition. Si la principale difficulté du système d'éducation consiste à réduire le taux de décrochage au secondaire, il paraît inopportun de commencer par une réforme de l'enseignement postsecondaire.
13. La CELA recommande au ministre d'examiner l'incidence des éventuels changements au système des cégeps sur l'enseignement postsecondaire en anglais et ses établissements au Québec avant de procéder à la réforme, pour déterminer si les problèmes que les changements sont censés corriger et l'effet que ces changements sont censés avoir sont pertinents dans le contexte anglophone.

Annexe B
**FACILITER LE PASSAGE DU SECONDAIRE
AU CÉGEP**
Comité des perceptions, des politiques et des pratiques
Cégep John-Abbott, Recherche et développement
Sainte-Anne-de-Bellevue, Québec
Janvier 1990

RECOMMANDATIONS

POLITIQUES ET PRATIQUES DU CJA

1. Faire des élèves inscrits pour leur première session la priorité de tout le cégep. Leur donner une base solide pour faciliter leur travail et le nôtre au cours des sessions suivantes.
2. Élaborer un programme d'une session à l'adresse des nouveaux élèves, qui combinerait des ateliers sur l'étude, la gestion du temps et l'usage de la bibliothèque aux cours offerts à ces mêmes élèves. Les cours spéciaux ne devraient pas uniquement porter sur l'étude ni être une sorte d'« Université 101 », selon le modèle de l'Université de Caroline du Nord, mais comprendre des cours ordinaires ou constituer une discipline à part entière.
3. Encourager les enseignants de toutes les disciplines à intégrer aux cours existants les compétences en étude essentielles à l'apprentissage de leur discipline (« apprendre à apprendre »). Recommander ces cours aux élèves de première session du cégep.
4. Encourager des communications continues entre les enseignants du secondaire et ceux du cégep, en organisant par exemple des stages au secondaire pour les enseignants du cégep, des visites des classes du cégep pour les enseignants du secondaire (voire une activité du type journée pédagogique) et des activités de perfectionnement collectives.
5. Donner aux enseignants du cégep une formation sur l'apprentissage coopératif et sur l'enseignement mutuel entre élèves. Les élèves préfèrent ce type d'apprentissage. Il permet d'ailleurs aux enseignants de répartir la tâche dans un groupe très nombreux.
6. Enregistrer une vidéo montrant divers agencements de classes et diverses techniques d'enseignement au cégep. Ces images feraient voir aux élèves, aux enseignants et aux conseillers du secondaire ce que font leurs homologues du cégep.
7. Proposer une orientation plus expérimentale : plus d'action moins de paroles. Proposer les activités d'orientation jusqu'à la moitié, au moins, de la première session.
8. Coordonner la programmation des activités du cégep à l'attention des élèves de 5^e secondaire avec les journées de perfectionnement professionnel de la commission scolaire et les autres activités prévues au programme des écoles secondaires.
9. Travailler avec les écoles secondaires à un compromis satisfaisant visant à faire rapidement savoir aux élèves qu'ils sont acceptés, avec ou sans condition au cégep. La 5^e secondaire se termine effectivement quand cette réponse arrive par le courrier.
10. Financer une étude exploratoire de la perception et des préoccupations des parents à l'égard du cégep.
11. Faire participer les parents à une activité à l'occasion d'une journée de perfectionnement professionnel.
12. Encourager les élèves à éviter les cours de trois heures consécutives à la première session.
13. Éviter les mesures interventionnistes qui réduisent l'autonomie et la responsabilité.
14. Examiner les motifs et les effets des activités qui se déroulent à l'Agora à la mi-journée.

15. Revoir la politique sur l'abandon de cours : étudier la possibilité d'avancer le délai et de permettre aux élèves de remplacer les cours abandonnés.
16. Mettre à l'essai auprès des usagers éventuels les publications qui expliquent les exigences et les méthodes d'inscription du cégep; les réécrire dans une langue appropriée à un public d'élèves et non de bureaucrates. Peut-être pourrait-on confier cette tâche aux élèves d'anglais ou de rédaction technique.
17. Explorer des moyens de faire de l'inscription à la première session une expérience moins frustrante en indiquant dans la trousse d'information le nom et le numéro de téléphone d'un « partenaire » de deuxième année capable de donner des conseils pratiques individuels. Les élèves qui ont bénéficié des conseils d'un ami ou « jumeau » de ce genre font état de résultats plus satisfaisants. Ce pourrait être particulièrement important dans les cas où l'inscription se fait par téléphone.

**POLITIQUES ET PRATIQUES À L'USAGE
DES ENSEIGNANTS DU CÉGEP**

18. Découvrir ce que signifie étudier au cégep : organiser un « stage » permettant de suivre les cours donnés par les collègues.
19. Se rappeler chaque session que les nouveaux élèves sont jeunes (certains n'ont que 16 ans) et craintifs et qu'ils ont besoin d'encouragements et de motivation de l'extérieur.
20. Offrir de la variété et de fréquents changements de rythme dans les cours de plus d'une heure.
21. Encourager les départements à éviter les cours de trois heures à la première session.
22. Établir les règles de la classe avec les élèves. Beaucoup pensent qu'il est acceptable d'arriver après le début du cours et de partir avant la fin, de manquer les cours et de dormir et de manger en classe. Si vos attentes sont différentes, faites-leur savoir.
23. Enseigner aux élèves ce que sont les « heures de bureau » et comment en tirer parti.
24. Lutter contre cette idée qu'ont les élèves que « les enseignants s'en balancent » et autres perceptions du genre qui les empêchent de profiter des heures de bureau des enseignants. Programmer de brefs rendez-vous avec chacun des élèves au cours des deux premières semaines de la session. Les recevoir en paires pour réduire leur anxiété à l'égard de cette situation nouvelle.
25. Offrir dix minutes de temps de consultation avant et après chaque cours en plus des « heures de bureau ». Les élèves évoquent d'énormes difficultés à tirer parti de ces heures de bureau.
26. Tirer parti de cette priorité qu'ont les élèves de première session de se faire de nouveaux amis pour rendre la fréquentation des cours habituelle. Au premier cours, proposer des exercices qui leur permettent de faire connaissance et une sorte de rappel le jour suivant. Si les élèves ont des amis en classe, ils pourraient être plus motivés à venir.
27. Répondre au besoin qu'ont les élèves d'« être quelqu'un » en les appelant par leur nom en classe et en les encourageant à faire de même entre eux pendant les discussions en classe, plutôt que d'utiliser toujours « il » et « elle ».
28. Veiller à ce que chaque élève connaisse au moins un ou une autre élève de la classe. Trouver des partenaires, surtout dans les cours où il y a à la fois des nouveaux et des élèves plus aguerris.
29. Revoir et réécrire le plan de cours dans une langue que les élèves peuvent comprendre. Suggérer des explications et des améliorations pourrait être le premier travail confié aux élèves, quel que soit le cours.
30. Demander aux élèves de lire et de discuter le plan de cours en petits groupes le premier jour du cours. Cela leur apprendra à travailler ensemble et leur fera lire le plan au moins une fois, ce qui pourrait atténuer leur anxiété. Les élèves sont atterrés par « tout ce travail ». La discussion leur fera comprendre que ce travail ne se fera pas d'un coup, mais une étape à la fois.
31. Donner aux élèves des occasions structurées de parler en classe, surtout entre eux. Rendre ces activités productives en laissant les élèves se préparer à ces discussions en rassemblant leurs idées à l'aide d'un exercice d'écriture libre de deux minutes ou en préparant des énoncés de position en petits groupes.

32. Accentuer les efforts déployés pour découvrir et utiliser des méthodes appropriées à des élèves du cégep. Le cégep n'est pas le secondaire, mais ce n'est pas non plus l'université. Il faut adapter nos méthodes aux élèves de cette étape intermédiaire.
33. Profiter de l'enthousiasme éventuel des élèves à l'égard de leur statut nouveau d'« adulte » et de leur volonté de bien faire. Assigner rapidement des travaux, mais faire des critiques équilibrées en précisant ce qui est bien et ce qui ne l'est pas, afin d'encourager et de stimuler tout à la fois.
34. Dans le cas des travaux d'envergure, donner des précisions sur l'amorce et le déroulement, et offrir de la rétroaction dès les premiers stades.
35. Proposer des expériences d'apprentissage actives et passives. Les élèves s'intéressent aux cours auxquels ils peuvent participer mais s'ennuient quand ils doivent écouter pendant une heure et demie à trois heures. Pour les élèves, les longs cours magistraux sont du « placotage ».
36. Faire savoir aux élèves qu'ils vous ont manqué.
37. Leur enseigner à « survivre en cas d'absence », c'est-à-dire à planifier, noter le numéro de téléphone d'un ou d'une camarade et lui donner le sien, vérifier les notes à prendre et les travaux à faire.
38. Établir des liens avec les enseignants de votre discipline au secondaire; participer à une alliance pédagogique ou en créer une.
42. Laisser les élèves choisir de travailler et choisir le moment pour le faire : prévoir sept interrogations ou travaux et laisser les élèves en choisir cinq, par exemple.
43. Fixer des échéances fermes et prévoir des conséquences réelles. En expliquer l'objectif aux élèves et à leurs parents.
44. Donner aux élèves de 5^e secondaire un peu de temps libre orienté, comme préparation à la liberté inhérente au cégep.
45. Trouver des façons de motiver les élèves de 5^e secondaire autrement qu'en les menaçant d'échec au cégep ou autres tactiques de peur. Éviter de leur communiquer l'idée que « les enseignants au cégep ne s'occuperont pas de toi ». Essayer plutôt « les enseignants du cégep ne vont pas te pousser; tu dois apprendre à te pousser toi-même ».
46. Visiter des classes de cégep au cours des journées pédagogiques, après 14 h 30. Le Service du perfectionnement professionnel des enseignants (457-6610, poste 386) peut prendre les dispositions nécessaires avec un enseignant ou une enseignante de votre discipline.
47. Établir des relations avec les enseignants de votre discipline au cégep; participer à une alliance pédagogique ou en créer une.

POLITIQUES ET PRATIQUES DU SECONDAIRE

39. Intégrer aux programmes d'études l'augmentation progressive du degré de responsabilité des élèves.

POLITIQUES ET PRATIQUES À L'USAGE DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE

40. Responsabiliser progressivement les élèves à l'égard de leurs propres apprentissages, et surtout dans les choix à faire et les échéances à respecter.
41. Négocier des contrats de responsabilité avec les élèves et préciser que ce sont eux (et non l'enseignant ou l'enseignante) qui doivent veiller à remettre leurs devoirs à temps. Informer les parents et la direction des objectifs pédagogiques de cette stratégie.

Annexe C

Personnes consultées par la Commission de l'éducation en langue anglaise 2003-2004

Gohar Ali	Élève, Centre d'éducation des adultes Saint-Laurent (CSEM)
Charles Barrington	Élève, MIND (CSEM)
Kim Bartlett	Directrice des admissions, Université McGill
Ray Boucher	Directeur des services aux élèves, Collège Dawson
Tom Conti	Conseiller, Centre de formation professionnelle West Island (CSLBP)
Jim Cullen	Professionnel, ministère de l'Éducation
Assunta Fagnoli	Registraire adjointe, Université Concordia
Linton Gardner	Attaché politique du ministre de l'Éducation
Barbara Goode	Professionnelle, ministère de l'Éducation
Yvonne Greer	Conseillère, école secondaire régionale Centennial (CSR)
Adelia Kreps	Élève, Histoire et civilisation, Collège Dawson
Luc Lépine	Professionnel, ministère de l'Éducation
Brendan MacCuish	Élève, Histoire et civilisation, Collège Dawson
Judy Macdonald	Coordonnatrice du Learning Centre, Collège Vanier
Sandra Macdougall	Services d'appui à la réussite, Cégep John-Abbott
Tracy Neale	Élève, MIND (CSEM)
Jeff Polenz	Association des commissions scolaires anglophones du Québec
Marie-Thérèse Raymond	Élève, Centre d'éducation des adultes Saint-Laurent (CSEM)
Justin Ross	Élève, école secondaire régionale Heritage (CSR)
Sandra Salesas	Conseillère, Commission scolaire Marguerite-Bourgeois
Lesley Shuster	Conseillère, École Weston (indépendante)
Jason St. Martin	Élève, Psychologie, Collège Dawson
Lynn Travers	Professionnelle, ministère de l'Éducation
Laurent Trudel	Professionnel, ministère de l'Éducation

Annexe D

CODE D'ÉTHIQUE ET DE DÉONTOLOGIE (Adopté le 21 mars 2002)

Objet et champ d'application

1. Le présent code établit les principes d'éthique et les règles de déontologie des membres de la Commission de l'éducation en langue anglaise (Advisory Board on English Education).

Principes d'éthique

2. La Commission a pour mandat de conseiller le ministre de l'Éducation sur toutes les questions qui touchent les services éducatifs offerts dans les écoles primaires et secondaires anglophones. À ce titre, les membres de la Commission sont tenus d'exercer leurs fonctions dans l'intérêt public, en agissant de façon impartiale et objective, comme se doit toute personne qui participe à la réalisation de la mission de l'État.
3. Les règles de conduite énoncées dans le présent code ne peuvent à elles seules énumérer toutes les actions à privilégier ni décrire toutes les actions à éviter. Il appartient à chaque membre d'exercer ses fonctions au meilleur des ses aptitudes et de ses connaissances, avec diligence, assiduité et intégrité, avec honnêteté et discernement, dans le respect des lois, en fondant son comportement sur le principe du respect de l'intérêt public.

Règles de déontologie

Discrétion

5. Les membres de la Commission sont tenus à la discrétion à l'égard des faits ou des renseignements dont ils prennent connaissance dans le cadre de leurs fonctions et sont tenus, à tout moment, de respecter le caractère confidentiel de l'information reçue à ce titre.

Relations avec le public

6. Seule la personne titulaire de la présidence peut agir ou parler au nom de la Commission et, dans certains cas et par délégation, d'autres membres expressément mandatés. Il est de tradition que les personnes autorisées à parler au nom de la Commission ne commentent pas l'actualité ni les déclarations ministérielles. Elles s'en tiennent à l'explication des positions de la Commission.

Neutralité

7. Les membres de la Commission doivent, dans l'exercice de leurs fonctions pour la Commission, agir indépendamment de toute considération politique partisane et indépendamment de tout groupe de pression.

Activités politiques

8. La personne titulaire de la présidence, doit informer le secrétaire général du Conseil exécutif avant de présenter sa candidature à une charge publique électorale.
9. La personne titulaire de la présidence, dont le mandat est à durée déterminée, doit se démettre de ses fonctions si elle est élue et accepte son élection à une charge publique à temps plein.

Conflits d'intérêt

10. Les membres de la Commission doivent éviter de se placer, dans l'exercice de leurs fonctions, dans une situation de conflit réel, potentiel ou apparent, de quelque nature que ce soit, entre leurs intérêts personnels et l'intérêt public.

11. Les membres de la Commission ne peuvent utiliser à leur profit ou au profit de tiers l'information confidentielle, inédite ou privilégiée obtenue dans l'exercice de leurs fonctions, à moins d'y être expressément autorisés par la Commission..
12. Pour éviter tout conflit d'intérêt, aucun contrat ni aucune autre forme de contribution financière ne peuvent être accordés par la Commission dans le but d'obtenir les services de ses membres, à l'exception, dans le cas de la personne titulaire de la présidence, de la rémunération à laquelle elle a droit dans le cadre de ses fonctions.
13. Les membres de la Commission ne peuvent solliciter ou accepter une faveur ou un avantage indu pour eux-mêmes ou un tiers.
14. La personne titulaire de la présidence ne peut, sous peine de révocation, avoir un intérêt direct ou indirect dans une entreprise ou une association dont la nature des activités met en conflit ses intérêts personnels et les devoirs de ses fonctions.
15. Tout autre membre de la Commission qui a un intérêt direct ou indirect dans un organisme, une entreprise ou une association qui met en conflit son intérêt personnel et celui de la Commission doit, sous peine de révocation, déclarer par écrit cet intérêt au président ou à la présidente de la Commission et, le cas échéant, s'absenter des réunions au moment où un sujet à l'ordre du jour risque de le placer en situation de conflit d'intérêt.

L'après-mandat

16. Il est interdit aux membres de la Commission, après avoir terminé leur mandat, de divulguer une information confidentielle obtenue dans l'exercice de leurs fonctions à la Commission ou d'utiliser à leur profit ou pour un tiers de l'information non disponible au public obtenue dans le cadre de ces fonctions.

Mesures d'application

17. En cas de manquement aux principes d'éthique et aux règles de déontologie du présent code, l'autorité compétente pour agir est le secrétaire général associé responsable des emplois supérieurs au ministère du Conseil exécutif.
18. La présidente ou le président de la Commission est responsable de la mise en œuvre et de l'application du présent code. Elle ou il doit s'assurer du respect par tous les membres des principes d'éthique et des règles de déontologie qui y sont énoncés et informer l'autorité compétente des cas de manquement.
19. Les membres visés par une allégation de manquement aux principes d'éthique et aux règles de déontologie du présent code peuvent être relevés provisoirement de leurs fonctions par l'autorité compétente, afin de permettre la prise d'une décision appropriée dans le cas d'une situation urgente ou dans un cas présumé de faute grave.
20. L'autorité compétente fait part au membre concerné du manquement reproché ainsi que de la sanction qui peut lui être imposée et informe ce dernier qu'il peut, dans les sept jours, lui fournir ses observations et, s'il le demande, être entendu sur le sujet.
21. Sur conclusion que le membre de la Commission a contrevenu aux principes d'éthique et aux règles de déontologie du présent code, l'autorité compétente lui impose une sanction.
22. La sanction imposée est soit la réprimande, soit la suspension sans rémunération d'une durée maximale de trois mois si le membre en cause est administrateur d'État, à temps plein ou à temps partiel, soit la révocation. Toute sanction imposée doit être écrite et motivée.

DÉCLARATION CONCERNANT LA CONNAISSANCE DES PRINCIPES D'ÉTHIQUE ET DES RÈGLES DE DÉONTOLOGIE

*Je déclare avoir pris connaissance du Code d'éthique et de déontologie des membres
de la Commission de l'éducation en langue anglaise et m'engage à m'y conformer.*

Date: _____

Nom (en lettres moulées): _____

Signature: _____

