MARS 2010

Commission de l'éducation en langue anglaise

Former les anglophones du Québec d'aujourd'hui

Avis présenté à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Québec

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2010

ISBN : 978-2-550-58997-6 (version imprimée)
ISBN : 978-2-550-558998-3 (PDF)

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2010
Dépôt légal – Bibliothèque et Archives Canada, 2010

10-00155

Conception graphique : Barrette Communication

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

Cathrine Le Maistre, présidente

Grant Brown, Douglas F. Clarke, Rosemary Cochrane, Walter Duszara, Brenda Fahey-De Jean, Vanna Fonsato, Richard Goldfinch, Heather Halman, Nina Howe, Kerry Ann King, Leo La France (membre d'office), Serge Laurendeau, Sarina Matarasso, Félix Meloul, George Singfield

Sam Boskey, secrétaire et recherchiste

Avec l'aide de Lise Dionne, soutien administratif

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

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

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

Téléphone : 514 873-5656
Télécopieur : 514 864-4181

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

Table des matières

1	INTRODUCTION	5
2	QUI EST L'ANGLOPHONE DU QUÉBEC AUJOURD'HUI ?	6
2.1	Que signifie être anglophone au Québec ?	6
2.2	Les questions qui se font jour	7
3	LE PORTRAIT DÉMOGRAPHIQUE CHANGEANT DES ÉCOLES	8
3.1	La population des écoles francophones	8
3.2	La population des écoles anglophones	10
4	LES ATTENTES À L'ÉGARD DES ANGLOPHONES	12
4.1	Les caractéristiques des écoles anglophones	12
4.2	Les écoles comme protecteurs et transmetteurs de la culture	13
5	DANS QUEL BUT LES FORMER ?	15
5.1	L'employabilité	15
5.2	La rétention au Québec et particulièrement dans les régions	16
5.3	L'acquisition de compétences fonctionnelles en français	17
5.3.1	L'immersion	17
5.3.2	Au-delà de l'immersion	18
6	L'APPRENTISSAGE APRÈS LE SECONDAIRE	20
6.1	L'apprentissage informel dans la communauté	20
6.2	La formation des adultes	20
6.3	Les études collégiales	21
6.4	Les études universitaires	23
7	LES RESSOURCES ACCESSIBLES	24
8	CONCLUSION	25
	BIBLIOGRAPHIE	26
	INTERLOCUTEURS DE LA CELA PENDANT LA PRÉPARATION DU PRÉSENT RAPPORT	29
	RECOMMANDATIONS	30

Former les anglophones du Québec aujourd'hui

1 Introduction

En 1999, la Commission de l'éducation en langue anglaise (CELA) publiait son rapport intitulé *La mise en jeu de la culture et l'école de langue anglaise* (CELA, 1999). Dans ce rapport, elle recommandait notamment :

5 QUE les commissions scolaires anglophones élaborent des politiques et des méthodes permettant de repérer et de préserver « l'espace » géographique, démographique et social qu'il faut pour rehausser le contenu culturel dans les écoles anglophones.

6 QUE les commissions scolaires anglophones bâtissent leur liste de priorités communes concernant la place de la culture dans les écoles primaires et secondaires anglophones du Québec.

7 QUE le ministère de l'Éducation assure une collaboration intense à l'élaboration de programmes de sciences humaines et d'éducation à la citoyenneté qui reflètent à la fois une réalité commune et l'histoire particulière du Québec anglophone.

9 QUE le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires embauchent des enseignants et d'autres professionnels pour préparer des documents sur le patrimoine culturel des communautés anglophones du Québec.

La même année, Alexander Norris publiait, dans le quotidien montréalais *The Gazette*, une série d'articles intitulée « The New Anglophone » (Norris, 1999). Prenant appui sur les données du recensement et les résultats de sondages d'opinion, Norris a voulu explorer la réalité qui se cachait dernière l'image de conflit entre groupes linguistiques projetée par les médias. Dix années se sont écoulées depuis, et la Commission reconnaît qu'une transformation s'est opérée dans l'attitude de la société québécoise, la composition de la société anglophone traditionnelle et le bagage linguistique et culturel des élèves du Québec. Il s'ensuit que « culture anglophone », « école anglophone » ou même « anglophone » tout court sont devenues des notions plus difficiles à circonscrire. Les « nouveaux anglophones », en 2010, et les écoles qu'ils fréquentent ont tous deux beaucoup changé.

À l'instar de toutes les institutions du monde qui se placent au service de groupes linguistiques minoritaires, les commissions scolaires anglophones se font les protecteurs et transmetteurs de la culture. Un des interlocuteurs de la Commission a qualifié la commission scolaire anglophone de « moyen de défense contre l'assimilation », d'endroit ouvert à la diversité et évolutif, c'est-à-dire qui s'adapte à cette diversité pour permettre à la communauté anglophone de continuer de grandir, de s'épanouir et d'exister. En optant pour une approche pragmatique plutôt que philosophique, les écoles de langue anglaise ont pu s'adapter à la diversité culturelle de leur effectif scolaire. En raison de l'évolution démographique des écoles, on parvient difficilement à définir la « culture » qu'il faut protéger et transmettre, bien que, comme première compétence énoncée, le personnel enseignant doive « agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions » (MEQ, 2001, p. 61).

La Loi sur l'instruction publique ne définit les commissions scolaires linguistiques qu'en fonction de la langue dans laquelle les services éducatifs sont dispensés. Les commissions scolaires peuvent jouer un rôle social et culturel auprès de la communauté. Ce rôle est prévu dans la Loi sur l'instruction publique[1], mais les caractéristiques des commissions scolaires n'y sont pas définies.

Dans quelle mesure les écoles devraient-elles ou peuvent-elles servir d'instrument de développement de la communauté lorsque celle-ci se définit en fonction de critères linguistiques et géographiques ? Depuis 1999, « le patrimoine culturel des communautés anglophones » (CELA, 1999) est plus difficile à définir parce que les communautés évoluent. Il n'existe plus une communauté unique d'« anglos ». Au départ, l'idée de préserver le système scolaire anglophone était de protéger les droits de la population anglophone traditionnelle du Québec. Aujourd'hui, cette population n'a plus grand-chose en commun avec celle que l'on retrouve dans le système scolaire anglophone.

Dans le présent rapport, nous réexaminerons certains des enjeux soulevés en 1999 et les transposerons dans le contexte actuel pour répondre à la question suivante : quel type d'enseignement convient-il de dispenser aux anglophones du Québec pour qu'ils puissent devenir des membres actifs de la société, au Québec ou ailleurs dans le monde, au XXIe siècle ?

[1] Art. 207.1 : « La commission scolaire a également pour mission de promouvoir et valoriser l'éducation publique sur son territoire, de veiller à la qualité des services éducatifs et à la réussite des élèves en vue de l'atteinte d'un plus haut niveau de scolarisation et de qualification de la population et de contribuer, dans la mesure prévue par la loi, au développement social, culturel et économique de sa région. »

Voir aussi art. 36, 74, 90, 93, 97, 109, 110.3, 209.1, 220, 255 et 267.

2 Qui est l'anglophone du Québec aujourd'hui ?

2.1 Que signifie être anglophone au Québec ?

Jedwab (2008, p. 2) souligne que cette notion est définie différemment par les différents paliers de gouvernement ; certains la définissent en fonction de la langue maternelle, soit la première langue apprise et encore comprise, et d'autres le font en fonction de la langue parlée à la maison ou encore de la première langue officielle parlée. Par conséquent, ces définitions engendrent des divergences dans l'estimation et les différents calculs de cet effectif.

La notion est plus facile à décrire qu'à définir. La communauté anglophone du Québec, et surtout celle de l'île de Montréal, compte parmi les groupes les plus multiethniques au Canada[2], et la vision statique de ce qui constitue une communauté anglophone ou une communauté francophone au Québec n'est plus pertinente. Dans *La formation continue et la communauté anglophone du Québec*[3], nous pouvons lire ce qui suit :

« En ce début de XXIe siècle, la population anglophone du Québec est un mélange hétérogène et multiculturel de Premières nations, de descendants de pionniers, d'immigrants de plusieurs générations et de nouveaux arrivants de partout dans le monde. » (MELS, 2003, p. 31)

Dans la suite du document, on ajoute que cette population est dispersée dans des communautés de toutes tailles, où l'accessibilité des services en anglais varie considérablement. À l'extérieur des grands centres, la population anglophone est davantage homogène (et anglaise d'origine), parce que les immigrants y sont moins nombreux et que l'exode est plus marqué chez les jeunes. En outre, dans les régions, la population anglophone, hormis les autochtones, est relativement âgée à cause de l'exode rural. À mesure que la population vieillit, les institutions perdent leur viabilité. Dans les régions rurales, l'école anglophone est par ailleurs souvent la dernière institution de langue anglaise.

À Montréal, toutefois, les anglophones forment un bassin de population varié : ils sont d'origine anglo-saxonne ou descendants d'une longue lignée d'immigrants qui habitent le Québec depuis des générations et se sont intégrés dans la communauté anglophone ; ils viennent d'une autre province canadienne ; ils viennent d'un pays où l'anglais est la première ou la seconde langue enseignée ; certains sont bilingues parce qu'ils ont appris les deux langues ou sont issus d'un mariage « mixte ». Il n'y a pas de « patrimoine anglais commun » : en général, les gens s'identifient principalement à leur origine ethnique et géographique et, aujourd'hui, les anglophones d'origine britannique sont peu nombreux. En fait, la langue constitue désormais un facteur d'identité parmi d'autres, qu'on pense à l'ethnie, à la race, au sexe ou aux allégeances politiques. Bourhis (2008) souligne que, bien que les jeunes Québécois anglophones se disent Canadiens et les jeunes francophones, Québécois, les deux groupes s'identifient davantage à leur groupe linguistique et ethnique. Le caractère multiculturel de la population apporte certes richesse et diversité à la communauté. En contrepartie, l'identité traditionnelle de l'anglophone du Québec doit maintenant rivaliser avec d'autres identités anglophones qui composent la mosaïque de la communauté anglophone. Ces facteurs ont des répercussions sur toutes les institutions québécoises, y compris les écoles.

À la lumière de ce qui précède, nous pourrions peut-être considérer qu'un anglophone est quelqu'un qui peut aussi parler d'autres langues, mais qui préfère communiquer en anglais. Ce faisant, nous omettons toutefois une foule d'aspects sociaux et culturels susceptibles de nuancer la définition traditionnelle et notre appréciation de la formation appropriée à dispenser aux anglophones. Il conviendrait donc davantage de parler, dans le présent avis, des besoins en matière de formation de la communauté anglophone du Québec et de les examiner.

[2] Voir http://www.ocol-clo.gc.ca/html/stu_etu_imm_022002_p6_f.php et http://community.gmcdi.ca/blogs/gmcdi/archive/2009/05/25/understanding-diversity-in-english-speaking-Montreal.aspx.

[3] Voir http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/liste/pdf/41-1152.pdf, p. 31 à 34.

2.2 Les questions qui se font jour

Dix ans après la mise en place des commissions scolaires linguistiques[4], plus de trente ans après l'adoption du projet de loi n° 101 (Charte de la langue française)[5] et maintenant que le régime d'admissibilité à l'enseignement en anglais a été appliqué à deux ou trois générations d'élèves au Québec, les enjeux abordés dans le présent point amènent la Commission à se poser les questions suivantes :

- Les écoles anglophones offrent-elles des services adaptés à leur nouvel effectif ?
- Les écoles ont-elles évolué selon les besoins des élèves, des parents et de la société ?
- Depuis l'adoption du projet de loi n° 101, quels changements a-t-on dû apporter pour assurer la réussite des élèves ? Les commissions scolaires se sont-elles adaptées aux changements ?
- Quels sont les tenants et aboutissants d'un système d'éducation anglophone ?
- Les commissions scolaires anglophones devraient-elles gérer des programmes « d'enseignement bilingue » ou « d'immersion » et des programmes de français de base ? Un modèle est-il préférable à un autre ?

Recommandation 1

Que les commissions scolaires anglophones amorcent une réflexion afin de préciser leur mission auprès de la communauté anglophone en évolution et élaborent des stratégies en vue d'atteindre leurs objectifs.

Que cette réflexion permette l'examen des aspects suivants :

- le rôle des commissions scolaires en qualité de transmetteurs de la culture ;
- les facteurs qui poussent les parents anglophones à inscrire leurs enfants à l'école francophone et les parents francophones à inscrire les leurs à l'école anglophone ;
- les résultats des études menées sur la qualité et l'incidence de divers modèles de programmes d'immersion et d'enseignement bilingue ;
- les modèles actuels de collaboration entre commissions scolaires anglophones et francophones, particulièrement dans les régions, et les avantages éventuels de leur mise en valeur.

[4] L.Q., 1988, chap. 84, art. 112.

[5] Charte de la langue française, L.Q., 1977, chap. 5 ou L.R.Q., chap. C-11.

3 Le portrait démographique changeant des écoles

Le portrait démographique des écoles francophones et anglophones s'est transformé au cours des trente dernières années. Un interlocuteur a indiqué à la Commission que le nombre de ménages anglophones avait augmenté plus rapidement que celui des francophones, et ce, malgré la Charte de la langue française, ce qui est probablement attribuable au fait que les anglophones ne quittent plus aussi massivement le Québec que ce fut le cas dans les années 70. Toutefois, il semble également que le bilinguisme soit plus courant chez les anglophones et les allophones qu'il ne l'était avant l'adoption du projet de loi n° 101 et que les francophones de la région métropolitaine de Montréal soient plus bilingues que jamais. La Commission s'est laissé dire que l'attitude des jeunes francophones envers l'autre groupe linguistique avait changé, mais pas de façon aussi marquée que chez les jeunes anglophones à l'égard des francophones. Les élèves des écoles de langue française connaissent beaucoup plus d'anglophones que leurs parents n'en connaissaient, que ce soit à l'école ou dans le voisinage, en raison de la diversification ethnique des quartiers, lesquels ne sont plus délimités par des frontières strictement anglophones ou francophones.

3.1 La population des écoles francophones

Comme conséquence de l'accès restreint à l'enseignement en anglais amené par l'adoption du projet de loi n° 101 en 1977, les écoles francophones sont maintenant multiethniques. Auparavant, beaucoup d'immigrants choisissaient davantage de s'intégrer dans la communauté anglophone et dans ses écoles, habituellement adaptées à la population scolaire. Toutefois, depuis 1977, les immigrants sont tenus d'inscrire leurs enfants dans les écoles de langue française. C'est à ces dernières qu'incombe maintenant le rôle d'intégrer les immigrants dans la « société d'accueil » ; elles ont le mandat de leur enseigner le français et de leur faire connaître la société québécoise. Les élèves d'expression anglaise qui fréquentent les écoles francophones (par choix ou parce qu'ils y sont tenus en vertu de la loi) sont également soumis à ce curriculum promulgué. La Commission se demande si les élèves non francophones profitent d'un enseignement sur leur propre culture à l'école comme conséquence de cette priorité accordée à l'intégration.

Au cours des dernières années, le nombre d'élèves admissibles à l'enseignement en anglais mais qui optent pour l'école de langue française a relativement peu changé.

Tableau 1

ÉLÈVES ADMISSIBLES À L'ENSEIGNEMENT EN ANGLAIS QUI ÉTUDIENT EN FRANÇAIS, PAR RÉGIONS[6]

	1991-1992			2003-2004			
RÉGION	NOMBRE	TOTAL ADMISSIBLE	%	NOMBRE	TOTAL ADMISSIBLE	%	ÉCART (%)
Montréal	4 900	64 332	7,6 %	4 617	65 859	7,0 %	-0,6 %
Reste du Québec	6 170	51 778	11,9 %	8 200	61 989	13,2 %	1,3 %
Ensemble du Québec	11 070	116 110	9,5 %	12 817	127 848	10,0 %	0,5 %

L'écart le plus important (1,3 %) est enregistré pour les élèves habitant ailleurs que sur l'île de Montréal qui fréquentent les écoles francophones. Cet écart est probablement attribuable à l'augmentation importante du nombre d'élèves des écoles francophones dont la langue maternelle est le français mais qui sont admissibles aux écoles anglophones.

Pour les écoles francophones, la plupart des changements qui ont touché le Québec dans son ensemble découlent de changements sur l'île de Montréal.

[6] Données puisées dans *La langue de l'enseignement : indicateurs pour l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et secondaire, le collégial et l'université*. Voir http://www.olf.gouv.qc.ca/etudes/fascicule_04.pdf.

Tableau 2

ÉLÈVES QUI ÉTUDIENT EN FRANÇAIS[7]							
RÉGION	LANGUE MATERNELLE	1991-1992 N^BRE	1991-1992 %	2003-2004 N^BRE	2003-2004 %	ÉCART (N^BRE)	ÉCART (%)
Ensemble du Québec		1 030 629		976 152		-54,477	
	Français	951 220	92,3 %	870 063	89,1 %	-81 157	-3,2 %
	Anglais	16 414	1,6 %	18 199	1,9 %	1 785	0,3 %
	Autre	62 995	6,1 %	87 890	9,0 %	24 895	2,9 %
Île de Montréal		172 709		181 423		8 714	
	Français	117 233	67,9 %	106 094	58,5 %	-11 139	-9,4 %
	Anglais	8 153	4,7 %	9 760	5,4 %	1 607	0,7 %
	Autre	47 323	27,4 %	65 569	36,1 %	18 246	8,7 %
Reste du Québec		857 920		794 729		-63 191	
	Français	833 987	97,2 %	763 969	96,1 %	-70 018	-1,1 %
	Anglais	8 261	1,0 %	8 439	1,1 %	178	0,1 %
	Autre	15 672	1,8 %	22 321	2,8 %	6 649	1,0 %

La modification de la composition de l'effectif scolaire des écoles francophones soulève des questions dignes d'intérêt. La Commission s'est vu rappeler que l'enseignement de la langue seconde doit viser à combler un fossé tant culturel que linguistique et, de l'avis d'un interlocuteur, le style d'enseignement est différent dans les écoles francophones. Les écoles de langue française subissent des pressions de la part des parents, qui souhaitent que l'on dispense une formation en langue seconde de meilleure qualité à leurs enfants. Bon nombre de familles d'élèves anglophones qui fréquentent des écoles francophones éprouvent des difficultés ; c'est que, puisqu'elles ne parlent pas français, ces familles parviennent difficilement à s'investir dans l'éducation de leurs enfants et à prendre part à la vie scolaire. La Commission a entendu des témoignages de parents anglophones d'enfants inscrits à des écoles francophones qui se sentaient lésées du fait de ne pas pouvoir communiquer avec le personnel de l'école.

[7] *Ibid.*, tableau 4.4b.

3.2 La population des écoles anglophones

« Les neufs commissions scolaires anglophones du Québec s'occupent de 330 écoles et de 107 742 élèves, ce qui représente une baisse de plus de 50 % par rapport à l'effectif de 248 000 élèves comptabilisé en 1971. Sur l'île de Montréal, deux commissions scolaires se partagent un peu plus de la moitié de l'effectif des écoles anglophones, et le reste des élèves est desservi par les sept autres commissions scolaires réparties sur un vaste territoire, mais peu densément peuplés d'élèves admissibles à l'enseignement en anglais. Comme conséquence, les élèves qui fréquentent actuellement les écoles d'expression anglaise forment deux groupes assez différents et, de ce fait, deux groupes d'écoles anglophones assez différents. Il existe également un troisième groupe, formé de 15 000 élèves inscrits à 48 écoles privées anglophones [traduction]. » (Lamarre, 2008, p. 65)

Parallèlement, on observe un changement dans la composition de l'effectif des écoles des sept commissions scolaires anglophones de l'extérieur de l'île de Montréal : dans ces écoles, le pourcentage d'élèves dont la langue maternelle est le français a augmenté de façon importante tandis qu'il est resté relativement stable dans les écoles de l'île de Montréal.

Tableau 3

ÉLÈVES QUI ÉTUDIENT EN ANGLAIS[8]

RÉGION	LANGUE MATERNELLE	1991-1992 N^BRE	1991-1992 %	2003-2004 N^BRE	2003-2004 %	ÉCART (N^BRE)	ÉCART (%)
Ensemble du Québec		**108 873**		**119 599**		**10 726**	
	Français	10 361	9,5 %	20 902	17,5 %	10 541	8,0 %
	Anglais	79 004	72,6 %	76 014	63,6 %	-2 990	-9,0 %
	Autre	19 508	17,9 %	22 683	19,0 %	3 175	1,0 %
Île de Montréal		**61 883**		**64 256**		**2 373**	
	Français	2 814	4,5 %	4 173	6,5 %	1 359	1,9 %
	Anglais	43 161	69,7 %	42 096	65,5 %	-1 065	-4,2 %
	Autre	15 908	25,7 %	17 987	28,0 %	2 079	2,3 %
Reste du Québec		**46 990**		**55 343**		**8 353**	
	Français	7 547	16,1 %	16 729	30,2 %	9 182	14,2 %
	Anglais	35 843	76,3 %	33 918	61,3 %	-1 925	-15,0 %
	Autre	3 600	7,7 %	4 696	8,5 %	1 096	0,8 %

Outre ce changement dans la composition de l'effectif, il convient de noter que l'effectif scolaire total des écoles anglophones continue de diminuer (Bourhis, 2008)[9]. Cette baisse est attribuable à plusieurs facteurs : exode important d'anglophones dans la années 70 et 80 ; accès restreint aux écoles anglophones depuis l'adoption du projet de loi n° 101 ; nécessité, pour les enfants anglophones, d'apprendre le français s'ils veulent rester au Québec et, de ce fait, décision de les inscrire à l'école francophone.

[8] *Ibid.*, tableau 4.3c.

[9] Voir aussi http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/StatEduc_2008.pdf, tableau 2.2.4.

Bien que l'effectif des écoles anglophones soit passé sous la barre des 108 000 élèves (Lamarre, 2008), rien n'indique que les tendances notées dans le tableau 3 pour l'extérieur de la métropole ne se sont pas poursuivies. Il s'ensuit que les deux commissions scolaires de l'île de Montréal offrent leurs services à un effectif composé à plus de 90 % d'élèves ayant l'anglais ou une autre langue que le français comme langue maternelle. De plus, la clientèle des sept autres commissions scolaires est formée d'élèves dont presque le tiers a le français comme langue maternelle. Beaucoup de parents francophones dont les enfants sont « admissibles » souhaitent que ces derniers apprennent l'anglais dans un milieu anglophone. Cela a des répercussions considérables sur la façon dont les commissions scolaires sur l'île et ailleurs au Québec peuvent répondre aux besoins de leur clientèle respective : il convient, pour les premières, et conformément aux attentes des parents, de mettre l'accent sur l'immersion française (pour les élèves dont la langue maternelle n'est pas le français), mais ce n'est pas souhaitable, ni nécessaire, pour les dernières. C'est particulièrement le cas pour l'ancienne région rurale qui correspond aujourd'hui à la banlieue de Québec, où la majorité des élèves des écoles anglophones parlent français.

« Le déclin du nombre d'élèves anglophones s'est fait particulièrement sentir dans les écoles des régions éloignées, qui ne bénéficient pas d'un large bassin de population anglophone comme celui de la région de Montréal (Lamarre, dans le présent ouvrage). À ce problème vient s'ajouter la pénurie d'enseignants anglophones pouvant travailler dans les écoles primaires et secondaires dans les régions, sans compter la difficulté que pose le recrutement de professionnels en mesure d'offrir les services complémentaires [traduction]. » (Bourhis, 2008, p. 136)

De plus, les commissions scolaires anglophones du Québec ont ceci de particulier que les élèves qui fréquentent leurs écoles le font par choix, et non par obligation légale, de sorte qu'elles doivent se disputer la préférence des élèves et de leurs parents en plus de devoir prouver qu'elles sont en mesure de concurrencer les écoles privées et les écoles francophones. Bon nombre des élèves de langue anglaise qui fréquentent les écoles du Québec, qu'elles soient anglophones ou francophones, publiques ou privées, sont les enfants de parents dont la famille n'a pas suivi l'exode des dernières années : ces parents sont déterminés à rester au Québec et à y assurer la réussite de leurs enfants.

Selon Béland (Béland, 2006, cité dans Lamarre, 2008, p. 67 et 72), 80 % des élèves anglophones fréquentent une école de langue anglaise, et 10 % fréquentent une école francophone par obligation en vertu de la loi[10] et 10 % (environ 10 000) par choix. En contrepartie, le nombre d'élèves qui parlent français à la maison et qui fréquentent l'école anglophone vient compenser ce manque à gagner. Néanmoins, toute proportion gardée, bien que 20 % des anglophones aillent à l'école francophone, seulement 2,6 % des francophones vont à l'école anglophone, de sorte que l'incidence sur les deux réseaux est passablement différent (Lamarre, 2008, p. 75). Cette incidence est particulièrement palpable dans les régions rurales. Jedwab (2009) démontre que, dans de nombreuses régions de la province (Québec, Centre-du-Québec, Chaudière-Appalaches, Mauricie, Saguenay–Lac-Saint-Jean et Lanaudière), les enfants francophones sont plus nombreux à fréquenter une école anglophone que le contraire. Le plus surprenant, c'est que, dans la plupart des régions, les enfants francophones sont plus nombreux à fréquenter l'école anglophone que les élèves anglophones, et ce, dans une proportion de 10 pour 1 pour le Centre-du-Québec[11].

Nous devons également tenir compte du fait que la composition de la communauté anglophone même a aussi changé. C'est particulièrement le cas à Montréal, où s'établissent la plupart des immigrants et où les écoles deviennent ainsi aussi cosmopolites que les communautés qu'elles servent. Dans le reste du Québec, les écoles comptent de nombreux élèves qui parlent français à la maison mais dont l'un des parents a fréquenté l'école anglophone et sont, de ce fait, admissibles à l'enseignement en anglais. Les distinctions entre les anglophones et les francophones s'estompent et, comme conséquence de mariages mixtes, les enfants s'identifient aux deux communautés et entrent davantage en interaction avec d'autres groupes culturels. Bon nombre d'élèves qui fréquentent nos écoles vivent bien au quotidien dans cet environnement mixte, passant d'une langue à l'autre au gré des circonstances et participant aux activités socioculturelles, aux côtés de leurs pairs des communautés anglophones et francophones. Il incombe donc au milieu scolaire de tirer parti de ces interactions et de les favoriser dans la mesure du possible.

Ainsi, malgré la Charte de la langue française, les écoles anglophones doivent tout de même répondre aux besoins d'enfants issus de milieux culturels variés, aux identités multiples, et ayant comme seul dénominateur commun le choix de la langue d'enseignement par les parents. Elles doivent manifestement en tenir compte dans la définition de leur mission et de leur mode de fonctionnement.

[10] Ces élèves ne sont peut-être pas admissibles à l'enseignement en anglais en vertu de l'art. 73 de la Charte de la langue française si les parents ont reçu un enseignement en anglais à l'extérieur du Canada ou s'ils ne sont pas citoyens canadiens.

[11] « Une proportion de plus de quatre-vingt-dix pour cent (90 %) de nos élèves étudie l'anglais en tant que langue seconde » ; [http://www.cqsb.qc.ca/Documents/Francais/Commission_scolaire/Secretariat_general/Politiques/STRATEGIC_PLAN_2006-2009.pdf], p. 10.

4 Les attentes à l'égard des écoles anglophones

Les attentes à l'égard du rôle que doivent jouer les écoles anglophones sont nombreuses, puisque chaque école est l'image de la communauté qu'elle sert et que les communautés sont si variées. La Commission demeure convaincue (CELA, 1999) que le système d'éducation doit contribuer à la promotion et au maintien d'une culture anglophone de même qu'à son appréciation. Plusieurs membres de la Commission ont indiqué qu'ils avaient envoyé leurs enfants à l'école anglophone en raison de la culture embrassée par cette dernière. Les commissions scolaires ont la responsabilité, envers leur clientèle diversifiée actuelle mais aussi envers la communauté anglophone en général, de fournir des services permettant d'attirer et de retenir tous les élèves admissibles de même que d'en améliorer la qualité de façon continue.

Les écoles ont certes un rôle actif à jouer en tant que carrefours de la communauté, mais celle-ci a aussi la responsabilité de soutenir ses écoles. Un interlocuteur a souligné la tendance qu'ont les communautés anglophones de se considérer comme des groupes de citoyens de second ordre, de tenir les systèmes en place pour acquis et de rester passifs plutôt que de passer à l'action et d'aller chercher les services dont elles ont besoin. La communauté doit s'investir dans son école locale par l'intermédiaire de regroupements tels que les conseils d'établissement, les groupes de parents et les groupes scolaires, les organismes de bénévoles ou les programmes d'enrichissement à l'intention des parents. La Commission a entendu parler de plusieurs centres scolaires et communautaires (CSC) qui pourraient servir d'excellents modèles de participation de différents membres de la communauté pouvant être appliqués à l'échelle de la province.

Recommandation 2

Que les administrateurs d'école fassent appel à des stratégies variées pour favoriser la participation des parents et d'autres membres intéressés de la communauté à la vie scolaire.

Recommandation 3

Que l'on analyse les centres scolaires et communautaires existants, que les modèles pertinents soient adaptés aux besoins locaux et que le réseau soit développé.

Dans les régions rurales, l'école anglophone occupe une place encore plus importante au sein de la communauté anglophone que dans les grandes villes.

« Dans de nombreuses régions rurales du Québec, les écoles sont souvent les seules institutions publiques aptes à répondre aux besoins particuliers de la communauté anglophone. Les écoles sont perçues comme "le carrefour de l'expression de l'identité de la communauté" [citation de l'ACSAQ, 2002] et le symbole de la survie de la communauté. » (SSCA, 2009, p. 7)

Si, dans une communauté, l'école ferme, les jeunes familles ne seront pas intéressées à aller s'y établir, et la population anglophone du village pourra difficilement survivre. Heureusement, les petites écoles sont souvent entourées de groupes actifs de bénévoles prêts à se retrousser les manches pour les conserver en dépit du manque de services.

4.1 Les caractéristiques des écoles anglophones

Qu'est-ce qui différencie un programme d'immersion française dans une école anglophone d'un programme d'enseignement dans une école francophone? Dans les deux cas, les classes sont formées d'élèves d'horizons divers, mais ceux qui fréquentent les écoles anglophones sont admissibles à l'enseignement en anglais. Tous les élèves qui fréquentent les écoles anglophones y sont par choix, et ce choix impose une obligation aux écoles.

Recommandation 4

Que les commissions scolaires anglophones effectuent un sondage auprès des parents pour connaître les raisons pour lesquelles ils ont choisi l'école anglophone ou francophone pour leurs enfants.

Outre la question de la langue d'enseignement, qu'est-ce qui distingue l'école anglophone? Il est difficile d'établir un critère distinctif unique.

« Chaque école anglophone du Québec est un microcosme de la communauté qu'elle sert. C'est là la seconde différence entre écoles anglophones et écoles francophones. Les écoles anglophones du Québec sont presque aussi différentes entre elles qu'elles le sont de leurs homologues francophones. Les premières sont le produit de leur entourage et des élèves qui les fréquentent. Elles ne sont pas monolithiques. Leurs affinités linguistiques et culturelles ne sont pas un moule qui convient à toutes. Elles sont plutôt façonnées par la population et ses communautés, par les journaux, les stations de radio, les associations, les Églises, le mélange culturel et démographique qui caractérisent ces communautés. » (CELA, 1999, p. 32)

Après avoir observé des écoles francophones et anglophones, on constate que, dans l'ensemble, celles-ci embrassent des cultures organisationnelles différentes. Les membres de la Commission ont l'impression que les écoles francophones sont davantage hiérarchisées, qu'elles suivent un modèle décisionnel descendant et que le personnel et les parents entretiennent des liens moins étroits. Il semble que les écoles anglophones, elles, qui ont constamment dû s'adapter à la diversité, savent toujours faire preuve davantage de souplesse, font face au changement de façon moins rigide et plus rapide, dépendent davantage des autorités et encouragent la participation des parents comme bénévoles et acteurs de la vie scolaire. Selon un membre de la Commission, les écoles anglophones se distinguent en un mot par leur philosophie et leur pragmatisme. La Commission apprécie la latitude de la Loi sur l'instruction publique[12], qui permet une approche décentralisée et de s'adapter aux besoins locaux perçus, peu importe où se trouve la communauté. Elle craint maintenant que les dernières modifications apportées à cette loi et qui exigent des écoles qu'elles harmonisent leur plan de réussite en fonction du plan stratégique de la commission scolaire, laquelle doit à son tour respecter les orientations du plan stratégique du MELS, ne viennent restreindre cette latitude.

Recommandation 5

Que l'on encourage les écoles et les commissions scolaires à élaborer un plan stratégique adapté aux besoins locaux tout en respectant les orientations du plan stratégique du MELS.

4.2 Les écoles comme protecteurs et transmetteurs de la culture

« L'éducation constitue un volet clé du soutien institutionnel, particulièrement pour les minorités linguistiques qui comptent sur l'enseignement dans leur propre langue pour assurer la transmission intergénérationnelle de la langue ancestrale, dans un contexte linguistique majoritaire [traduction]. » (Bourhis, 2008, p. 136)

Compte tenu de la diversité de la population des écoles anglophones du Québec, les questions qu'il convient de se poser sont les suivantes : Quel patrimoine culturel les écoles anglophones devraient-elles transmettre et quelle en est l'importance pour les jeunes ? Qu'est-ce que la culture anglophone ? Y a-t-il une culture anglaise qui doit être enseignée dans nos écoles ? Comment une école anglophone fréquentée par de nombreux élèves non anglophones peut-elle ou devrait-elle transmettre la culture anglophone ? Quel niveau de participation, d'activité et de créativité est-on en droit de s'attendre d'un groupe minoritaire au sein d'une minorité pour pouvoir soutenir cette culture, et le niveau de ressources accessible à la population permet-il de le faire ?

La Commission, qui représente une foule de personnes issues de cultures variées, a souvent débattu des questions du patrimoine et de la culture, et elle en a aussi discuté avec ses interlocuteurs. Voici les questions sur lesquelles la Commission est parvenue à un consensus.

- Le patrimoine est un concept dynamique, qui revêt autant d'importance pour les nouveaux immigrants que pour les autochtones et les groupes fondateurs.
- Le patrimoine culturel devrait être exploité d'un point de vue local, régional, national, continental et mondial.
- Puisque les influences culturelles sont très localisées, on devra peut-être adopter des stratégies variées dans les différentes régions.
- Malgré quatre cents ans de présence anglophone au Québec, de nombreux jeunes anglophones ne connaissent pas leur propre histoire.
- Le patrimoine culturel de langue anglaise correspond en grande partie à l'histoire et au patrimoine locaux de Québécois anglophones locaux.
- Il existe un corpus de traditions culturelles, de contes, de légendes et de chansons en langue anglaise que les jeunes enfants devraient connaître.
- La culture que nous voulons voir les écoles anglophones transmettre ne s'arrête pas à la seule culture britannique, et il conviendrait davantage de parler de cultures au pluriel.
- Les différentes communautés culturelles du Québec utilisent l'anglais et le français pour partager et faire connaître leur culture.
- Les écoles devraient permettre à tous leurs élèves de préserver leur propre patrimoine culturel. Elles ne devraient pas tenter de les en séparer ; elle devrait plutôt favoriser les occasions d'apprendre et de comprendre une variété de cultures et de patrimoines.
- Les diverses cultures anglophones sont un atout et peuvent être mises en valeur à l'intérieur de la culture globale du Québec sans constituer une menace.
- Les écoles anglophones devraient mettre davantage l'accent sur la culture canadienne, tant anglophone que francophone.
- Il est peu probable que les élèves anglophones fréquentant les écoles francophones soient mis en contact avec des aspects importants de la culture anglophone.
- Les élèves devraient apprendre à respecter l'apport des communautés fondatrices tant anglophones que francophones, ainsi que celui des peuples autochtones et des nouvelles communautés.

[12] Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions législatives, L.Q., 2008, c. 29 (projet de loi n° 88).

- Les écoles devraient préserver et faire valoir le patrimoine culturel des Québécois anglophones et francophones.
- Les jeunes Québécois anglophones et francophones sont beaucoup plus exposés à la culture populaire américaine qu'à la culture populaire canadienne.
- Les familles ont un rôle de premier plan à jouer dans la transmission de la culture.
- Bien que de nombreuses possibilités s'offrent à eux au Québec, certains jeunes anglophones ont encore l'impression de ne pas y avoir leur place.
- On devait pouvoir accéder à une documentation plus abondante en anglais sur l'influence qu'ont exercée les anglophones sur l'histoire du Québec[13].

Recommandation 6

Que les conseils d'établissement des écoles anglophones chargent des comités formés de différents acteurs de reconnaître et de définir les cultures anglophones variées qui existent dans leur milieu et de prendre des mesures pour que les élèves en tirent partie.

Recommandation 7

Que les écoles anglophones mettent l'accent sur l'apport des diverses communautés du Québec dans toutes les matières et particulièrement en univers social et en éthique et culture religieuse.

Recommandation 8

Que les écoles anglophones mettent à la disposition des enseignants des premières années scolaires des fonds pour l'achat de matériel permettant d'intégrer les traditions culturelles, les contes, les légendes et les chansons dans leur enseignement.

Recommandation 9

Que les enseignants des écoles primaires et secondaires anglophones exploitent la littérature et d'autres ressources pour promouvoir la culture canadienne tant francophone qu'anglophone.

Recommandation 10

Que les écoles anglophones cherchent des occasions de célébrer le patrimoine culturel de leurs élèves.

Recommandation 11

Que les écoles anglophones encouragent et soutiennent la participation de la famille aux célébrations de la diversité dans les écoles.

Recommandation 12

Que le Réseau des ressources pour l'éducation anglophone (LEARN) mette à la disposition des écoles un catalogue de documents portant sur l'influence qu'ont eue les communautés anglophones sur la société québécoise.

[13] À titre d'exemple, Télé-Québec a produit des vidéos sur Philemon Wright (*The Squire of the Great Kettle*) de même que sur l'important rôle joué par les immigrants irlandais dans la construction du pont Victoria (*Building the Victoria Bridge*) ; [http://www.grics.qc.ca/Catalogue_coll_EN/Elementary%20Video%20Guides/Social%20Sciences.pdf].

5 Dans quel but les former ?

En quelques mots, disons que les diplômés des écoles anglophones doivent devenir des membres actifs de la société, que ce soit ici au Québec ou ailleurs au Canada ou dans le monde. Mais pour répondre de façon plus approfondie à cette question, nous devons examiner bien d'autres aspects.

La société évolue si rapidement que, bien que nous ne puissions prévoir précisément à quelles exigences devront satisfaire les diplômés d'ici dix ou vingt ans, nous pouvons d'ores et déjà prédire que les attentes seront plus élevées.

La Commission a entendu les préoccupations de plusieurs interlocuteurs qui déplorent le fait que des élèves tant anglophones que francophones terminent leurs études secondaires sans avoir les qualités requises pour postuler un premier emploi, particulièrement en ce qui a trait aux compétences en communication orale et écrite (en français et en anglais). Ce problème surgit peu importe l'école fréquentée, peu importe si les jeunes ont fait leur études dans la langue maternelle ou la langue seconde. La compréhension en lecture ne semble pas poser de difficulté de taille compte tenu de la quantité de documents auxquels la plupart des jeunes ont accès grâce aux ordinateurs, mais on attribue à l'utilisation des ordinateurs, y compris à la grande dépendance envers les correcteurs d'orthographe, les piètres compétences en écriture de nombreux jeunes.

Recommandation 13

Que les enseignants d'anglais, langue d'enseignement, offrent aux élèves davantage d'occasions de mettre en pratique leurs compétences en écriture.

Les élèves anglophones, lorsqu'ils quittent l'école, possèdent-ils toutes les compétences nécessaires pour bien fonctionner dans le Québec de demain et dans le monde en général ? Quelle est la dynamique de la vie à inculquer aux élèves anglophones pour en faire des diplômés sûrs d'eux et autonomes ? Des membres et des interlocuteurs de la Commission ont défini différentes qualités essentielles sur ce chapitre, dont la capacité d'adaptation, les aptitudes en communication orale et écrite (en anglais et en français), les aspects de la vie pratique, la volonté d'apprendre tout au long de la vie, les qualités interpersonnelles et l'adoption d'une conduite adaptée aux circonstances. On serait tenté de se demander pourquoi les enfants n'acquièrent pas une partie de ces qualités à la maison. En fait, de nombreux parents ont cédé à l'école la responsabilité d'enseigner non seulement les matières scolaires, mais également bien d'autres qualités inhérentes à la dynamique de la vie.

L'éducation a pour objectif premier de former des diplômés sûrs d'eux et autonomes. Pour les jeunes anglophones du Québec, l'atteinte de cet objectif pose des difficultés particulières. Pour citer un des interlocuteurs de la Commission, disons que les écoles anglophones doivent préparer les élèves à prendre leur place dans une société essentiellement francophone en mettant en valeur et en favorisant la langue et la culture du Québec francophone ; elles doivent permettre aux élèves *d'apprécier* l'histoire, la littérature, la diversité, la légitimité et le potentiel de la communauté anglophone ; enfin, elles doivent les encourager à en *célébrer* l'existence et la diversité.

Recommandation 14

Que les commissions scolaires anglophones offrent un programme bilingue et biculturel permettant de former des diplômés davantage en mesure de se tailler une place au sein de la société québécoise.

Recommandation 15

Que les commissions scolaires anglophones mettent en place des possibilités d'interaction entre les jeunes francophones et anglophones telles que des activités parascolaires ou des programmes d'échange.

Recommandation 16

Que les commissions scolaires anglophones se servent des projets pilotes de partenariat conclu avec des commissions scolaires francophones comme modèles pour les projets à venir.

5.1 L'employabilité

L'employabilité n'est pas un problème nouveau pour les anglophones du Québec. Depuis la promulgation de la Charte de la langue française, le français est devenu la langue de travail officielle. Les familles anglophones dont les enfants ont quitté le Québec à l'âge adulte dans les années 80 et 90 sont les témoins silencieux du manque de possibilités perçu par les jeunes anglophones du Québec de l'époque. Bien que de nombreux signes portent à croire que les jeunes anglophones d'aujourd'hui se sont adaptés à cette réalité, le marché québécois du travail présente des difficultés particulières sur lesquelles les conseillers en orientation professionnelle doivent se pencher : qu'est-ce que l'élève doit savoir et de quoi a-t-il vraiment besoin pour réussir

sur le marché du travail québécois ? Quelles connaissances et quelles aptitudes en lien avec la dynamique de la vie faut-il posséder pour réussir dans le contexte économique actuel ? Puisque nous vivons dans une société du savoir au XXIe siècle, il est essentiel que nos diplômés soient imprégnés d'un sentiment et d'un désir d'apprendre tout au long de la vie. (Nous aborderons la question au point 6.2.) L'un des principaux objectifs de la réforme[14] en cours consiste à inculquer aux élèves les aptitudes et les compétences dont ils auront besoin pour pouvoir poursuivre un apprentissage autonome.

Le taux de chômage chez les anglophones bilingues du Québec est plus élevé que chez les francophones bilingues ou même que chez les francophones unilingues. Il est plus élevé chez les anglophones unilingues et encore plus marqué chez les Noirs de langue anglaise. Selon le Comité permanent de la jeunesse du Quebec Community Groups Network (QCGN) (2009)[15], le taux de chômage chez les jeunes se répartit comme suit :

Francophones bilingues	5,5 %
Québécois d'expression anglaise bilingues	7,5 %
Québécois d'expression anglaise unilingues	14,3 %
Noirs d'expression anglaise	Près de 40 %

« Ensemble, la race et la langue portent un double coup aux minorités noires d'expression anglaise, qui enregistrent les plus hauts taux de chômage et les plus bas salaires après les Première Nations [traduction]. » (Bourhis, 2008, p. 159)

5.2 La rétention au Québec et particulièrement dans les régions

Au Québec, retenir les jeunes constitue un défi de taille pour les communautés anglophones rurales, qu'il s'agisse de les retenir à l'école, de les encourager à rester ou à revenir dans les communautés rurales ou encore d'offrir aux diplômés des possibilités pour qu'ils puissent vivre et travailler dans la province. Après l'adoption de la Charte de la langue française, les familles et les jeunes anglophones ont été nombreux à quitter le Québec à cause du malaise suscité par les exigences linguistiques et l'instabilité politique. On parle encore des retentissements qu'a eus cet exode. Dans une série d'articles parue dans le quotidien montréalais *The Gazette* (Johnston, 2009), on raconte l'expérience vécue des personnes qui se sont installées dans une autre province et leur nostalgie du mode de vie québécois tel qu'elles se le rappellent.

Cet exode a également eu des répercussions concrètes. Selon le recensement de 1996, le revenu médian (ne pas confondre avec moyen) des foyers anglophones était inférieur à celui des foyers francophones. Floch et Pocock résument ainsi leur analyse de la situation socioéconomique des anglophones du Québec :

« En 1971, 70 % des anglophones (anglais, langue maternelle) nés au Québec continuaient d'habiter la province alors que cette proportion se chiffrait à 50 % seulement en 2001. Ce faible taux de rétention est anormal par rapport à celui d'autres populations au Canada, y compris celui de minorités francophones du reste du Canada. Un examen du profil socioéconomique des anglophones qui quittent et de ceux qui restent révèle une corrélation croissante entre ceux qui montent dans l'échelle sociale et les jeunes membres instruits de la minorité anglophone du Québec qui cherchent des débouchés économiques ailleurs. Ceux qui ont quitté la province réussissent généralement très bien sur le marché du travail à l'extérieur du Québec, puisqu'ils enregistrent des taux de chômage de beaucoup inférieurs à ceux des autres Canadiens et gagnent des salaires qui se situent dans les fourchettes supérieures. Au contraire, les anglophones qui restent au Québec enregistrent une baisse relative de leur statut socioéconomique, et une analyse de cette cohorte nous indique que cette tendance à la baisse se maintiendra à court terme. Il convient également de souligner que l'arrivée d'anglophones d'autres provinces et d'autres pays a diminué considérablement depuis 1971 et particulièrement jusqu'en 2001. Il va sans dire que ces tendances présentent des défis particuliers pour les communautés anglophones du Québec, puisque qu'un pourcentage plus élevé d'anglophones se retrouvent dans une situation de vulnérabilité ou de dépendance pendant que leur vitalité démographique et institutionnelle est en régression au Québec [traduction]. » (Floch et Pocock, 2008, p. 59)

En 2008, le QCGN signalait que, selon le recensement de 2006, bien que la communauté anglophone ait connu une augmentation nette pour la première fois depuis les années 70, elle déplorait tout de même une perte nette chez les 25 à 29 ans, soit chez les jeunes en début de carrière. Le plus dérangeant, c'est que les anglophones les plus instruits étaient plus nombreux à quitter la province qu'à rester. En tout, 61 % des anglophones titulaires d'un baccalauréat, 66 % des titulaires de maîtrise et 73 % des titulaires d'un doctorat ont quitté le Québec. Par comparaison, seulement 40 % des décrocheurs de l'école secondaire sont partis. Il semble que malgré le coût comparativement peu élevé des études universitaires au Québec, bon nombre de diplômés s'exilent, emportant avec eux leurs compétences recherchées et leur bilinguisme.

Cet écart entre ceux qui restent et ceux qui quittent explique le fait que, même si les Québécois anglophones sont surreprésentés dans la fourchette de revenus supérieurs, ils le sont également dans la fourchette des très bas revenus, puisque le revenu est étroitement lié aux études (Floch et Pocock, 2008).

---

[14] Programme de formation de l'école québécoise, [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/]

[15] *Créer des espaces pour les jeunes Québécois et Québécoises : Orientations stratégiques à l'intention des jeunes d'expression anglaise du Québec*, [http://www.qcgn.com/files/QCGN/aCreating_Spaces_low_resolution_French.pdf], p. 9. Voir aussi *Youth Consultations 2008 – Executive Summary*, [http://qcgn.com/files/QCGN/aYouth_consultation_summary_2008.pdf]. Dans ce document, on ne précise pas si les Noirs anglophones sont unilingues ou bilingues. Voir aussi [http://www.canada.com/montrealgazette/news/story.html?id=c6a4bdad-98c4-42d5-b7c6-5a800240860d]. « Peu importe l'angle d'où l'on se place, les Noirs gagnent moins que les Blancs, sans égard à l'âge, au sexe, au métier ni au degré de bilinguisme, souligne Jim Torczyner, directeur de consortium et professeur à l'École de service social de McGill, après avoir présenté ses conclusions [traduction]. »

En quittant la province, ces jeunes anglophones instruits privent du coup les institutions anglophones de leurs compétences en leadership (et de leurs futurs enfants), de sorte que les conséquences pour la communauté se multiplient de façon exponentielle. Ajoutons qu'ils privent aussi de leurs compétences, de leur formation et de leur impôt la population dans son ensemble, de sorte que le problème devrait maintenant concerner la province dans son ensemble. Pourquoi partent-ils et que peut-on faire pour les retenir au Québec ?

Les gens vont toujours là où sont les ouvertures, qu'il s'agisse de débouchés d'emploi ou encore des avantages que, selon eux, les centres urbains ont à leur offrir. Le Québec est un endroit où il fait bon vivre, à Montréal particulièrement. Certains facteurs tels que la qualité de vie et le coût raisonnable du logement, de la nourriture et du transport font de Montréal un carrefour intéressant. Les jeunes anglophones des régions rurales, où les débouchés d'emploi sont moins nombreux, n'échappent pas au mouvement mondial d'exode vers les grands centres, et c'est pourquoi cet exode représente un grave problème pour la survie des communautés rurales. Les jeunes sont nombreux à quitter ces régions pour aller étudier au cégep ou à l'université et à ne plus revenir.

La Commission n'est pas en train d'insinuer que l'on devrait, d'une façon quelconque, « forcer » les jeunes à rester dans leur communauté. Elle soulève plutôt les questions suivantes : Les jeunes sont-ils formés en fonction des débouchés d'emploi de leur communauté ? Le système scolaire les informe-t-il des choix qui s'offrent à eux s'ils veulent rester dans les régions rurales ? Des lacunes en français présentent-elles un obstacle de taille ? Les écoles anglophones font-elles suffisamment d'attention aux exigences liées à la vie au Québec ou tiennent-elles cela pour acquis ?

5.3 L'acquisition de compétences fonctionnelles en français

La Commission souligne et loue les efforts déployés par les commissions scolaires et les écoles anglophones en réponse à la nécessité de former des diplômés bilingues.

« Les écoles anglophones du Québec n'embrasseront pas toutes la même culture d'appartenance. Les différences entre écoles anglophones et francophones sont de deux ordres. D'abord, toutes anglophones qu'elles sont, les premières s'efforcent de produire des Québécois bilingues. Cette priorité ne vise pas que le marché du travail. Elle a trait aussi à la survie et à la santé des institutions communautaires du Québec anglophone qui doivent s'efforcer de conserver leur caractère et leur culture propres mais dont l'intégration à la communauté plus vaste dépend de la perception qu'elles ont de leur utilité à la société dans son ensemble. » (CELA, 1999, p. 31)

5.3.1 L'immersion

En réponse aux demandes des parents, les commissions scolaires anglophones accordent une place prépondérante à divers modèles d'enseignement en français et environ 40 % des élèves admissibles à l'enseignement en anglais sont inscrits à un programme d'immersion française (Lamarre, 2008, p. 71). Administrer deux programmes ou plus à l'intérieur d'une même école ou commission scolaire coûte cher, et l'allocation et les ratios d'enseignants ne sont pas toujours facilement divisible. Offrir des services à deux groupes linguistiques a aussi un coût, particulièrement dans les petites écoles et commissions scolaires, et ce sont les commissions scolaires qui l'assument. En raison, notamment, de l'insistance des parents, le réseau scolaire anglophone a décidé d'assurer ces coûts pour permettre à ses diplômés de s'épanouir dans les deux communautés linguistiques et pour fournir aux élèves tous les outils nécessaires pour qu'ils puissent avancer le plus possible.

Recommandation 17

Que le MELS subventionne en partie le coût supplémentaire des programmes d'immersion française pour favoriser la formation en langue seconde chez les anglophones.

Paradoxalement, le bilinguisme chez les élèves attire certains employeurs, qui viennent les chercher avant même qu'ils aient terminé leurs études. Sans diplôme, ces jeunes risquent d'être mis à pied et d'éprouver beaucoup de difficulté à se trouver un autre emploi lorsque les conditions économiques seront moins favorables.

Au cours des trente dernières années, les études sur les effets de l'immersion ont été menées en majeure partie par Fred Genesee. Dans « Les incidences sur la lecture et l'écriture des programmes d'immersion en français » (2007), Genesee demande si les résultats des évaluations du rendement en lecture et en écriture dans les programmes d'immersion qui ont été effectuées dans les années 1970 et 1980 sont encore pertinents. Voici ses conclusions.

1 Les élèves anglophones au développement normal acquièrent dans des programmes d'immersion les mêmes niveaux de compétence en lecture et écriture de l'anglais que des élèves comparables dans des programmes tout en anglais et, parallèlement, acquièrent des niveaux de compétence fonctionnelle considérablement plus élevés en lecture et écriture en français que les élèves inscrits dans des programmes conventionnels de français, langue seconde.

2 Les élèves ayant de faibles niveaux d'aptitudes aux études et de capacités en langue maternelle, ainsi que ceux qui proviennent de milieux socioéconomiques défavorisés et de groupes ethniques minoritaires, atteignent les mêmes niveaux de réussite en lecture et écriture de l'anglais que les élèves comparables dans des programmes tout en anglais et,

parallèlement, acquièrent des niveaux de compétence fonctionnelle considérablement plus élevés en lecture et écriture en français lorsque comparés à des élèves comparables dans des programmes tout en anglais.

3 Les conclusions des évaluations de programmes d'immersion réalisés dans les années 1970 et 1980 ont été confirmées par les études effectuées depuis 2000.

4 Les élèves qui sont susceptibles d'avoir des difficultés à acquérir des aptitudes à lire et à écrire en anglais auront probablement les mêmes difficultés à acquérir des aptitudes à lire et à écrire en français, et les indices en matière d'acquisition d'aptitudes à la lecture basés sur l'anglais peuvent fournir d'assez bons indices pour les élèves des classes d'immersion qui sont susceptibles d'avoir des difficultés à apprendre à lire en français.

L'auteur conclut également que les aspects suivants doivent faire l'objet de travaux de recherche plus approfondis :

1 les aptitudes à la compréhension de la lecture chez les élèves en immersion dans les classes élémentaires supérieures et secondaires pour identifier les aptitudes des élèves à comprendre les manuels scolaires en français de ces années d'études, lorsque la matière à lire devient linguistiquement aussi bien que conceptuellement complexe, et les difficultés éventuelles que les élèves éprouvent à comprendre cette matière ;

2 les aptitudes à lire et à écrire des élèves des classes d'immersion vivant dans des communautés où il y a plutôt moins d'occasions d'entendre et d'utiliser le français que dans d'autres milieux.

À la lumières des travaux de Genesee, la Commission formule les recommandations suivantes.

Recommandation 18

Que les écoles anglophones conservent les programmes d'immersion sans sacrifier l'enseignement des autres matières.

Recommandation 19

Que le MELS finance l'embauche d'enseignants-ressources pour appuyer les élèves qui éprouvent des difficultés dans l'apprentissage de la langue seconde comme il le fait pour aider les élèves qui éprouvent des difficultés dans la langue d'enseignement.

Recommandation 20

Que les manuels scolaires en français utilisés par les apprenants en langue seconde soient examinés et leur niveau linguistique, évalué, particulièrement pour les matières comme la mathématique.

Recommandation 21

Que les universités et les commissions scolaires encouragent la conduite d'études sur l'immersion et les autres programmes d'enseignement de la langue seconde et qu'elles en diffusent les résultats.

5.3.2 Au-delà de l'immersion

Bien qu'il existe au Québec des emplois pour les anglophones unilingues, par exemple dans les petites entreprises, les entreprises individuelles ou en sous-traitance dans les grandes sociétés anglophones ou encore, en région métropolitaine, dans les succursales de sociétés internationales, les débouchés sont beaucoup plus nombreux, particulièrement dans les secteurs professionnels, pour les candidats bilingues ou, mieux encore, pour les candidats capables de communiquer dans les deux langues par écrit et verbalement (bilittératie). Ce fait a été reconnu par la Commission en 1995 (CELA, 1995) et revêt toujours une importance primordiale. Les attentes en matière de communication en français sont plus élevées. La création d'un éventail de programmes efficaces d'immersion semblait une stratégie idéale pour produire des diplômés bilingues ; il semble maintenant que cette stratégie n'ait pas été assez ambitieuse. L'atteinte d'un niveau élevé de bilinguisme est non seulement une priorité, c'est maintenant une nécessité. Mais cela n'est pas suffisant. Bon nombre de jeunes ont l'impression de franchir une course à obstacles : l'accès à un niveau de compétence « satisfaisant » en français semble relever d'un mirage qui ne se concrétisera jamais. Voici les propos d'un groupe d'interlocuteurs qui s'est adressé à la Commission : « Même s'ils s'améliorent, ce n'est jamais assez. Les anglophones se butent à un plafond de verre. » Pour qu'un élève soit disposé à se faire accepter par la communauté de la majorité et se fasse accepter dans les faits, il ne suffit pas d'avoir obtenu les notes de passage aux examens de français.

Il faut plus que des compétences linguistiques pour être considéré comme un diplômé « bilingue ». Cela implique aussi de se familiariser avec la culture des francophones, avec leur attitude et leur philosophie, et de se sentir à l'aise. On peut commencer à acquérir ce niveau de compétence et de maîtrise à l'école, mais il faudra manifestement davantage que les ressources et la contribution de l'enseignement de la maternelle à la 5e secondaire pour y parvenir.

Recommandation 22

Que le MELS, l'Association provinciale des enseignantes et des enseignants du Québec, l'Association des commissions scolaires anglophones du Québec, la Fédération québécoise des associations foyers-écoles et tout autre organisme intéressé créent une table de collaboration chargée de promouvoir le bilinguisme et la bilittératie chez les élèves anglophones et de trouver des moyens d'appuyer les mesures mises sur pied en ce sens.

Le Comité permanent de la jeunesse du QCGN a consulté 400 jeunes anglophones (âgés de 16 à 29 ans) de toutes les régions du Québec en vue de préparer un énoncé de vision et une politique sur le jeunes anglophones du Québec (Comité permanent de la jeunesse, 2009). Voici les quatre messages qui se sont dégagés du processus consultatif mené auprès des jeunes Québécois d'expression anglaise qui :

- veulent demeurer au Québec et contribuer à la société québécoise ;
- veulent être bilingues ;
- désirent favoriser l'établissement de meilleures relations avec les jeunes francophones ;
- veulent utiliser une approche collaborative et inclusive, dirigée par des jeunes. (Comité permanent de la jeunesse, 2009, p. 4)

La Commission recommande d'examiner soigneusement le document[16] et, particulièrement, d'appuyer la recommandation qui suit.

Recommandation 23

Que l'on mette sur pied une table de concertation incluant les jeunes, le MELS, l'ACSAQ, la Quebec Federation of Home and School Associations (QFHSA), le Conseil en éducation des Premières Nations, l'Association provinciale des enseignantes et enseignants du Québec (APEQ), le Conseil des parents francophiles (CPF) et d'autres partenaires afin de trouver les mesures nécessaires à adopter pour produire des diplômés bilingues (au secondaire) et pour soutenir la mise en œuvre de ces mesures. (Comité permanent de la jeunesse, 2009, p. 29)

[16] Voir http://qcgn.com/files/QCGN/aYouth_consultation_summary_2008.pdf.

6 L'apprentissage après le secondaire

6.1 L'apprentissage informel dans la communauté

Les jeunes anglophones du Québec ont de nombreuses occasions de fonctionner dans des contextes bilingues, soit dans le cadre des programmes scolaires ou de façon informelle. La Commission s'est fait citer en exemple le cas de la *LaSalle Community Comprehensive High School*, où les élèves établissent des liens avec la communauté qui gravite autour de l'école, que ce soit en travaillant en entreprise dans le cadre de programmes d'alternance travail-études ou du programme de baccalauréat international. L'école ouvre également ses portes à la communauté grâce à un programme de prévention de la toxicomanie et encourage les entreprises locales et les clubs sportifs à lui rendre visite.

De façon informelle, les jeunes anglophones peuvent améliorer leur compétences linguistiques en participant à des programmes de mentorat, à des échanges entre pairs ou écoles, en se trouvant des correspondants ou en s'investissant dans un sport. Bien qu'il semble à prime abord que les jeunes fassent preuve d'ouverture à l'égard de ces programmes, la Commission a appris que c'était plutôt le contraire parce que les jeunes manquent d'assurance par rapport à leur connaissance du français.

Les projets de collaboration entre écoles anglophones et francophones se trouvant sur le même territoire peuvent s'avérer avantageux pour des raisons économiques et pédagogiques, mais peuvent aussi être la source de préoccupations chez certains membres des deux communautés, qui craignent l'assimilation. Les programmes d'échange financés par le MELS permettent aux écoles anglophones et francophones de se rendre mutuellement visite. La Commission a entendu parler de projets dans le cadre desquels des commissions scolaires anglophones et francophones partageant le même territoire ont mis au point des stratégies de collaboration, mais ces projets sont rares. Le partage des installations et l'établissement de ponts avec les commissions scolaires francophones permettent de constituer une masse critique d'élèves et de favoriser les interactions entre les jeunes qui, du coup, perfectionnent leur langue seconde. La coordination de projets en dehors de la classe donne parfois d'excellents résultats. Par exemple, les Partenaires pour la réussite éducative en Estrie (projet PRÉE)[17] a permis à des commissions scolaires, à des collèges, à des universités, à des écoles privées, à des syndicats et à une foule d'autres organismes communautaires et gouvernementaux d'unir leurs efforts dans la conduite d'un vaste éventail de projets, d'activités et de campagnes.

La Commission reconnaît la valeur pédagogique et sociale de l'interaction entre les élèves anglophones et francophones dans un contexte naturel et familier.

Recommandation 24

Que le MELS annonce et fasse connaître activement les programmes d'échange entre les écoles francophones et anglophones qu'il finance.

6.2 La formation des adultes

La Loi sur l'instruction publique confie à l'école une mission en trois volets :

« 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 [c'est nous qui mettons en gras][18] ».

En s'acquittant de l'aspect de la « socialisation » de leur mission, les écoles préparent les élèves en vue de leur vie d'adulte. Elles remplissent cette mission non pas en optant pour une approche de l'apprentissage axée sur la réussite et l'échec, mais plutôt en favorisant une démarche d'apprentissage s'échelonnant tout au long de la vie. Par conséquent, les écoles doivent s'assurer que les élèves qui quittent le système partent avec le bon bagage. Comment les écoles peuvent-elles contribuer à la croissance et au développement des adultes de demain ? Formons-nous nos élèves pour qu'ils deviennent des apprenants tout au long de la vie ?

La Commission a entendu plusieurs interlocuteurs intervenir sur l'importance de l'entrepreneuriat pour les jeunes anglophones du Québec. Comment interpréter ces interventions ? Il va sans dire que ce concept ne se limite pas à la volonté d'établir sa propre entreprise, mais il englobe aussi l'importance, pour les élèves et les diplômés, de prendre en charge leur propre apprentissage. Faire en sorte que les élèves deviennent des apprenants indépendants au cours de leur vie constitue la plus belle leçon que l'école puisse enseigner.

[17] Voir http://www.reussiteeducativeestrie.ca.

[18] Loi sur l'instruction publique (R.S.Q., chap. I-13.3), art. 36, alinéa 2.

Recommandation 25

Que l'on profite de l'évaluation du curriculum de la réforme pour évaluer sa capacité d'inculquer aux élèves un sentiment et un désir de devenir des apprenants tout au long de la vie.

La commission scolaire doit assumer en permanence la responsabilité des adultes sans diplôme de même que des jeunes – ils ne sont pas pris en charge par quelqu'un d'autre lorsqu'ils décrochent. Prépare-t-on les élèves en vue d'une formation postérieure à la scolarité obligatoire sous diverses formes, que l'on pense à l'éducation des adultes, à la formation professionnelle et aux écoles innovatrices et informelles ? Le système d'éducation de base, de la maternelle à la 5e secondaire, semble efficace pour ceux qui obtiendront leur diplôme. Mais qu'en est-il des élèves qui quittent l'école avant d'avoir obtenu leur diplôme ? Comment réagissons-nous, particulièrement à l'égard de nos populations marginalisées ? Si des possibilités s'offrent aux élèves les mieux formés, qu'advient-il des autres ? Comment les préparons-nous, et en vue de quoi ? Les élèves savent-ils ce qu'ils devront faire dès qu'ils auront obtenu leur diplôme ?

Ces questions revêtent une importance particulière pour les élèves qui optent pour des programmes autres que les programmes de formation générale, qu'il s'agisse de formation professionnelle ou d'éducation spécialisée. Les élèves en formation professionnelle devront pouvoir s'exprimer en français pour pourvoir communiquer avec leurs collègues et clients et connaître le vocabulaire technique en français se rapportant au domaine. Les élèves ayant des besoins particuliers doivent faire face à des problèmes encore plus grands. Au moment de quitter l'école, leur niveau d'employabilité et leurs compétences en français sont limitées. N'ayant accès à aucune ressource, ils se dissocient du réseau et sont marginalisés. Pourtant, très peu de suivi, s'il en est, est assuré auprès de ces jeunes.

Recommandation 26

Que le MELS investisse davantage de ressources dans la promotion et le développement des services d'orientation pour les adultes à l'intention des anglophones, particulièrement dans les régions.

Recommandation 27

Que le MELS rende accessible et favorise l'enseignement du français aux adultes, peu importe s'ils sont établis au Québec depuis longtemps ou non et peu importe leur niveau d'instruction.

Recommandation 28

Que les programmes de formation professionnelle prévoient des cours en français adaptés aux besoins professionnels futurs des élèves.

Recommandation 29

Que les organismes de services sociaux intéressés assurent un suivi auprès des décrocheurs des programmes d'éducation spécialisée pour expliquer les raisons de leur échec et leur fournir un soutien approprié.

6.3 Les études collégiales

Le Québec compte cinq collèges d'enseignement général et professionnel (cégeps) qui offrent des programmes en anglais. Toutefois, puisqu'il n'y a aucune restriction quant à la fréquentation des cégeps et des universités, où la Charte de la langue française ne s'applique pas, la population étudiante est encore plus diverse que dans le réseau d'écoles primaires et secondaires. Par exemple, pour l'année scolaire 2008-2009, les élèves du Collège Dawson ont indiqué (dans leur demande d'admission) qu'ils faisaient partie de l'une des catégories linguistiques suivantes :

anglophones	62 %
francophones	26 %
allophones	12 %

Les écarts entre cette répartition linguistique et celle qui a été signalée par les écoles anglophones de l'île de Montréal sont probablement attribuables en partie aux différences dans la composition des deux groupes d'élèves de même qu'aux différences entre les définitions d'ordre linguistique du MELS et la catégorie linguistique dans laquelle se classent eux-mêmes les jeunes adultes de Dawson.

En 2006, 69 % des anglophones étaient bilingues (Bourhis, 2008, p. 159). Pourtant, 61 % des jeunes sondés par le Comité permanent de la jeunesse du QCGN en 2008 ont indiqué qu'ils ne possédaient pas les compétences nécessaires pour satisfaire aux exigences du marché du travail francophone. Auraient-ils eu les compétences nécessaires s'ils avaient fréquenté un cégep francophone ? Paradoxalement, malgré la proportion de 39 % de jeunes qui croient avoir les compétences nécessaires en français, la Commission a entendu que de nombreux diplômés d'écoles anglophones n'avaient pas suffisamment confiance en leurs compétences linguistiques pour s'inscrire dans un cégep francophone.

Au cégep, les élèves anglophones qui ont participé à des programmes d'immersion ou à des programmes d'enseignement bilingue ne sont pas tenus de poursuivre ne serait-ce qu'une partie de leurs études en français outre les deux cours de français obligatoires (et ils ne sont pas encouragés à le faire), bien que de nombreux cégeps anglophones aient les ressources nécessaires pour dispenser des cours en français. Les cégeps font subir des épreuves en français pour classer les élèves dans les cours obligatoires du niveau approprié, mais peu d'anglophones accèdent aux niveaux les plus élevés. La Commission se demande si c'est parce que les élèves n'ont pas les compétences nécessaires en français ou si, comme on le raconte, ils obtiennent délibérément de piètres résultats aux épreuves pour obtenir ultérieurement de meilleures notes pendant le cours (et, éventuellement, obtenir des bourses) sans faire d'efforts.

Recommandation 30

Que le MELS rende obligatoire l'apprentissage d'une langue seconde à chacun des quatre trimestres du cégep.

Recommandation 31

Que l'on incite les cégeps anglophones à offrir des programmes bilingues.

Recommandation 32

Que les cégeps anglophones et francophones proposent des programmes conjoints.

Recommandation 33

Que les programmes d'immersion française puissent se prolonger au-delà du secondaire, jusqu'au cégep, comme point de départ du processus d'apprentissage tout au long de la vie.

Depuis leur création, les cégeps anglophones ont inscrit un pourcentage beaucoup plus élevé de leurs élèves à des programmes de formation préuniversitaire que les collèges francophones. Cet état de chose pourrait s'expliquer de plusieurs façons, qu'on pense à l'inertie institutionnelle ou aux vues bien ancrées dans les communautés anglophones ; il n'en demeure pas moins que diriger systématiquement les élèves vers une même voie, ce n'est pas leur rendre service, ni rendre service à la société dans son ensemble ; le saut à l'université comme option d'accès aux études postsecondaires tel que le préconise la communauté anglophone n'a fait que desservir bien des élèves. Quoique les études universitaires puissent représenter une ascension sociale pour les parents de ces élèves, les structures économiques et sociales ont évolué et, compte tenu du nombre important de jeunes qui sont admis à l'université, force est de reconnaître que ce n'est plus une institution réservée à l'élite.

Recommandation 34

Que les conseillers pédagogiques des écoles secondaires anglophones mettent en valeur les programmes de formation professionnelle et technique comme options viables pour les élèves.

Recommandation 35

Que les commissions scolaires anglophones et les cégeps collaborent aux efforts visant à exposer les élèves à un plus vaste éventail de possibilités de carrière après l'obtention du diplôme.

Recommandation 36

Que les conseillers pédagogiques et en orientation professionnelle des écoles secondaires et des cégeps anglophones proposent aux élèves la possibilité de poursuivre leurs études en français au cégep, à l'université ou dans un autre établissement et leur en fassent connaître les avantages.

Enfin, la Commission souligne encore une fois la différence entre les communautés anglophones des régions métropolitaines et celles des régions rurales. Comme elle l'a indiqué au point 5.2, les jeunes anglophones sont nombreux à devoir quitter les régions rurales pour aller étudier dans un cégep anglophone et à ne plus revenir. Dans le sondage effectué par le Comité permanent de la jeunesse en 2008, l'inaccessibilité de l'éducation postsecondaire, que ce soit en formation générale ou en formation professionnelle et technique, représente, dans les régions, un « problème majeur » (Comité permanent de la jeunesse, 2009, p. 28).

6.4 Les études universitaires

Les trois universités anglophones du Québec attirent des étudiants des quatre coins du monde. On estime que, à McGill par exemple, la population étudiante se compose à peu près également d'anglophones québécois, de francophones québécois, d'étudiants venant d'ailleurs au Canada et d'étudiants de l'étranger.

Tableau 4

POURCENTAGE D'ÉTUDIANTS DE DIFFÉRENTS GROUPES LINGUISTIQUES ADMIS À L'UNIVERSITÉ MCGILL[19]

LANGUE MATERNELLE	1987	1994	2008
Français	25,5	19,6	17
Anglais	55,1	57	52,5
Autre	19,1	23,4	30,1

Cette diversité nous porte à croire que, même si des étudiants de l'extérieur du Québec décident de rester ici après l'obtention du diplôme dans la mesure où ils se débrouillent bien en français et satisfont aux exigences d'accréditation de la province, environ la moitié des diplômés de McGill pourraient quitter le Québec après leurs études et retourner dans leur province ou leur pays d'origine.

[19] Cité dans Nadeau, 2009.

7 Les ressources accessibles

Dans le présent avis, la Commission accorde à l'éducation une place de premier plan au sein d'un réseau d'organisations ayant pour mission d'appuyer la communauté anglophone du Québec. Ce réseau existe, mais il est fragile. Le QCGN est un organisme qui regroupe 32 organisations vouées à l'avancement des communautés anglophones du Québec, dont certaines y sont intervenues comme interlocuteurs aux séances de la Commission. Le Secteur des services à la communauté anglophone et des affaires autochtones (SSCAAA) du MELS a publié une liste utile d'acronymes comportant le nom de 25 « organisations et comités qui offrent des services à la communauté éducative anglophone » (SSCA, 2009). La Commission met tous ces groupes en garde contre la fragmentation éventuelle des ressources, du personnel et des activités et espère qu'ils coordonnent leurs activités. Certains de ces groupes comptent des sections dans les régions, mais la plupart des organismes sociaux et culturels au service de la population anglophone sont concentrés dans les régions métropolitaines, de sorte que ceux qui habitent dans les régions ont accès à moins de services. Qui représente la communauté anglophone ? Compte tenu de l'existence de groupes variés, il est essentiel de s'assurer qu'il n'y a pas de chevauchements, ni de lacunes. La Commission a été informée de l'existence de services paragouvernementaux qui sont en fait le dédoublement de services d'organismes communautaires existants.

Recommandation 37

Que le QCGN et les commissions scolaires évaluent ensemble les services accessibles et nécessaires aux communautés anglophones.

Recommandation 38

Que les ministères provinciaux tels que le MELS, le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale et le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles coordonnent leurs activités, particulièrement celles qui concernent la communauté anglophone.

Recommandation 39

Que le SSCAAA du MELS convoque des états généraux sur le secteur anglophone de l'éducation afin de faire le point sur les services accessibles et de définir les besoins en matière de formation, de services et de soutien.

8 Conclusion

Bien que le français soit plus abondamment et mieux parlé au Québec depuis l'adoption de la Charte de la langue française (projet de loi n° 101), il demeure dans la province une partie importante de la population qui parle mieux l'anglais que le français et une majorité d'immigrants qui signalent qu'ils communiquent en anglais à la maison.

La communauté anglophone fait partie intégrante de la province du Québec et, comme nous avons pu le constater au cours des recherches ayant mené à la préparation du présent avis, le réseau scolaire anglophone s'est toujours adapté à cette réalité en offrant des programmes, des connaissances et des compétences qui permettent aux élèves de faire partie du Québec et du Canada. Il ne fait aucun doute, dans l'esprit des membres de la Commission, que les écoles anglophones font un excellent travail. Citant McAndrew (2002), Bourhis (2008, p. 136) écrit : « La jeune génération anglophone est aujourd'hui la plus bilingue du Québec [traduction] ». Voici d'autres exemples.

- Les évaluations nationales des compétences en lecture de l'anglais démontrent que les enfants anglophones du Québec obtiennent de meilleurs résultats que ceux du reste du Canada, bien qu'ils puissent bénéficier de la moitié moins de périodes d'enseignement en anglais[20].
- Les programmes d'immersion française et d'enseignement bilingue ont permis de former un important pourcentage d'élèves bilingues et peuvent servir de modèles à l'étranger[21].
- L'école secondaire Quebec High se classe parmi les écoles de la province ayant obtenu les meilleures notes en français, langue d'enseignement[22].
- Les écoles anglophones sont polyvalentes et capables de s'adapter au changement, que celui-ci touche leur effectif ou le curriculum.
- Les écoles anglophones enseignent d'autres matières en français, ce qui permet de mettre les élèves en contact avec la langue seconde en contexte.
- Quoique loin d'être exemplaire, le taux de décrochage dans les écoles anglophones est inférieur à celui des écoles francophones.

Dans tout système, il y a toujours place à amélioration, et il faut continuer de se poser les bonnes questions. De la réflexion de la Commission sur le nouvel « anglophone » du Québec, il ressort clairement que les écoles anglophones doivent continuer d'adapter et d'améliorer les services qu'elles offrent à leurs élèves. Pour qu'un système prospère, on doit constamment l'adapter et le modifier en fonction de l'évolution des besoins. La Commission a été témoin des efforts qu'a toujours déployés le réseau scolaire anglophone pour s'adapter par le passé et espère qu'il continuera à le faire, fort du soutien et des encouragements du MELS.

[20] *À la hauteur : Résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE :*
i) http://www.pisa.gc.ca/BROCHUR-F-28.pdf : « Au Québec, le rendement des élèves en lecture n'est pas significativement différent pour les systèmes scolaires anglophone et francophone » (p. 5).
ii) http://www.pisa.gc.ca/81-590-E.pdf : « Les élèves du Québec, de l'Ontario et de la Colombie-Britannique ont obtenu des résultats similaires à la moyenne canadienne » (p. 20).

[21] « Au cours des dernières années, des universitaires et des enseignants de langue seconde proposent l'adoption de programmes d'immersion suivant le modèle québécois dans certains pays d'Amérique latine [traduction] » ; [http://www.julianhermida.com/latamfirst.htm].

« Notre capacité d'enseigner le français aux Canadiens anglophones et aux Canadiens appartenant à tout autre groupe linguistique constitue un avantage pour le Canada. C'est un modèle bien connu à l'étranger [traduction] » ; [http://www.cpfnb.com/articles/stiphane_dion.htm].

« Nos écoles sont à l'origine du modèle d'immersion en français maintenant utilisé partout dans le monde » ; [http://www.qesba.qc.ca/fr/News_21/items/2.html].

« Fred Genesee [...] dit que d'autres pays ont commencé à appliquer le modèle canadien en mettant en place un programme d'enseignement de la langue seconde auprès des élèves plus jeunes [traduction] », *Toronto Star*, 6 janvier 2008, [http://www.thestar.com/News/GTA/article/297694].

« Il est généralement admis que la forme d'enseignement bilingue qualifiée d'immersion que nous avons adoptée à Katoh s'inspire de celle qui est née au Québec [traduction] », [http://www.bi-lingual.com/School/WhatIsImmersion.htm].

[22] Voir http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/res2007/pdf/eprv_2007_129536.pdf, p. 2.

Bibliographie

ASSOCIATION DES COMMISSIONS SCOLAIRES ANGLOPHONES DU QUÉBEC (ACSAQ) (2002). *Brief on the Fluctuating Demographics in the Education Sector,* mémoire presenté à la Commission de l'éducation de l'Assemblée nationale du Québec par l'ACSAQ ; voir le *Journal des débats* de l'Assemblée nationale du Québec, [En ligne], [http://www.assnat.qc.ca/fra/Publications/debats/journal/ce/020924.htm#_Toc30480277].

BÉLAND, P. (2006). *La fréquentation du réseau scolaire anglophone, Une étude exploratoire des statistiques de 2000 à 2004*, Québec, Conseil supérieur de la langue française, [En ligne], [http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/pubf218/f218.pdf].

BOURHIS, R. Y. (2008). « The English-Speaking Communities of Québec : Vitality, Multiple Identities and Linguicism », sous la direction de R. Y. BOURHIS, *The Vitality of the English-Speaking Communities of Québec : From Community Decline to Revival,* Montréal, CEETUM, Université de Montréal, [En ligne], [http://www.ceetum.umontreal.ca/pdf/Bourhis%20resume.pdf].

COMITÉ PERMANENT DE LA JEUNESSE (2009). *Créer des espaces pour les jeunes Québécois et Québécoises : Orientations stratégiques à l'intention des jeunes d'expression anglaise du Québec*, Montréal, Quebec Community Groups Network, [En ligne], [http://www.qcgn.com/files/QCGN/aCreating_Spaces_low_resolution_French.pdf].

COMMISSION DE L'ÉDUCATION EN LANGUE ANGLAISE (CELA) (1994-1995). *Apprentissage des langues dans les écoles anglaises du Québec : maîtrise impérative des deux langues.*

COMMISSION DE L'ÉDUCATION EN LANGUE ANGLAISE (CELA) (1999). *La mise en jeu de la culture et l'école de langue anglaise*, [En ligne], [http://www.mels.gouv.qc.ca/CELA/pdf/culture_f.pdf].

FLOCH, W., et J. POCOCK (2008). « The Socio-Economic Status of English-Speaking Québec : Those Who Left and Those Who Stayed, », sous la direction de R. Y. BOURHIS, *The Vitality of the English-Speaking Communities of Québec : From Community Decline to Revival*, Montréal, CEETUM, Université de Montréal, [En ligne], [http://www.ceetum.umontreal.ca/pdf/F&P.pdf].

GENESEE, F. (2007). « Les incidences sur la lecture et l'écriture des programmes d'immersion en français », sous la direction de D. JAMIESON, S. RVACHEW, L. SIEGEL, H. DEACON, E. GEVA ET N. COHEN, *L'encyclopédie du langage et de l'alphabétisation*, p. 1-9, London (Ontario), Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, [En ligne], 2007, [http://www.literacyencyclopedia.ca/index.php?fa=items.show&topicId=27&switchlanguage=FR] (avril 2009).

JEDWAB, J. (2004). *Vers l'avant : l'évolution de la communauté d'expression anglaise au Québec*, Ottawa, Jedwab, [En ligne], [http://www.officiallanguages.gc.ca/docs/f/jedwab_f.pdf].

JEDWAB, J. (2008). « How Shall We Define Thee? Determining Who Is an English-Speaking Quebecker and Assessing Its Demographic Vitality », sous la direction de R. Y. BOURHIS, *The Vitality of the English-Speaking Communities of Québec : From Community Decline to Revival*, Montréal, CEETUM, Université de Montréal, [En ligne], [http://www.ceetum.umontreal.ca/pdf/Jedwab.pdf].

JEDWAB, J. (2009). « Assimilation Rises Amongst Smaller Town Québec Anglophones, Percentage of Francophones Increases in Many Regional English Schools in the Province », *Montréal Gazette*, 17 mars 2009.

JOHNSTON, D. (2009). « Moving On », série d'articles, *The Gazette*, du 31 janvier au 4 février 2009.

LAMARRE, P. (2008). « English Education in Québec : Issues and Challenges », sous la direction de R. Y. BOURHIS, *The Vitality of the English-Speaking Communities of Québec : From Community Decline to Revival*, Montréal, CEETUM, Université de Montréal, [En ligne], [http://www.ceetum.umontreal.ca/pdf/Lamarre.pdf].

MC ANDREW, M. (2002). « La loi 101 en milieu scolaire : impacts et résultats », dans « L'aménagement linguistique au Québec : 25 ans d'application de la Charte de la langue française », sous la direction de P. BOUCHARD et R. Y. BOURHIS, *Revue d'aménagement linguistique*, hors série, Office québécois de la langue française. p. 69-84, [En ligne], [http://www.olf.gouv.qc.ca/ressources/bibliotheque/ouvrages/amenagement_hs/ral01_charte_mc_andrew_vf_%2009-22_1.pdf].

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (2001). *La formation à l'enseignement, Les orientations, Les compétences*, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec. [En ligne], [http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/PDF/formation_ens.pdf].

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2003). *La formation continue et la communauté anglophone du Québec*, [En ligne], [http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/liste/pdf/41-1152.pdf].

NADEAU, J.-B. (2009). « McGill en français ? Plus que jamais ! », *McGill News*, printemps-été 2009, [En ligne], [http://www.mcgill.ca/news/2009/spring-summer/francais/].

Norris, A. (1999). « The New Anglophone », *The Gazette*, du 29 mai au 6 juin 1999.

SECTEUR DES SERVICES À LA COMMUNAUTÉ ANGLOPHONE (SSCA) (2009). *Faire le point pour aller de l'avant, Soutenir et renforcer les capacités pour favoriser la réussite scolaire*, Montréal, SSCA.

Interlocuteurs de la CELA pendant la préparation du présent rapport

John Buck	Directeur général, Réseau communautaire, Comité national de développement des ressources humaines pour la communauté minoritaire anglophone du Québec
Noel Burke	Doyen, École de formation continue, Université Concordia
Phil Clavel	Directeur, École polyvalente LaSalle communautaire, Commission scolaire Lester-B.-Pearson
Martine Delsemme	Présidente, Conseil des parents francophiles Québec
Lawrence DePoe	Directeur général, Conseil des parents francophiles Québec
Annalise Iten	Youth Employment Services
Luigi Marshall	Comité permanent de la jeunesse, Quebec Community Groups Network
Alexander Norris	Journaliste
Lise Palmer	Quebec Community Groups Network
Brent Platt	Co-président, Comité permanent de la jeunesse, Quebec Community Groups Network
Allen Richards	Agent de développement provincial, Réseau communautaire, Comité national de développement des ressources humaines pour la communauté minoritaire anglophone du Québec
Kenneth Robertson	Directeur général, Champlain Regional College
Iris Unger	Directrice générale, Youth Employment Services

Recommandations

Recommandation 1

Que les commissions scolaires anglophones amorcent une réflexion afin de préciser leur mission auprès de la communauté anglophone en évolution et élaborent des stratégies en vue d'atteindre leurs objectifs.

Que cette réflexion permette l'examen des aspects suivants :

- le rôle des commissions scolaires en qualité de transmetteurs de la culture ;
- les facteurs qui poussent les parents anglophones à inscrire leurs enfants à l'école francophone et les parents francophones à inscrire les leurs à l'école anglophone ;
- les résultats des études menées sur la qualité et l'incidence de divers modèles de programmes d'immersion et d'enseignement bilingue ;
- les modèles actuels de collaboration entre commissions scolaires anglophones et francophones, particulièrement dans les régions, et les avantages éventuels de leur mise en valeur.

Recommandation 2

Que les administrateurs d'école fassent appel à des stratégies variées pour favoriser la participation des parents et d'autres membres intéressés de la communauté à la vie scolaire.

Recommandation 3

Que l'on examine les centres scolaires et communautaires existants, que les modèles pertinents soient adaptés aux besoins locaux et que le réseau soit développé.

Recommandation 4

Que les commissions scolaires anglophones effectuent un sondage auprès des parents pour connaître les raisons pour lesquelles ils ont choisi l'école anglophone ou francophone pour leurs enfants.

Recommandation 5

Que l'on encourage les écoles et les commissions scolaires à élaborer un plan stratégique adapté aux besoins locaux tout en respectant les orientations du plan stratégique du MELS.

Recommandation 6

Que les conseils d'établissement des écoles anglophones chargent des comités formés de différents acteurs de reconnaître et de définir les cultures anglophones variées qui existent dans leur milieu et de prendre des mesures pour que les élèves en tirent partie.

Recommandation 7

Que les écoles anglophones mettent l'accent sur l'apport des diverses communautés du Québec dans toutes les matières et particulièrement en univers social et en éthique et culture religieuse.

Recommandation 8

Que les écoles anglophones mettent à la disposition des enseignants des premières années scolaires des fonds pour l'achat de matériel permettant d'intégrer les traditions culturelles, les contes, les légendes et les chansons dans leur enseignement.

Recommandation 9

Que les enseignants des écoles primaires et secondaires anglophones exploitent la littérature et d'autres ressources pour promouvoir la culture canadienne tant francophone qu'anglophone.

Recommandation 10

Que les écoles anglophones cherchent des occasions de célébrer le patrimoine culturel de leurs élèves.

Recommandation 11

Que les écoles anglophones encouragent et soutiennent la participation de la famille aux célébrations de la diversité dans les écoles.

Recommandation 12

Que le Réseau des ressources pour l'éducation anglophone (LEARN) mette à la disposition des écoles un catalogue de documents portant sur l'influence qu'ont eue les communautés anglophones sur la société québécoise.

Recommandation 13

Que les enseignants d'anglais, langue d'enseignement, offrent aux élèves davantage d'occasions de mettre en pratique leurs compétences en écriture.

Recommandation 14

Que les commissions scolaires anglophones offrent un programme bilingue et biculturel permettant de former des diplômés davantage en mesure de se tailler une place au sein de la société québécoise.

Recommandation 15

Que les commissions scolaires anglophones mettent en place des possibilités d'interaction entre les jeunes francophones et anglophones telles que des activités parascolaires ou des programmes d'échange.

Recommandation 16

Que les commissions scolaires anglophones se servent des projets pilotes de partenariat conclu avec des commissions scolaires francophones comme modèles pour les projets à venir.

Recommandation 17

Que le MELS subventionne en partie le coût supplémentaire des programmes d'immersion française pour favoriser la formation en langue seconde chez les anglophones.

Recommandation 18

Que les écoles anglophones conservent les programmes d'immersion sans sacrifier l'enseignement des autres matières.

Recommandation 19

Que le MELS finance l'embauche d'enseignants-ressources pour appuyer les élèves qui éprouvent des difficultés dans l'apprentissage de la langue seconde comme il le fait pour aider les élèves qui éprouvent des difficultés dans la langue d'enseignement.

Recommandation 20

Que les manuels scolaires en français utilisés par les apprenants en langue seconde soient examinés et leur niveau linguistique, évalué, particulièrement pour les matières comme la mathématique.

Recommandation 21

Que les universités et les commissions scolaires encouragent la conduite d'études sur l'immersion et les autres programmes d'enseignement de la langue seconde et qu'elles en diffusent les résultats.

Recommandation 22

Que le MELS, l'Association provinciale des enseignantes et des enseignants du Québec, l'Association des commissions scolaires anglophones du Québec, la Fédération québécoise des associations foyers-écoles et tout autre organisme intéressé créent une table de collaboration chargée de promouvoir le bilinguisme et la bilittératie chez les élèves anglophones et de trouver des moyens d'appuyer les mesures mises sur pied en ce sens.

Recommandation 23

Que l'on mette sur pied une table de concertation incluant les jeunes, le MELS, l'ACSAQ, la Quebec Federation of Home and School Associations (QFHSA), le Conseil en éducation des Premières Nations, l'Association provinciale des enseignantes et enseignants du Québec (APEQ), le Conseil des parents francophiles (CPF) et d'autres partenaires afin de trouver les mesures nécessaires à adopter pour produire des diplômés bilingues (au secondaire) et pour soutenir la mise en œuvre de ces mesures. (Comité permanent de la jeunesse, 2009, p. 29)

Recommandation 24

Que le MELS annonce et fasse connaître activement les programmes d'échange entre les écoles francophones et anglophones qu'il finance.

Recommandation 25

Que l'on profite de l'évaluation du curriculum de la réforme pour évaluer sa capacité d'inculquer aux élèves un sentiment et un désir de devenir des apprenants tout au long de la vie.

Recommandation 26

Que le MELS investisse davantage de ressources dans la promotion et le développement des services d'orientation pour les adultes à l'intention des anglophones, particulièrement dans les régions.

Recommandation 27

Que le MELS rende accessible et favorise l'enseignement du français aux adultes, peu importe s'ils sont établis au Québec depuis longtemps ou non et peu importe leur niveau d'instruction.

Recommandation 28

Que les programmes de formation professionnelle prévoient des cours en français adaptés aux besoins professionnels futurs des élèves.

Recommandation 29

Que les organismes de services sociaux intéressés assurent un suivi auprès des décrocheurs des programmes d'éducation spécialisée pour expliquer les raisons de leur échec et leur fournir un soutien approprié.

Recommandation 30

Que le MELS rende obligatoire l'apprentissage d'une langue seconde à chacun des quatre trimestres du cégep.

Recommandation 31

Que l'on incite les cégeps anglophones à offrir des programmes bilingues.

Recommandation 32

Que les cégeps anglophones et francophones proposent des programmes conjoints.

Recommandation 33

Que les programmes d'immersion française puissent se prolonger au-delà du secondaire, jusqu'au cégep, comme point de départ du processus d'apprentissage tout au long de la vie.

Recommandation 34

Que les conseillers pédagogiques des écoles secondaires anglophones mettent en valeur les programmes de formation professionnelle et technique comme options viables pour les élèves.

Recommandation 35

Que les commissions scolaires anglophones et les cégeps collaborent aux efforts visant à exposer les élèves à un plus vaste éventail de possibilités de carrière après l'obtention du diplôme.

Recommandation 36

Que les conseillers pédagogiques et en orientation professionnelle des écoles secondaires et des cégeps anglophones proposent aux élèves la possibilité de poursuivre leurs études en français au cégep, à l'université ou dans un autre établissement et leur en fassent connaître les avantages.

Recommandation 37

Que le QCGN et les commissions scolaires évaluent ensemble les services accessibles et nécessaires aux communautés anglophones.

Recommandation 38

Que les ministères provinciaux tels que le MELS, le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale et le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles coordonnent leurs activités, particulièrement celles qui concernent la communauté anglophone.

Recommandation 39

Que le SSCAAA du MELS convoque des états généraux sur le secteur anglophone de l'éducation afin de faire le point sur les services accessibles et de définir les besoins en matière de formation, de services et de soutien.

50%

FSC

BIOGAZ
ENERGIE

Éducation,
Loisir et Sport
Québec

72-5031