

COMMISSION DE L'ÉDUCATION EN LANGUE ANGLAISE

APPRENTISSAGE DES LANGUES DANS LES ÉCOLES ANGLAISES DU QUÉBEC: MAÎTRISE IMPÉRATIVE DES DEUX LANGUES

Deuxième édition

RAPPORT AU MINISTRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC

Québec 

**COMMISSION DE L'ÉDUCATION
EN LANGUE ANGLAISE**

**APPRENTISSAGE DES LANGUES DANS LES ÉCOLES ANGLAISES DU QUÉBEC:
MAÎTRISE IMPÉRATIVE DES DEUX LANGUES**

RAPPORT AU MINISTRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC

JUIN 1995

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1996 — 95-1478

ISBN 2 - 550 - 25866-5

Dépôt légal — Bibliothèque nationale du Québec, 1996

COMMISSION DE L'ÉDUCATION EN LANGUE ANGLAISE

Présidente

Gretta Chambers

Membres

Hugh Auger

Maria Baldassare

Sylvia Chesterman

Ann Cumyn

Shirley Duncan

Donald Houston

Gwendoline Lord

Diane McLean

Antoinette Modric

Michael Palumbo

Joseph Rabinovitch

Peter Riordon

Julie Sheper

Wendy Sturton

Leo Venditti

William Young

Membre d'office

Janyne M. Hodder

Secrétaire de la commission

Walter Duszara

Secrétariat

Mireille Laroche

Table des matières

Introduction	1
Contexte	3
Introduction	3
Historique	5
Le changement de cap de la dernière décennie	6
Influence et attentes parentales	7
Anglais, langue maternelle	8
Enseignement du français	9
► Exigences des programmes du Ministère	9
► Situation des écoles anglophones	10
Le choix des commissions scolaires	12
Multiplicité des approches, contenu et continuité	15
Maîtrise impérative des deux langues : Incidences sociales et pédagogiques	17
Le facteur temps	17
Élèves en difficulté.	17
Formation professionnelle	18
École anglaise — Voies anglophones	19
Synergie de l'apprentissage des langues	21
Personnel enseignant	22
Valeurs sociales et culturelles : Rôle des parents et du milieu	24
Diversité des élèves	25
Matériel pédagogique	26
Recommandations	29
Annexes	35
Bibliographie	63

INTRODUCTION

Printemps 1995. Un printemps hésitant. Cette année, toutefois, il n'y a pas que le climat «extérieur» qui soit imprévisible. Le système d'éducation complexe, vaste et multipartite du Québec est pris dans le tourbillon de ce qu'on appelle la «restructuration de l'éducation».

Par suite de la proclamation, le 9 avril 1995, des États généraux sur l'éducation, les réformes par secteur ou par discipline et la réorganisation structurelle ne seront poursuivies qu'une fois tous les témoignages entendus. L'exercice est affaire de saisons et non de jours. La consultation qui se déroulera à l'échelle de la province devrait entraîner une modification profonde du contenu, de la pratique et du financement de l'éducation à tous les échelons des programmes. Les objectifs fondamentaux de l'éducation au Québec ne changeront jamais mais il faudra d'abord les préciser, puis trouver la meilleure façon de les atteindre.

Le secteur scolaire anglophone, qui représente environ 10 p. 100 des écoles primaires et secondaires du Québec, constitue à lui seul tout un dossier. Bien qu'assujetti aux mêmes régimes pédagogiques que sa contrepartie francophone et à une même structure composée de commissions scolaires, il se caractérise par une langue et une culture propres. Cette distinction, alliée à sa petite taille, le rend vulnérable à tous les changements en profondeur qui ne tiennent pas compte de ses besoins particuliers.

Les commissions scolaires linguistiques, dont on parle mais qui ne sont toujours pas implantées, seraient d'une aide précieuse pour le secteur anglophone. Cependant, l'organisation de l'enseignement primaire et secondaire selon la langue plutôt que la religion bouleverserait davantage le secteur anglophone — beaucoup plus petit — que le secteur francophone, où le changement toucherait plus la forme que le fond. Cette structure jetterait la lumière sur la situation particulière de l'enseignement en langue anglaise au Québec et donnerait au secteur anglophone la possibilité de constituer la masse critique nécessaire à la formation et au maintien d'un véritable réseau.

CONTEXTE

Introduction

La réorganisation des commissions scolaires, qui devra se faire tôt ou tard, entraînera nécessairement d'importantes adaptations de l'enseignement dans le secteur anglophone. La création d'un véritable réseau scolaire anglophone par la fusion des structures catholique et protestante actuelles va permettre de consolider et de rationaliser le système scolaire anglophone de façon efficace, c'est-à-dire de lui donner une mission éducative convenant à tous les éléments de la communauté anglophone et à toutes les écoles qui la servent.

Bon nombre des points à négocier ont trait à la structure. Il est donc difficile de les résoudre avant que le cadre des nouvelles commissions scolaires soit établi. Les négociations relatives aux programmes d'études et à l'animation pastorale dans les commissions scolaires neutes tourneront autour de la participation du Ministère et de la responsabilité de chaque commission scolaire. Il est toutefois un aspect de l'éducation qui demeure l'apanage des éducateurs et des éducatrices anglophones. Que le réseau soit structuré en fonction de la religion ou de la langue, le secteur anglophone a pleine latitude en ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage de la langue dans ses écoles. Si les Québécois et les Québécoises anglophones attachent autant d'importance à cet aspect de l'éducation de leurs enfants, c'est qu'ils veulent que leurs enfants maîtrisent à la fois l'anglais et le français dès la fin de leur secondaire.

De tous les facteurs qui différentient l'enseignement anglophone de l'enseignement francophone au Québec, le plus important est certes la maîtrise impérative des deux langues pour les élèves anglophones qui terminent leur secondaire. Les parents anglophones s'attendent à ce que leurs enfants maîtrisent les deux langues et l'exigent de plus en plus.

Si le bilinguisme est souvent posé comme critère de la réussite professionnelle future des jeunes anglophones au Québec, il ne faut pas pour autant négliger leur vie personnelle, qui exige tout autant une aisance qui leur permettra de surmonter la barrière des langues et de participer pleinement à tous les aspects de la vie sociale québécoise. L'enjeu n'est donc pas seulement une double «compétence» linguistique mais aussi la capacité de s'exprimer aisément et d'adopter une attitude positive.

C'est dire que la maîtrise des deux langues ne dépend pas uniquement des écoles et des programmes qui y sont offerts mais également du soutien que la famille apporte à l'école. Le contexte social et le degré de contact de l'élève avec une langue, à l'extérieur de l'école, contribuent pour beaucoup à l'acquisition d'une langue, quelle qu'elle soit. Or, on trouve des écoles anglaises dans des milieux sociolinguistiques très divers. Dans certaines régions, les élèves dont la langue maternelle est l'anglais n'entendent et ne parlent le français qu'à l'école. Ailleurs, les élèves parlent français avec leur famille et leurs camarades, et ont beaucoup de mal à s'exprimer en anglais à l'école. Le point commun est la recherche des meilleurs moyens de leur assurer une excellente connaissance des deux langues.

- Dans quelle mesure l'école y parvient-elle?
- Le personnel de direction, le personnel enseignant, les élèves et les parents sont-ils satisfaits des résultats des programmes existants d'enseignement du français, qui sont nombreux et variés?
- Ces programmes peuvent-ils être améliorés?
- Dans quelle mesure l'enseignement du français empiète-t-il sur l'enseignement de l'anglais?
- Considérons-nous que l'apprentissage de la langue est inhérent à l'apprentissage de toute autre matière?
- L'apprentissage des langues devrait-il avoir plus d'importance qu'il en a actuellement?
- Qu'est-ce que le ministère de l'Éducation pourrait ou devrait faire pour faciliter l'acquisition des deux langues dans les écoles anglaises?

Voilà quelques-unes des questions que la Commission de l'éducation en langue anglaise posait à l'occasion de l'étude qu'elle a faite en 1994-1995 sur la maîtrise des langues dans les écoles anglaises du Québec.

Historique

Aux États généraux sur la qualité de l'éducation tenus en 1986, l'immersion en français a suscité beaucoup d'intérêt et d'amples discussions. Les personnes qui représentaient la communauté anglophone s'entendaient à la considérer comme une composante impérative de la scolarité en anglais, arguant qu'elle assurait la sauvegarde des écoles anglaises, d'une part, et le bilinguisme des élèves, d'autre part. Le ministère de l'Éducation a alors été prié de reconnaître la nécessité de ces programmes.

L'immersion a été présentée comme un contexte nécessitant la maîtrise de techniques et d'attitudes particulières. «Pour être viable, un programme d'immersion doit pouvoir s'appuyer sur des disponibilités financières qui permettent la production des ressources didactiques requises pour l'enseignement comme tel ainsi que pour le perfectionnement des enseignants. Et il importe aussi qu'un tel programme soit officiellement reconnu et financé par le ministère de l'Éducation¹.» Beaucoup de délégués et de déléguées s'interrogeaient sur l'opportunité de laisser les élèves s'inscrire en immersion à toutes les étapes de la scolarité. On s'inquiétait également du fait que les parents croient si peu à la valeur de ces programmes. «On pense que leur malaise provient surtout du fait que, n'étant pas très familiers avec le français, ils se sentent peu utiles auprès de leurs enfants en ce domaine².» Malgré tout, on a réclamé l'«universalité» de l'immersion. Il a aussi été proposé d'imposer ces programmes dans les commissions scolaires pour les rendre accessibles à tous et à toutes les élèves anglophones.

-
1. COMITÉ DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION. *Les actes des États généraux sur la qualité de l'éducation : synthèse des discussions en ateliers*, Québec, 1986, p. 115-116.
 2. *Ibid.*, p. 115.

Le changement de cap de la dernière décennie

Neuf ans plus tard, ce ne sont ni le Ministère ni les commissions scolaires qui ont placé le français en tête des préoccupations dans les écoles anglaises, mais bien les parents, qui ont pressé les directions d'écoles d'y consacrer plus de temps. Les commissions scolaires protestantes ont réagi rapidement. Dans les commissions scolaires catholiques, en revanche, on a d'abord répondu que les parents qui jugeaient le programme de français insuffisant pouvaient toujours envoyer leurs enfants dans les écoles françaises. Toutefois, la plupart des parents ne voulaient pas d'école francophone mais souhaitaient un enseignement en français plus intense dans un environnement pédagogique anglophone familial. Comme bon nombre des écoles du secteur protestant répondaient déjà à ce souhait, les directions des commissions scolaires catholiques ont dû revoir leur politique pour conserver leur effectif scolaire.

Dans de nombreuses écoles anglaises, le temps consacré au programme de français, langue seconde, montre que le français est maintenant considéré comme une matière essentielle, au même rang que l'anglais, langue maternelle, et les mathématiques. Il est intéressant de noter que les enfants qui consacrent le plus de temps aux cours de français, langue seconde, en une semaine, vivent généralement dans un milieu anglophone ou dans une région où ils n'ont pas beaucoup l'occasion d'entendre et de parler le français à l'extérieur de l'école.

L'émergence de ces priorités dans le cadre d'un régime pédagogique qui ne leur accorde pourtant pas de place débouche sur des résultats très divers. Les directions des commissions scolaires font de leur mieux. La composition sociolinguistique de l'effectif scolaire compte pour beaucoup, tout comme la possibilité de trouver des enseignants et des enseignantes, la disponibilité des ressources et la collaboration obtenue des membres du personnel des écoles. La multiplicité des programmes, des méthodes et des façons d'envisager le double apprentissage linguistique dans les écoles anglaises attestent autant l'importance de cet objectif pour les anglophones du Québec que le peu d'importance qu'on y accorde, en général, dans les programmes d'études. On trouve d'ailleurs, dans un document de l'Association québécoise des commissions scolaires, un commentaire éloquent à cet égard :

Dans les écoles anglaises, le français, langue seconde, est enseigné de la maternelle au secondaire V. C'est un sujet d'une grande importance où le temps qui lui est alloué excède fréquemment celui exigé par les régimes pédagogiques et, dans plusieurs écoles, un certain type d'immersion française est offerte.

Dans les écoles francophones, l'anglais, langue seconde, est enseigné de la quatrième année du primaire au secondaire IV ou V. Ce sujet a tendance à ne pas avoir l'importance qu'il mérite au point de ne pas atteindre quelquefois le temps qui lui est alloué par les régimes pédagogiques³.

Les pressions exercées par les parents ont accentué la présence du français dans les écoles anglophones. L'accent est mis sur le nombre d'heures d'enseignement et sur le moment le plus propice à l'administration d'une forte dose d'enseignement d'une langue seconde. Reste à savoir si l'enseignement est de bonne qualité, s'il persiste et s'il répond aux attentes.

Influence et attentes parentales

Les parents appuient généralement le modèle d'enseignement de la langue seconde mis en application à l'école que fréquentent leurs enfants. Armés de leur connaissance des besoins et des aptitudes de leurs enfants, de leur connaissance du milieu local et de leurs attentes à l'égard de l'avenir de leurs enfants au Québec, les parents ont influencé les modèles organisationnels et les méthodes pédagogiques mis en oeuvre dans les différentes commissions scolaires. Ces modèles ont évolué suivant l'évolution de la population locale, l'administration des commissions scolaires et des écoles ainsi que l'acquisition de connaissances sur l'apprentissage des langues.

Les parents ont des attentes variées. Plusieurs souhaitent que leurs enfants maîtrisent parfaitement les deux langues à leur sortie de l'école secondaire, mais ce souhait n'est pas unanime. Une minorité de parents considère le bilinguisme fonctionnel comme un objectif adéquat.

Il ne semble toujours pas y avoir de méthode idéale pour enseigner les langues à tous et à toutes les élèves. Malheureusement, il n'y a pas eu d'évaluation systématique comparative de la réussite pratique de toute la gamme des modèles d'enseignement de l'anglais et du français choisis par les commissions scolaires pour les écoles anglophones de leur territoire ni du taux de réussite scolaire qui en résulte.

3. ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DES COMMISSIONS SCOLAIRES. *Réponse de l'association au document de consultation du MEQ intitulé La formation des enseignants et des enseignantes spécialistes au primaire et au secondaire*, Montréal, 1995, p. 4.

L'immersion semble «bien fonctionner». L'expérience montre que la connaissance du français est meilleure chez les élèves des programmes d'immersion que chez ceux et celles qui suivent les cours ordinaires de français, langue seconde. L'immersion ne peut toutefois pas aboutir à un niveau de compétence comparable à celui d'une personne dont le français est la langue maternelle.

Anglais, langue maternelle

Il convient de souligner, d'emblée, que les jeunes Québécois et Québécoises anglophones de 13 ans ont présenté des résultats égaux ou supérieurs à ceux de la moyenne des jeunes Canadiens et Canadiennes aux épreuves de lecture et d'écriture du Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS) du Conseil des ministres de l'éducation du Canada (CMEC)⁴. On s'entend toutefois pour dire que le secteur anglophone devrait démontrer plus de rigueur en ce qui a trait à l'évaluation et que les parents — qui ont de l'enseignement de base des idées différentes — se sont montrés insatisfaits de l'information qu'on leur a fournie relativement à l'évaluation. C'est pourquoi une épreuve facultative fut proposée cette année, pour l'évaluation des enfants de 6^e année. Une épreuve similaire est prévue pour la 3^e année, l'an prochain. Ces mesures devraient donner une évaluation plus précise des besoins particuliers, tout en facilitant l'accès à des cours de rattrapage s'il le faut. Les parents doivent savoir ce qui est enseigné et la façon dont leurs enfants progressent.

Il importe, du reste, d'avoir des points de repère. Le taux d'échec à l'examen du diplôme d'études secondaires en anglais, langue maternelle, est d'environ 5 p. 100 depuis les années 50. Or, la correction effectuée par les équipes d'enseignants et d'enseignantes qui sont formés par le Ministère pour appliquer les critères d'évaluation et qui y souscrivent situe plutôt le taux d'échec aux alentours de 25 p. 100. Les épreuves de français, langue maternelle, de 5^e secondaire sont corrigées de façon centralisée par une équipe de correctrices et de correcteurs engagés par le Ministère tandis que la responsabilité de la notation des épreuves d'anglais de 5^e secondaire incombe aux commissions scolaires.

Selon des personnes représentant le Ministère, il semble qu'il faudra attendre deux ans l'application d'un système de repères d'évaluation, soit un an pour concevoir des repères particuliers et un an pour les mettre à l'essai comme critères d'évaluation à l'échelle provinciale.

4. *Programme d'indicateurs du rendement scolaire du Conseil des ministres de l'éducation du Canada, Résultats obtenus par les élèves du Québec en lecture et en écriture*, ministère de l'Éducation, Québec, 1994, p. 13, 15.

À l'enseignement de l'anglais, on reproche principalement le fait d'être axé sur l'anglais comme «discipline». Les enseignantes et les enseignants eux-mêmes sont frustrés parce que l'enseignement de la langue ne sous-tend pas tout le programme et qu'ils doivent enseigner les aspects fonctionnels que sont le vocabulaire, l'orthographe, la grammaire et autres, nécessaires pour les cours de mathématiques, d'histoire, de physique, etc. Les enseignantes et enseignants de ces mêmes disciplines s'occupent peu de la composante linguistique.

Par ailleurs, les bibliothèques scolaires souffrent d'un dénuement flagrant. De nombreuses écoles ont peu d'ouvrages, qui sont peu récents, périmés, abîmés ou inadéquats. Il existe pourtant une abondante littérature pour les jeunes, mais elle demeure absente des bibliothèques scolaires. De plus, rares sont les écoles qui bénéficient des services de bibliothécaires compétents ou compétentes, sans compter que peu d'enseignantes et d'enseignants utilisent les bibliothèques à bon escient avec les élèves. Les enfants qui vivent dans des foyers où les livres sont rares ou peu valorisés sont donc très désavantagés. Enfin, le personnel enseignant anglophone devrait convaincre les élèves du fait qu'on peut fort bien lire pour «l'amour de la lecture». En effet, insister sur la lecture à seules fins d'analyse littéraire serait aller à l'encontre de l'objectif visé.

Il y a lieu, enfin, de déplorer l'absence, dans la classe, des supports électroniques et technologiques, qui revêtent pourtant une telle importance dans la culture des jeunes.

Enseignement du français

Exigences des programmes du Ministère

Selon les régimes pédagogiques, le programme de français, langue seconde, du primaire équivaut à deux heures d'enseignement par semaine, de la 1^{re} à la 6^e année. De la 1^{re} à la 5^e secondaire, ensuite, les élèves doivent suivre un cours de quatre unités en français, langue seconde (une unité correspond normalement à 25 heures d'enseignement).

La discipline n'est pas obligatoire à la maternelle ni au secteur professionnel.

Situation des écoles anglophones⁵

Maternelle

Même si aucune disposition juridique ne prévoit l'enseignement du français à cette étape du régime pédagogique, 94 p. 100 des enfants de 5 ans sont en contact avec le français pendant les activités de la maternelle, qui occupent 705 minutes par semaine. Le temps consacré au français varie : 26 p. 100 des enfants y consacrent de 15 à 120 minutes par semaine; 22 p. 100 y consacrent de 150 à 350 minutes; 27 p. 100 y consacrent de 353 à 690 minutes et 19 p. 100 y consacrent les 705 minutes de leur éducation préscolaire.

Primaire

Pendant les six années du primaire, 93 p. 100 des élèves reçoivent plus que les 120 minutes réglementaires de français par semaine. Quelque 52 p. 100 des élèves suivent en français les cours d'une ou de plusieurs disciplines (généralement arts, sciences sociales et sciences naturelles), en plus du cours de français, langue seconde. Les modèles mis en application pour l'enseignement du français, langue seconde, se divisent en deux catégories : les programmes où le français ne figure qu'à titre de langue seconde (catégorie 1) et ceux où d'autres matières sont enseignées en français (catégorie 2). Les élèves du primaire reçoivent au total (normalement) 1410 minutes d'enseignement hebdomadaire.

Modèles de catégorie 1

Programme de base	Ce modèle offre de 90 à 150 minutes par semaine d'enseignement en français à 16 p. 100 des élèves du primaire.
Programme intensif	Ce modèle offre de 155 à 300 minutes par semaine d'enseignement en français, langue seconde, à 20 p. 100 des élèves du primaire.

Modèles de catégorie 2

Programme étendu	Ce modèle offre de 140 à 360 minutes par semaine d'enseignement en français, ce qui comprend, outre l'enseignement du français, l'enseignement en français d'une ou de deux autres disciplines, pendant l'un des deux cycles ou les deux.
------------------	---

-
5. La situation globale n'a pas vraiment changé depuis 1990, si ce n'est que certaines commissions scolaires catholiques de Montréal consacrent maintenant plus de temps à l'enseignement du français, langue seconde. Renseignements tirés de *Français, langue seconde — Situation de l'enseignement du français, langue seconde, dans les écoles anglophones du Québec*, ministère de l'Éducation, Direction des services éducatifs aux anglophones, 1990.

Programme intensif de premier degré (de 28 à 50 p. 100 du temps total)

Il existe différents profils dans cette catégorie où la durée de l'enseignement en français varie de 400 à 705 minutes par semaine. C'est le choix de 24 p. 100 des élèves. Les quatre principaux profils sont : enseignement intégral ou presque intégral en français pendant l'un ou la totalité des deux cycles; immersion partielle précoce; immersion partielle ou totale tardive; et une 6^e année offrant des activités supplémentaires en français.

Programme intensif de second degré (de 51 à 82 p. 100 du temps total)

Le quart des élèves du primaire sont inscrits et inscrites à l'une ou à l'autre des versions de cette catégorie, soit : enseignement intégral ou presque intégral en français pendant les deux cycles du primaire; immersion partielle précoce suivie d'une diminution du temps d'enseignement en français; immersion partielle précoce suivie d'une augmentation du temps d'enseignement en français au deuxième cycle; ou immersion totale précoce pendant une période de un à trois ans, suivie d'une diminution du temps d'enseignement en français.

Secondaire

Quatre-vingt-quatorze pour cent des élèves suivent plus que les 100 heures par année (166 minutes par semaine) d'enseignement en français prescrites par le régime pédagogique. Il y a essentiellement deux groupes : 47 p. 100 des élèves font 130 heures par année de français; et 42 p. 100 en font 150 heures. Les deux modèles qui ont cours au primaire trouvent écho au secondaire. Ils sont adaptés en fonction d'un programme de 900 heures par année scolaire.

Modèle de catégorie 1

Programme de base

Ce modèle regroupe 5 p. 100 des élèves du secondaire et offre de 100 à 120 heures par année d'enseignement du français, langue seconde, pour un total de 500 à 600 heures en cinq ans (4 à 5 heures par semaine).

Programme intensif

Ce modèle regroupe 59 p. 100 des élèves du secondaire et offre de 125 à 180 heures par année d'enseignement du français, langue seconde, pour un total de 600 à 900 heures en cinq ans (5 à 8 heures par semaine).

Modèles de catégorie 2

Programme étendu

En vertu de ce programme, de 17 à 22 p. 100 du temps des cinq années est consacré à l'enseignement du français, langue seconde. À cela s'ajoute l'enseignement de deux ou trois autres disciplines en français, pour un total de 750 à 1000 heures d'enseignement en français pendant le secondaire. Le programme réunit 7 p. 100 des élèves.

Postimmersion

Choix de 22 p. 100 des élèves, les programmes de postimmersion visent de 20 à 40 p. 100 des cinq années du secondaire, généralement concentrés au premier cycle, comme suite au programme d'immersion du primaire. Il permet aux élèves de suivre de 1000 à 1700 heures d'enseignement en français au secondaire (cours de français, langue seconde, et autres cours donnés en français).

Immersion tardive

Choix de 7 p. 100 des élèves, le programme offre de 225 à 400 heures d'enseignement en français par année, soit de 25 à 45 p. 100 du temps total d'enseignement pendant les cinq années du secondaire. Ici aussi, ce temps est concentré au premier cycle, pour permettre aux élèves qui n'ont pas fait d'immersion au primaire de suivre de 1100 à 2000 heures d'enseignement en français du secondaire.

Le choix des commissions scolaires

Ces modèles permettent de nombreuses combinaisons et permutations. Voici quelques exemples.

La Commission scolaire Eastern Townships offre gratuitement une maternelle bilingue à temps plein. En plus de la socialisation, l'enfant apprend l'usage des deux langues. Le modèle bilingue permet l'alternance, par périodes de deux semaines, de journées entières d'enseignement en anglais puis d'enseignement en français. Le personnel enseignant intègre les sciences naturelles et les sciences sociales aux programmes de français, langue seconde. Il a conçu à cette fin son propre matériel pédagogique. Pour bien enseigner une discipline en français à des élèves anglophones, il importe en effet d'avoir un matériel pédagogique approprié. De la 1^{re} année du primaire à la 5^e secondaire, les élèves suivent des cours de français, langue seconde. Certains et certaines font les épreuves officielles de différentes matières destinées aux élèves dont le français est la langue maternelle et réussissent très bien.

Les élèves qui fréquentent les écoles de la Commission scolaire Laurenval seraient bilingues (d'un point de vue fonctionnel) à la fin de la 6^e année. La Commission scolaire offre un modèle composé de 30 p. 100 de français et de 70 p. 100 d'anglais dans tout le réseau des écoles primaires. Les élèves conversent spontanément dans les deux langues. Il y a toutefois un écart entre la lecture et l'écriture d'une part, et l'expression orale d'autre part. Par ailleurs, la dispersion des efforts du personnel enseignant et l'éclatement des programmes présentent certaines difficultés. Sans compter la rupture que représente le secondaire et que le personnel enseignant des programmes d'immersion appelle la «fossilisation».

Dans les écoles anglaises de la Commission scolaire Chomedey de Laval, les enfants de maternelle ont 20 minutes d'enseignement en français tous les deux jours. La Commission scolaire a également prolongé la journée d'école, au primaire, dans ses écoles anglaises. Elle a ainsi ajouté 80 minutes par semaine d'enseignement en français, de sorte que la durée de l'enseignement en anglais n'a pas été modifiée. Les directeurs et directrices de certaines écoles ont engagé du personnel de soutien francophone dans le but d'offrir à leurs élèves la possibilité de parler français à l'extérieur de la classe. De nombreux élèves vivent dans des quartiers francophones et participent aux activités culturelles et sportives locales, dont la plupart se déroulent en français. Beaucoup parlent aussi français à la maison. C'est pour ces raisons que les parents accordent priorité à l'enseignement de l'anglais, tout en insistant pour que leurs enfants bénéficient toujours d'un programme d'enseignement enrichi en français, langue seconde.

Dans les écoles anglaises de la Commission des écoles catholiques de Montréal, le temps consacré à l'enseignement du français, langue seconde, a été prolongé. D'autres matières, dont les sciences, sont enseignées en français. Dans plusieurs écoles, le personnel tente d'organiser des excursions et des activités communautaires en contexte exclusivement francophone, s'employant à trouver des guides francophones. Le matériel utilisé et les directives sont en français. Il faut aussi souligner les efforts déployés pour faire participer les élèves anglophones et les élèves francophones d'écoles voisines à des activités communes, afin d'augmenter les occasions de parler français.

La direction des écoles anglaises de la Commission scolaire Baldwin-Cartier offre un modèle d'immersion précoce qui va de la maternelle à la 2^e année. L'enseignement s'y déroule exclusivement en français, à l'exception de 390 minutes par semaine consacrées à l'enseignement de l'anglais, langue maternelle, en 1^{re} et en 2^e année. Les habiletés fondamentales sont enseignées en français. La lecture et l'écriture de l'anglais sont introduites en 3^e année. De la 3^e à la 6^e année, le temps consacré à l'enseignement de l'anglais passe à 795 minutes. Ce modèle est fondé sur l'hypothèse voulant que les habiletés de base peuvent être transférées du français à l'anglais.

À la Commission scolaire South Shore, on trouve un certain nombre de modèles différents d'enseignement du français. Il existe entre autres un modèle bilingue, en application dans cinq écoles. Dans un de ces établissements, les élèves titulaires d'un certificat d'admissibilité suivent un programme d'immersion en français, tandis que leurs camarades qui n'ont pas le certificat suivent le programme que prévoit le régime pédagogique pour les écoles françaises. Les élèves ont les mêmes enseignantes et enseignants et sont dans les mêmes classes pendant la plus grande partie de la journée. Les élèves qui n'ont pas le certificat d'admissibilité suivent des cours d'anglais, langue seconde, dans une classe à part. Les parents s'attendent à ce que leurs enfants connaissent bien les deux langues à la fin du primaire. Les directeurs et les directrices soutiennent que tel est bien le cas.

La Commission scolaire Laurentian offre un modèle d'immersion unique dans l'une de ses écoles anglophones. À l'école primaire Laurentian, en effet, les enfants de la maternelle peuvent suivre un programme français ou anglais. Puis, en 1^{re} et en 2^e année, tous les enfants font le même programme. Seul un petit groupe d'élèves de 3^e et de 4^e année a ensuite accès à un programme d'enseignement à 70 p. 100 en français. Ce sont généralement des élèves de famille anglophone, choisis selon leur volonté d'apprendre la langue et leur compétence en anglais. Ces élèves suivent par la suite le même programme que les autres élèves de l'école, mais en moins de temps. En 5^e et en 6^e année, ces élèves suivent un programme de postimmersion pendant lequel ils et elles utilisent le matériel pédagogique conçu pour les élèves dont le français est la langue maternelle, mais pour une classe inférieure. Les autres élèves suivent chaque jour une heure de cours en français, de la 1^{re} à la 6^e année. Tous les élèves s'adonnent à des activités parascolaires et sportives avec les élèves des écoles francophones de la région. Les parents s'attendent à ce que l'école développe chez leurs enfants une attitude positive à l'égard des deux langues et un bilinguisme fonctionnel dès la fin de la 6^e année.

Les élèves des écoles anglophones de la Commission scolaire de Lakeshore ont accès à un programme d'immersion de durée moyenne, en vertu duquel ils et elles reçoivent chaque jour 60 minutes d'enseignement en français, de la 1^{re} à la 3^e année. De la 4^e à la 6^e année, ils et elles suivent un cours d'immersion en français conçu par le personnel enseignant de la Commission scolaire, au lieu du programme officiel de français, langue seconde. Pour la majorité, l'école offre la principale occasion de parler et d'apprendre le français. La compétence acquise dépend du choix de cours en français que les élèves font au secondaire (où un programme d'immersion en français est aussi offert), ainsi que de la fréquence à laquelle ils et elles sont en contact avec la langue française et l'utilisent, à l'extérieur du milieu scolaire.

Le programme d'immersion précoce est celui qui remporte le plus de suffrages parmi ceux qui sont offerts à la Commission des écoles protestantes du Grand Montréal. D'abord, les enfants ont une éducation préscolaire en français. L'enseignement est aussi donné presque exclusivement en français en 1^{re} et en 2^e année. Au premier cycle, l'accent est mis sur l'expression orale en français, l'écrit prenant la relève au second cycle. Les programmes et le matériel pédagogique ont été conçus par le personnel enseignant de la Commission scolaire et par des conseillers et des conseillères.

Toutes les commissions scolaires n'offrent pas le même type de services de consultation pour l'enseignement du français. Dans certaines, il y a des conseillers et des conseillères en immersion ou en français, langue seconde; dans d'autres, on trouve les deux types de services. Dans d'autres encore, le personnel n'a aucun soutien.

Pour de nombreuses raisons, le contexte d'apprentissage de la langue française change quand l'élève passe du primaire au secondaire. Des enseignants et enseignantes ont noté que,

dans certains cas, les élèves perdent ce qu'ils ont acquis en français au primaire, et ce, avant la fin du secondaire.

Multiplicité des approches, contenu et continuité

En 1989, le Ministère comptait 48 modèles différents d'enseignement intensif du français comme langue seconde. Certains étaient appelés «classe bilingue»; d'autres «enseignement intensif». Comme nous l'avons vu, le temps consacré au français varie grandement, tout comme le moment de l'«intensification» ou de l'«immersion». Pour l'instant, ni la recherche ni l'expérience n'ont permis de trouver la meilleure façon de concevoir des programmes efficaces d'enseignement et d'apprentissage d'une langue seconde à l'école. Les modèles et les programmes actuellement en application dans les écoles anglophones du Québec sont fondés d'abord sur le temps dont on dispose et, plus souvent qu'autrement, sur les moyens et les ressources humaines.

C'est le contexte local qui détermine le modèle d'enseignement. Ainsi, les parents d'enfants fréquentant la Commission scolaire District de Bedford ne voulaient pas d'immersion, mais insistaient pour obtenir de solides programmes de français. La Commission scolaire en offre donc 300 minutes par semaine, tant au primaire qu'au secondaire. Les commissions scolaires, on le voit, répondent aux exigences et aux besoins de la population qu'elles servent, dans les limites de leur budget.

Selon les idées reçues et les célèbres théories du docteur Wilder Penfield, l'enfant devrait entendre et apprendre une langue seconde le plus tôt possible. En revanche, bon nombre de travaux de recherche montrent que si l'enfant peut facilement assimiler la phonétique et l'accent en bas âge, il n'apprend la forme, la structure et la syntaxe d'une langue seconde que quelques années plus tard. Mais l'immersion tardive n'a plus la cote, au Québec. Les parents craignent, semble-t-il, qu'elle n'arrive trop tard. Il est en effet plus rassurant d'entendre des jeunes parler français avec aisance dès l'âge de 8 ou 9 ans que d'attendre l'enseignement plus structuré des classes supérieures. Les parents ont aussi l'impression d'avoir moins leur mot à dire dans la mise en oeuvre du programme d'études secondaires. Ils croient, de plus, avoir moins d'influence sur leurs jeunes, quant à leur attitude et leur choix de matières, lorsque ceux-ci et celles-ci fréquentent l'école secondaire.

L'expérience confirme cette perception. Les élèves du secondaire semblent choisir plus en fonction des notes et des unités que par volonté d'approfondir leur connaissance du français. Les élèves des programmes de postimmersion abandonnent souvent parce que le choix d'une

matière en français entraîne l'obligation de suivre un programme conçu pour les élèves dont la langue maternelle est le français. Il leur est alors plus difficile d'obtenir une bonne note. Leur effort particulier n'entraîne aucune reconnaissance distinctive ni unité supplémentaire. Les élèves s'indignent qu'un cours offert uniquement en français les empêche d'atteindre un objectif qui leur semble pourtant réaliste. Les parents aussi sont plus préoccupés par les notes que par la compétence linguistique en français quand l'enfant arrive au secondaire, sauf si ce dernier ou cette dernière n'a pas suivi de programme d'immersion au primaire. Par ailleurs, bien que certaines commissions scolaires décernent un certificat de bilinguisme, les exigences relatives à l'obtention de ce certificat ne sont pas uniformes, pas plus que la compétence que peuvent attendre l'employeur ou la direction d'un cégep d'une personne ayant ce certificat.

Il ne semble pas y avoir d'études sur la valeur relative des différentes disciplines enseignées dans la langue seconde au regard de l'apprentissage de la langue elle-même. En pratique, le choix des disciplines enseignées en français dans un programme d'immersion et dans un programme enrichi dépend de la disponibilité des ressources humaines et de la perception d'une discipline comme essentielle ou non en ce qui a trait à son utilité, à l'intérêt qu'elle présente et à ses ouvertures sur différentes activités et expériences. Les commissions scolaires ont adopté à cet égard des approches différentes.

À la Commission des écoles catholiques de Montréal, par exemple, le personnel enseignant et la direction se sont engagés envers les parents à ce que les sciences sociales soient enseignées en anglais, pour des raisons socioculturelles. Cette discipline est toutefois généralement enseignée en français dans les commissions scolaires protestantes, justement à cause de son contenu général et vaste.

MAÎTRISE IMPÉRATIVE DES DEUX LANGUES : INCIDENCES SOCIALES ET PÉDAGOGIQUES

Le facteur temps

Une étude faite par le ministère de l'Éducation montre qu'il faut un enseignement minimum de six heures par semaine, chez les enfants d'une famille et d'un milieu peu en contact avec le français, pour qu'ils en acquièrent et en retiennent réellement des notions. Il leur faut cependant dix heures ou plus de français par semaine pour atteindre un niveau de compétence comparable à celui des enfants qui vivent dans un milieu francophone.

Personne n'a encore constaté d'effet négatif de l'immersion sur la langue maternelle. Au contraire, bon nombre de rapports font état d'un transfert positif de la compétence d'une langue à l'autre. Pour toutes les autres disciplines de base, le facteur temps importe beaucoup dans l'enseignement efficace et l'apprentissage réussi de la langue maternelle, en anglais comme en français.

Élèves en difficulté

Il n'existe pas de modèle d'immersion en français, étendu ou intensif, pour les élèves qui présentent des besoins particuliers. Les élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage et ceux et celles pour lesquels la double connaissance linguistique est considérée comme trop exigeante doivent se contenter du programme de français de base. Même «étendu», ce dernier ne peut pas mener à un niveau de bilinguisme proportionnel à la compétence requise en général sur le marché du travail. La tendance qui consiste à retirer les élèves en difficulté des programmes d'immersion pour les placer dans les classes dites anglophones (ce qui signifie que l'enseignement du français est réduit au minimum requis), les désavantage forcément. C'est la ligne de moindre résistance. Il est en effet plus facile pour les commissions scolaires de répondre aux besoins particuliers dans le contexte du courant dominant. Si le bilinguisme est l'un des principaux objectifs de la scolarité en langue anglaise au Québec, il faut pourtant trouver les moyens et les ressources nécessaires pour offrir à tous et à toutes les élèves les compétences linguistiques auxquelles ils et elles peuvent aspirer.

Il y a peu de documentation sur l'adaptation de la pédagogie d'une langue seconde aux enfants qui présentent des difficultés d'apprentissage. Les travaux faits jusqu'ici (Bruck, 1982; Genese, 1991) montrent que ces élèves réussissent mieux en classe d'immersion que dans les classes ordinaires de langue seconde. Ils et elles tendent toutefois à éprouver les mêmes difficultés dans la langue seconde que dans leur langue maternelle.

Les enfants qui ont des difficultés d'apprentissage mettent plus de temps à maîtriser la matière. Ces élèves ont besoin d'un meilleur encadrement, de ressources particulières et, au besoin, d'orthopédagogie, pour acquérir ce que les autres apprennent dans le temps prévu par les programmes ordinaires.

Formation professionnelle

Les critères d'admission aux programmes de formation professionnelle (qui conduisent au diplôme d'études professionnelles ou DEP) sont :

- un diplôme d'études secondaires (ce qui signifie, pour les élèves du secteur anglophone, la réussite des cours d'anglais, langue maternelle, et de français, langue seconde, de 4^e et 5^e secondaire);

ou

- 16 ans d'âge plus la note de passage dans les cours d'anglais, langue maternelle, de français, langue seconde, et de mathématiques de 4^e secondaire.

La création récente de cinq catégories de préalables fonctionnels à l'admission aux différents programmes offerts dans les secteurs anglophone et francophone permet aux élèves d'accéder aux programmes de formation professionnelle pourvu qu'ils aient réussi les cours d'anglais, langue maternelle, et de français, langue seconde, de 3^e secondaire. Les commissions scolaires commenceront à expérimenter ce système en septembre 1995.

Les cours de langue seconde ne sont toujours pas obligatoires en formation professionnelle et le calendrier n'en prévoit d'ailleurs pas. Cependant, certains centres de formation professionnelle anglophones ont intégré des cours de français, étant donné la nécessité de maîtriser cette langue au travail. L'intensité d'utilisation du français dans les classes dépend de la capacité de l'enseignant ou de l'enseignante à enseigner certaines parties du programme en français. Les stages en entreprise, qui font obligatoirement partie de tous les programmes

des adultes et non des jeunes. Beaucoup sont allophones; le français est donc une troisième langue. Ces élèves affrontent des difficultés énormes sur les plans linguistique et culturel, lorsqu'ils font des stages ou cherchent un travail. Les anglophones qui sont faibles en français ont besoin d'une aide particulière, non seulement en conversation mais également pour l'acquisition du vocabulaire particulier de leur métier. Les directions des commissions scolaires qui sont conscientes de ces difficultés n'en ont pas moins de mal à fournir les ressources nécessaires au personnel enseignant, étant donné les contraintes financières et juridiques actuelles.

École anglaise — voies anglophones

Les parents et le personnel enseignant évaluent différemment l'effet sur la formation maternelle des programmes de français intensifs et des programmes de longue durée des écoles anglophones. L'approche pédagogique varie également. On reconnaît de plus en plus qu'il y a un prix à payer pour la connaissance des deux langues, et que l'enfant apprend le français aux dépens de l'anglais. Tous les parents visent la maîtrise de la langue anglaise et la connaissance de la culture, de la littérature et des traditions anglaises. C'est aussi un objectif important pour une bonne part des parents de milieu non anglophone.

Autre facteur négatif maintes fois soulevé : la réduction, voire la disparition totale des classes «strictement anglophones» des écoles anglophones. Il y a quelques années, les parents pouvaient exercer un choix réel. Maintenant, au contraire, les directions de commissions scolaires réduisent ce choix à mesure que l'accent est mis sur les voies «bilingues». Il s'ensuit que la voie «strictement anglophone» est perçue comme une voie de second ordre, une sorte de dépôt. Il a même été dit que, dans certaines classes, jusqu'à 54 p. 100 des élèves des programmes qui comportent tout juste le minimum requis en français appartiennent à la catégorie dite de l'enfance en difficulté. Les enseignants et les enseignantes qui travaillent dans ce secteur et les parents qui ont choisi ou ont été forcés de choisir cette voie sont évidemment très sensibles

à cette perception négative. Pour les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage, le français n'est jamais qu'une autre occasion d'échec. Or comme l'effectif des classes strictement anglophones est faible par comparaison avec celui du programme intensif de français et du programme d'immersion en français, il ne constitue pas une priorité pour les directions d'écoles.

Dans certaines écoles, l'option a même été totalement éliminée, sans que soit offerte aucune autre forme de soutien aux élèves qui sont maintenant dans une classe francophone et qui ont besoin d'aide. Certains enseignants et certaines enseignantes s'occupent de ces élèves en donnant des cours en anglais le matin et en français l'après-midi. Dans d'autres écoles, les élèves de 1^{re} et de 2^e année n'ont pas d'autre choix que l'immersion totale. Ces élèves ont alors beaucoup plus de difficulté à aborder l'anglais en 3^e année. Les élèves dont les résultats sont sous la moyenne, de la maternelle à la 3^e année, ont du mal à réussir dans le programme d'immersion totale en français ou même dans le programme bilingue.

Par ailleurs, le fait de voir jusqu'à sept enseignants et enseignantes par semaine perturbe certains élèves. Cette fragmentation est attribuable à des contraintes contractuelles et financières qui exacerbent les pressions causées par la mise en application des programmes d'immersion. Le personnel qui doit composer avec cet éclatement et ces changements aimerait pouvoir appliquer un modèle dominant qui leur permettrait de retirer du programme pour quelques années les élèves qui éprouvent des difficultés, pour les réintégrer ensuite au programme intensif de français. Au train où vont actuellement les choses dans de nombreuses écoles, il est malheureusement impossible d'offrir aide et soutien en français, tant aux élèves qui éprouvent des besoins particuliers qu'à leurs enseignants et enseignantes.

On souhaite de plus en plus que les programmes soient assouplis pour mieux répondre aux besoins de tous les enfants. On aimerait aussi que les parents puissent réellement choisir entre des programmes de français et des programmes d'anglais, selon les attentes qu'ils nourrissent pour leurs enfants. C'est sous l'impulsion des parents que les écoles anglophones sont devenues de plus en plus francophones. Or, beaucoup se plaignent maintenant que leurs enfants soient exclus du nouveau courant dominant. Un parent précise : «C'est le système qui devrait servir les élèves et non l'inverse». Les parents ont l'impression que leurs enfants sont trompés sur la marchandise et que même leur connaissance de l'anglais est compromise. Ils maintiennent que les commissions scolaires ne font pas assez pour démontrer le niveau atteint par les élèves qui maîtrisent la lecture et l'écriture de l'anglais aux différentes étapes de leur scolarité.

Synergie de l'apprentissage des langues

Les enseignants et enseignantes de français, langue seconde, arguant de la synergie de l'apprentissage des langues, croient que l'enseignement de l'anglais et du français devrait tirer parti de cette complémentarité. Malheureusement, des contraintes administratives font échec à ce vœu. Dans certaines écoles, toutefois, les enseignants et enseignantes d'anglais, de français et de mathématiques ont fait équipe. Certains enseignants et certaines enseignantes croient en outre que l'enseignement de la structure du français et de l'anglais profiterait d'une approche concertée. Bon nombre de parents croient que leurs enfants n'apprennent pas assez de grammaire pour écrire l'anglais correctement. Les spécialistes du domaine sont d'ailleurs généralement d'avis que l'enseignement de certaines disciplines en français exige l'enseignement de la grammaire française et qu'il est préférable au contraire d'apprendre à écrire dans sa langue maternelle avant de le faire dans une autre langue⁶.

La responsabilité de l'enseignement linguistique n'est cependant pas encore répartie dans tout le programme. Beaucoup d'enseignants et d'enseignantes s'entendent pour dire que la compétence linguistique peut être améliorée. Ils déplorent donc que la lecture et l'écriture soient traitées comme des exercices distincts, sans application pratique nulle part dans le reste du programme.

Comment enseigner la grammaire anglaise et la grammaire française? Les opinions divergent et les élèves d'une même classe doivent parfois assimiler deux méthodes différentes : celle de la personne qui leur enseigne l'anglais et celle de la personne qui leur enseigne le français. Pourtant, puisque l'apprentissage comporte des similarités d'une langue à l'autre, il faudrait une plus grande coopération entre les personnes qui enseignent le français et l'anglais à un même groupe d'enfants.

6. Exposé du professeur Jacques J. Rebuffot devant la Commission de l'éducation en langue anglaise, le 16 décembre 1994.

Personnel enseignant

Aux enseignants et aux enseignantes incombe la tâche ingrate de mettre en oeuvre les programmes de langue qui leur sont imposés. Ils sont devenus les exécutants plutôt que les architectes de l'explosion de l'apprentissage des langues. Les méthodes de recrutement des commissions scolaires varient considérablement en ce qui a trait, entre autres, à la qualification pour l'enseignement du français. Il n'y a en outre aucune uniformité en ce qui concerne le perfectionnement des enseignants et des enseignantes, expérimentés ou non.

Étant donné la diversité des aptitudes des élèves et la complexité des attentes parentales, le succès d'un programme de français dépend en grande partie de la qualité de l'enseignement. Le personnel enseignant doit sans cesse s'adapter à de nouvelles tâches et à de nouveaux modèles d'organisation sans avoir pourtant le matériel nécessaire et, surtout, un matériel adapté aux besoins des élèves. C'est le cas, en particulier, des petites écoles où une même personne enseigne le français à tous et à toutes les élèves, année après année. Or, il est bon que les enseignants et les enseignantes échangent méthodes et documents avec d'autres dans la même situation. Pourtant, dans la plupart des petites écoles, il n'y a qu'un seul enseignant ou une seule enseignante.

La compétence linguistique et pédagogique du personnel est une condition absolue du succès du programme de français, langue seconde, dans tout le réseau. L'immersion implique une formation à l'enseignement d'une langue et d'autres disciplines. Pourtant, les enseignants et les enseignantes des programmes d'immersion ne disposent pas de programmes particuliers de formation initiale.

Trop souvent, on attend du personnel qu'il compose avec des situations pour lesquelles il n'a aucune formation : des classes pleines d'enfants qui présentent des besoins particuliers; l'enseignement du français dans des classes multiprogrammes, dont chaque programme a un thème différent; la nécessité de travailler dans une demi-douzaine de classes différentes chaque année. Les enseignants et les enseignantes ne sont que trop conscients des difficultés qu'il y a à couvrir le contenu d'un cours quand les élèves ont surtout besoin d'améliorer leur compétence linguistique.

Il est considéré comme essentiel que le personnel qui enseigne le français comme langue seconde suive une formation spécialisée dans l'enseignement de cette discipline et dans les cours des programmes d'immersion. Or, toutes les directions des commissions scolaires n'insistent pas sur cette formation. Il semble que 50 p. 100 tout au plus des enseignants et des enseignantes du Québec aient la formation nécessaire. Ces méthodes de recrutement ne sont pas le fruit du

hasard. Le poids monétaire d'un enseignement bilingue a conduit certaines commissions scolaires à se débrouiller de leur mieux et à innover. Le résultat est un assemblage hétéroclite de toutes les solutions possibles. Les enseignants et les enseignantes sont souvent choisis selon leur connaissance du français et leur capacité de traiter d'une discipline plutôt que selon leur formation en français, langue seconde. Et les difficultés administratives inhérentes à la constitution des horaires et à l'équilibre des tâches ajoutent à la pression que subit le personnel.

Bien que la plupart des enseignants et des enseignantes de français, langue seconde, aient maintenant le français pour langue maternelle, les parents se plaignent que certains et certaines ne parlent pas correctement la langue. Par ailleurs, on s'inquiète beaucoup de la disparition des enseignants et des enseignantes anglophones. Bientôt, par conséquent, seuls les enseignants francophones ou bilingues pourront enseigner dans une école anglophone et les ressources, croit-on, seront de plus en plus canalisées vers l'enseignement du français.

Il a été dit et redit que l'université ne produit pas assez de diplômés en enseignement du français comme langue seconde. Pour satisfaire aux exigences du bilinguisme, donc, les directions des commissions scolaires engagent souvent des enseignants et des enseignantes dont l'accent français l'emporte sur la pédagogie. Or, les personnes choisies pour donner ce cours doivent faire preuve de la polyvalence nécessaire pour enseigner au besoin une discipline, son vocabulaire et ses structures propres.

La dernière consultation faite par le Ministère au sujet des normes de formation des enseignants et des enseignantes est vraiment axée sur cette «polyvalence». Pour les enseignants et enseignantes du secondaire, par exemple, elle signifie l'obtention d'un diplôme dans deux disciplines distinctes. Toutefois, les quatre disciplines que sont l'éducation physique, les arts, le français, langue seconde, et l'anglais, langue seconde, donnent lieu à une interprétation différente du terme «polyvalence». Il semble en effet que la formation des spécialistes en ce domaine les rende aptes à enseigner autant au primaire qu'au secondaire.

La formation des enseignants et des enseignantes en une seule discipline «spécialisée» limite considérablement leur polyvalence. La situation contribue au maintien des obstacles auxquels l'échec des élèves est attribuable en bonne partie. Bon nombre d'enseignants et d'enseignantes signalent que leurs élèves ont beaucoup de mal à transférer les apprentissages d'une discipline à une autre, ce qui semble particulièrement vrai au secteur anglophone. Les enseignants et enseignantes de la langue seconde, dans les écoles primaires anglophones, sont de plus en plus chargés de l'enseignement de disciplines qui constituaient la tâche de l'enseignant ou de l'enseignante généraliste d'autrefois. Cet état de choses trouve de plus en plus écho au secondaire, à tous les échelons du programme, à mesure qu'un nombre croissant de directions d'écoles choisissent d'étendre l'immersion en français à d'autres disciplines.

Valeurs sociales et culturelles : Rôle des parents et du milieu

La compétence linguistique des élèves des écoles anglophones dépend aussi de facteurs extrinsèques. L'attitude socioculturelle des parents, par exemple, influe certainement sur l'attitude des enfants à l'égard du français. Il semble en effet irréaliste d'attendre d'un enfant qu'il soit bilingue à la fin de la 6^e année s'il n'est pas exposé à la langue française et n'est pas encouragé à apprendre le français pour son utilité plutôt que pour répondre à de simples impératifs politiques.

Il est aussi irréaliste d'attendre que les élèves sortent parfaitement bilingues de l'école, grâce à l'école seule. Les parents ont un rôle de premier plan à jouer pour soutenir les efforts des enseignants et des enseignantes, pour susciter chez leurs enfants une attitude positive et pour les encourager à participer à des activités qui se déroulent dans les deux langues. Il faut que les élèves aient le désir d'apprendre et de parler les deux langues.

Certaines écoles offrent un bon programme d'activités parascolaires bilingues en jumelant par exemple leurs élèves aux élèves d'une école francophone voisine pour la pratique de sports, la présentation de pièces de théâtre ou de concerts. Il reste que les parents doivent assumer une partie des coûts et veiller au transport, au besoin.

Grâce, d'abord, à des subventions du gouvernement fédéral puis à son propre budget, la Commission scolaire Western Québec offre chaque jour, pendant une demi-heure de plus que la journée normale, des activités qui se déroulent en français — musique, théâtre, arts et danse. Ces programmes sont agréables et donnent aux élèves la chance de s'exprimer spontanément en français, avec un enseignant animateur ou une enseignante animatrice, sans se soucier des notes. Le programme est très populaire.

L'expérience montre que les élèves qui sont en contact avec la culture française à l'extérieur du contexte scolaire réussissent mieux. La vie en milieu francophone fait une grande différence.

Diversité des élèves

À l'est de Trois-Rivières, la population est presque exclusivement francophone. Les enfants de ces régions ont une expérience linguistique des plus diverses. Certains enfants parlent français et anglais couramment. D'autres connaissent le français, mais n'en maîtrisent ni le vocabulaire ni la structure. La majorité de ces enfants, en revanche, ne parlent presque pas anglais quand ils commencent l'école. Dans certains cas, l'un des parents est anglophone, mais la langue parlée à la maison et dans le quartier est le français. L'anglais s'apprend vraiment à l'école. Pour devenir bilingue, c'est donc d'une immersion en anglais et non en français dont ces enfants ont besoin.

Il a été dit qu'enseigner ainsi l'anglais à un si grand nombre d'enfants qui n'en savent pas le premier mot ne peut que nuire à la qualité du programme d'anglais, langue maternelle. Certaines écoles considèrent d'ailleurs qu'il est essentiel d'élaborer une méthode qui stimule l'usage de l'anglais à l'extérieur du contexte scolaire. Elles craignent que les élèves finissent par parler «franglais»; c'est pourquoi elles prônent la vigilance.

Or, pour composer avec ces degrés de compétence divers il faut faire preuve de souplesse. Certaines commissions scolaires expérimentent un programme constitué d'un judicieux mélange de français, langue maternelle, et d'anglais, langue maternelle. Dans deux écoles secondaires anglophones de la région de Québec, les élèves peuvent, s'ils et si elles sont capables et désireux de le faire, suivre des cours de français, langue maternelle. Le Commission scolaire de Shawinigan s'apprête à offrir pour la première fois un programme de français, langue maternelle, aux élèves de 1^{re} et de 2^e secondaire. Les élèves les plus faibles auront la possibilité, à la fin, de faire les épreuves de français, langue seconde. Dans certaines écoles primaires, des tuteurs et des tutrices aident les élèves les plus faibles en français à s'élever au niveau de la moyenne de la classe. Ailleurs, on a enrichi le programme de français, langue seconde, à l'intention des élèves les plus forts et les plus fortes, en utilisant les manuels des cours de français, langue maternelle.

Matériel pédagogique

À la difficulté de partager la responsabilité de l'enseignement des habiletés linguistiques s'ajoutent celles qui ont trait à l'intégration des matières, surtout dans le programme de français, langue seconde, où les disciplines sont enseignées dans la langue seconde. Les programmes d'études sont plus souvent juxtaposés qu'intégrés. Pourtant, les recherches montrent que la méconnaissance de la langue d'enseignement suffit à empêcher l'élève d'atteindre les objectifs d'un cours.

Le succès de l'enseignement de différentes disciplines en français repose en grande partie sur le matériel pédagogique. Or, les enseignants et les enseignantes de français, langue seconde, utilisent les manuels du cours de français, langue maternelle, dont le contenu est souvent trop avancé pour les élèves de français, langue seconde. Ces élèves connaissent certes le français. L'ennui, c'est que la plupart arrivent à l'école sans le parler et n'ont eu, au total, que la moitié de l'enseignement en français que reçoivent les élèves francophones des mêmes classes. Leurs aptitudes en lecture et en écriture sont donc inférieures et il leur faut plus de temps pour assimiler le programme.

Au primaire, l'augmentation du temps consacré au cours de français, langue seconde, se fait aux dépens des autres disciplines, qui demandent elles-mêmes plus de temps lorsqu'elles sont enseignées en vertu du programme bilingue. Les enseignants et les enseignantes doivent faire des adaptations et des emprunts pour obtenir un matériel pédagogique qui réponde aux besoins d'élèves dont la connaissance du français se situe à quelque part entre le niveau élémentaire de français, langue seconde, comme le définit le Ministère et le français, langue maternelle.

Le personnel insiste sur l'importance de proposer aux élèves un éventail de livres écrits en français pour stimuler chez les jeunes le goût de lire et de bien écrire. Mais il n'y a plus de crédits affectés à l'acquisition d'ouvrages en français et le personnel enseignant craint que les budgets d'acquisition, maintenant intégrés à l'enveloppe budgétaire de base, soient encore réduits. Les classes de français, langue seconde, et les classes d'immersion qui comptent 30 élèves et plus ne laissent aucune place à l'attention individuelle. Les livres que les enfants choisissent eux-mêmes pour leur plaisir contribuent grandement à développer leurs habiletés. Pour plusieurs familles, malheureusement, le coût des livres en français est prohibitif et l'école demeure le seul endroit où les élèves peuvent en obtenir.

Le plaisir de lire contribue beaucoup à l'apprentissage de l'écriture, un aspect plus généralement négligé dans la classe. On insiste en effet surtout sur la compétence orale. Les parents sont aussi plus préoccupés de bilinguisme que de la capacité d'écrire et de parler les deux langues. La preuve en est la répartition des points à l'épreuve officielle de français, langue seconde, à la fin de la 5^e secondaire (lecture : 25 p. 100; écriture : 15 p. 100; compréhension orale : 15 p. 100; et expression orale : 45 p. 100). L'importance de l'habileté à écrire gagne toutefois du terrain. Écrire pour apprendre et apprendre à écrire, voilà la pierre angulaire de l'éducation de base. «L'école est le seul endroit où l'on puisse enseigner et apprendre à écrire⁷.»

7. Exposé du professeur Jacques J. Rebuffot, devant la Commission de l'éducation en langue anglaise, 16 décembre 1994.

RECOMMANDATIONS

Étant donné la kyrielle des programmes efficaces mis en oeuvre pour répondre aux besoins locaux, il est essentiel que les écoles aient la latitude nécessaire pour concevoir les modèles qui leur permettront d'enseigner au mieux les langues à leurs élèves. Par ailleurs, le bilinguisme étant un impératif posé par les parents, il est donc plus logique de laisser la collectivité en définir les exigences que d'imposer un mode uniforme de prestation des programmes. La Commission recommande :

1. **Que, dans le cadre d'un programme de base commun et d'un système commun de répartition des coûts, le Ministère considère les programmes d'immersion comme un reflet de la réalité diverse du secteur anglophone.**
2. **Que la sous-ministre adjointe ou le sous-ministre adjoint pour la communauté anglophone veille à ce que l'application du programme d'anglais, langue maternelle, et du programme de français, langue seconde (deux disciplines particulières aux écoles anglophones) soit conforme à la fois aux objectifs du Ministère, des écoles et des populations qu'ils servent. L'un des objectifs de la communauté anglophone est l'aménagement d'un milieu scolaire propice à une double connaissance linguistique.**
3. **Qu'un système de repères soit élaboré pour évaluer régulièrement, au primaire et au secondaire, les aptitudes linguistiques des élèves du programme d'anglais, langue maternelle. Les parents pressent les autorités d'évaluer les progrès de leurs enfants en langue, tout au long de leur scolarité.**
4. **Que le Ministère accorde un soutien financier au secteur anglophone lui permettant d'élaborer le programme d'anglais, langue maternelle, en vue d'offrir un enseignement de qualité, d'une part, et d'accorder une plus grande importance à l'évaluation, d'autre part. En effet, les méthodes d'évaluation en anglais, langue maternelle, devraient toucher de complexes aptitudes à la réflexion et à l'expression. Elles ne sont toutefois pas uniformes et il est difficile d'établir des normes de comparaison. Il est donc recommandé que le Ministère veille à ce que l'évaluation des élèves d'anglais, langue maternelle, devienne plus transparente et plus cohérente dans tout le réseau.**

5. Que la correction de l'examen d'anglais, langue maternelle, de 5^e secondaire soit coordonnée à l'échelle provinciale pour accroître la cohérence et la fiabilité des notes attribuées aux élèves.
6. Que les commissions scolaires soient encouragées à expérimenter différents modèles d'enseignement et à faire un usage imaginatif du temps pour explorer, entre autres, l'apprentissage coopératif, l'enseignement intégré, la division de l'année scolaire en semestres, etc.
7. Que le Ministère assure le financement de ces expériences et du partage d'information entre les commissions scolaires et les écoles.
8. Que le Ministère fasse ce qui convient pour que le temps devienne une ressource adaptable et non plus un facteur immuable.
9. Que le Ministère tienne compte des difficultés organisationnelles qui résultent des régimes pédagogiques. La majorité des commissions scolaires accordent en effet plus de temps au français, langue seconde, que ce que prévoient les régimes pédagogiques, tant au primaire qu'au secondaire.
10. Que le Ministère accorde six unités aux cours de français, langue seconde, du secondaire au lieu des quatre actuelles.
11. Que l'on encourage la pratique qui consiste à faire passer l'épreuve de français, langue maternelle, aux élèves anglophones de 4^e et de 5^e secondaire qui le peuvent. Les élèves du secteur anglophone ne devraient toutefois pas pouvoir obtenir leur diplôme sans avoir réussi le programme d'anglais, langue maternelle, de 5^e secondaire.

12. Que l'enseignement de la langue anglaise et de la langue française fasse partie intégrante des programmes de formation professionnelle.
13. Que le Ministère encourage et appuie les commissions scolaires qui répondent de façon créative aux besoins linguistiques des élèves des programmes de formation professionnelle. Les élèves ont en effet besoin de compétences particulières à leur métier. La plupart étant adultes, la situation comporte son lot de difficultés, tant pour les élèves que pour le personnel enseignant, puisque le programme ne prévoit pas de temps pour l'enseignement de la langue.
14. Que les programmes actuels d'échange d'élèves soient l'objet d'une promotion active. Il faudrait, à cet égard, diffuser une information abondante et évaluer systématiquement ces programmes pour les améliorer et en élargir la gamme.
15. Que l'on reconnaisse que les élèves qui présentent des besoins particuliers ont, peut-être plus que les autres, besoin de bien connaître une langue seconde.
16. Que tous les efforts soient déployés pour que les enfants passent désormais des journées entières au lieu de demi-journées en maternelle. Le personnel enseignant et les parents sont généralement favorables à cette mesure. La maternelle assure à tous les enfants un excellent départ. Pour les enfants qui, autrement, auraient pu éprouver plus tard des difficultés en français ou des difficultés générales, l'année passée en maternelle est une période précieuse pour l'évaluation, voire la résolution du problème.
17. Que, dans le contexte de l'apprentissage d'une langue, le Ministère et les commissions scolaires étendent le concept de compétence linguistique fonctionnelle (celle qui assure la survie) à l'ensemble des élèves. L'apprentissage à l'extérieur du milieu scolaire peut être profitable à tous et à toutes les élèves, peu importe qu'ils fréquentent un programme ordinaire ou un programme professionnel ou qu'ils présentent des difficultés.

18. Que le Ministère et les commissions scolaires prennent conscience des avantages de l'apprentissage et de l'enseignement coopératifs dans ce contexte.
19. Que soient financées la recherche et l'expérimentation, afin d'aider les enseignants et les enseignantes des programmes de français, langue seconde, et d'immersion à concevoir des méthodes convenant particulièrement à l'enseignement aux élèves qui présentent des besoins spéciaux et qui ont été intégrés aux classes ordinaires.
20. Que soit financée la conception de matériel et de projets adaptés à la situation des élèves qui présentent des besoins particuliers.
21. Que les commissions scolaires soient encouragées à engager des enseignants et des enseignantes ayant une formation en français, langue seconde, et en immersion, leur permettant d'enseigner le français dans toutes les classes.
22. Que le Ministère élabore des méthodes précises pour évaluer le nombre d'enseignants et d'enseignantes du secteur anglophone qui enseignent le français, langue seconde, ou qui donnent des cours d'immersion en français et pour évaluer, par projection, les besoins en ce qui a trait au recrutement. Les quotas en cette matière devraient être fondés sur les données ainsi recueillies.
23. Que les enseignants et les enseignantes qui donnent actuellement des cours de français, langue seconde, et des cours d'immersion aient accès en permanence à des programmes de soutien et de perfectionnement.
24. Que soient conçus des documents et un système permettant le partage de l'expertise pédagogique du personnel enseignant, des conseillers et conseillères pédagogiques, des associations professionnelles, des universités et du Ministère.

25. Que les universités continuent de concevoir des programmes de formation à l'intention des enseignants et des enseignantes des programmes d'immersion en français.
26. Que le Ministère reconnaisse les besoins du secteur anglophone en nouveaux modèles d'organisation pour permettre l'enseignement de l'anglais et du français et, à cette fin, que soient reformulées les normes de formation du personnel enseignant dans toutes les disciplines.
27. Que la formation des enseignants et des enseignantes, tant la formation initiale que le perfectionnement, les prépare à travailler avec des élèves qui présentent des besoins particuliers et qui sont intégrés dans les classes ordinaires.
28. Que la formation des enseignants et enseignantes de français, langue seconde, exige des candidats la capacité d'enseigner différentes disciplines.
29. Que la «polyvalence» soit interprétée de la même façon pour l'enseignement du français, langue seconde, que pour l'enseignement d'autres disciplines. Autrement dit, que la délivrance d'un certificat pour l'enseignement du français, langue seconde, au secondaire nécessite une formation en une autre discipline et, au primaire, une formation en plusieurs autres disciplines.
30. Que l'acquisition de la langue soit une responsabilité commune des enseignants et des enseignantes de tous les programmes. Que les autorités étudient la question des responsabilités interdisciplinaires liées à l'acquisition de compétences linguistiques par les élèves. Aucun programme ne devrait négliger les questions linguistiques connexes, quelle que soit la langue d'enseignement. Toutes les disciplines devraient permettre la pratique régulière de la lecture, de l'écriture, de la compréhension orale et de l'expression orale et intégrer les connaissances médiatiques, afin de faire progresser les élèves.

31. **Que tout le personnel qui enseigne les langues collaborent à l'évaluation des élèves, tout au long de la scolarité.**
32. **Que les commissions scolaires soient encouragées à faire des bibliothèques scolaires une priorité. Les bibliothèques doivent être des lieux accessibles.**
33. **Que les commissions scolaires voient à ce que chaque bibliothèque scolaire dispose de ressources professionnelles appropriées. Que les bénévoles (principalement des parents) qui assurent les services bénéficient d'un soutien professionnel, de sorte que les bibliothèques servent bien les écoles et les élèves.**
34. **Que l'on réfléchisse aux façons de compenser les lacunes des bibliothèques scolaires et locales (technique, prêts entre bibliothèques, bibliothèques itinérantes et autres). Que les bibliothèques soient approvisionnées en ouvrages de langues anglaise et française. Que les écoles moins bien dotées à cet égard collaborent avec les bibliothèques municipales, le cas échéant. Dans certaines régions, les bibliothèques scolaires demeurent toutefois le seul endroit où les élèves peuvent trouver des livres anglais.**
35. **Que le Ministère conçoive un ensemble d'émissions pour l'enseignement des langues. Étant donné la nouvelle politique gouvernementale qui lui donne une mission éducative, Radio-Québec peut jouer un rôle à cet égard pour le secteur anglophone, qu'il s'agisse de formation à distance, de production d'émissions ou de la diffusion d'émissions internationales.**

ANNEXES

LISTE DES PERSONNES RESSOURCES**ÉLÈVES D'ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL****CHAMPLAIN REGIONAL COLLEGE**

Jennifer Deer
James Hannemen
Margherita Marcone

COLLÈGE DAWSON

Chantal Clabrough
Joanna Frosst
Laura Green
Karin Jablonowski
Christina Meaker
Christopher Papp
Anna Piotrowski

CEGEP JOHN ABBOTT

Stephen Byrne
Julie Caron
Ben Godin
Radha Jetty
Stephanie Lane
Marissa Lukaitis
Johanne Marcil
Amy Moselhi
Renata Schneider
Magalie Seabrooke
Tegan Ternetti

MARIANOPOLIS COLLEGE

Anne Marie Buck
Fanny Ip

VANIER COLLEGE

Shirley Cohen
George Favvas

ENSEIGNANTS ET ENSEIGNANTES

C.s. de Châteauguay Valley
École primaire d'Howick
Mme Sandra Rogerson

C. des écoles catholiques de Montréal
École Michelangelo
Mme Sylvia Coirazza

C.s. Laurenval
École primaire Mountainview
Mme Andrea Berry

C.s. South Shore
École Prévile
Mme Dorothy Shaw

C.s. dissidente catholique de
Greenfield Park
École Saint-Jude
Mme Donna Nicodemo

C. des écoles catholiques de
Montréal
St.Monica's School
Mme Elaine Franklin

C.s. Baldwin-Cartier
École secondaire Saint-Thomas
M. Pat Ferraro

C.s. Baldwin-Cartier
Wilder Penfield School
Mme Mariana Ridder

C.s. South Shore
École primaire Mountainview
Mme Kay Philips

NOTE : Un merci particulier à M. Donal Irving (PACT) et M. Alan Smith (PAPT)

ÉCOLES VISITÉES

École Cedar Park

Holy Cross Elementary

John Caboto School

École Jubilé

École seconaire Lake Two Mountains

École primaire Laurentian

École primaire McCaig

C.s. de Lakeshore

C.s. de Sainte-Croix

C. des écoles catholiques de
Montréal

C.s. South Shore

C.s. Laurenval

C.s. Laurentian

C.s. Laurenval

M. Daniel Abergel

M. Lorne Badour

M. Mario Moras

M. Hugh Sutherland

M. Robin Heeley-Ray

M. Reid Drouin

M. Howard Schwartz

ÉCOLES VISITÉES (SUTTE)

École sec. régionale Richelieu Valley	C.s. South Shore	M. Ivan Sinclair
St. Edmund School	C.s. Baldwin-Cartier	Mme Maria Baldassare
École Terry Fox	C.s. Chomedey de Laval	M. Leo Venditti
École Willingdon	C. des écoles protestantes du Grand Montréal	Mme Addie Petranko

COMITÉS D'ÉCOLES

Allion School	C.s. du Sault-Saint-Louis	M. Larry Burns
École primaire d'Aylmer	C.s. Western Québec	Mme Barbara Grocholski-Stewart
École Courtland Park	C. des écoles protestantes du Grand Montréal	Mme Teresa Alper
École primaire d'Howick	C.s. de Châteauguay Valley	Mme Patricia Dagg Mme Diane Furey
École Jubilee	C.s. South Shore	M. D. Bulnes
École Laurendeau-Dunton	C.s. du Sault-Saint-Louis	Mme Gail Russo
École primaire de Lennoxville	C.s. Eastern Townships	M. Stuart J. McKelvie
École Meadowbrook	C. des écoles protestantes du Grand Montréal	M. David Stanway
Pius XII School	C.s. de Outaouais-Hull	M. Marcel Forget
École primaire de Sainte-Foy	C.s. Greater Québec	Mme Viviane Mahy
École primaire Sainte-Mary's	C.s. Jacques-Cartier	M. Sylvain Brousseau
École Saint-Patrick	C.s. de Trois-Rivières	M. Alex Wojciechowski

AUTRES PERSONNES

Professor Mary Maguire	McGill University
Professor Jacques Rebuffot	McGill University

ASSOCIATIONS

Association des directeurs d'écoles anglaises

Morty Ellis	Ray Fitzsimons	Buddy Vick
-------------	----------------	------------

Association des directeurs généraux des commissions scolaires du Québec

James Bissel	Michael George	Catherine Prokosh
--------------	----------------	-------------------

ASSOCIATIONS (SUITE)

Scott Conrod
David Daoust
Keith Fitzpatrick

John Killingbeck
Ronald Patterson
William Pennefather

Kenneth Robertson
Jean Suffield

Association québécoise des enseignants et enseignantes de français langue seconde

Claude Bédard-Claret
Robert Bourassa
Angèle Deblois

Marguerite Hardy
Amir Ibrahim
Denise Laniel

Geneviève Leidelinger
Nathalie Parent
Marie-Josée Roy

Association des professeurs d'anglais, langue maternelle, au Québec

Linda Allen
Michael Bradley
Roselyn Cohen
Winston Emory
Linda Fernandes
Marjorie Gawley
Paulette Godin

Donald Houston
Tom McKenna
Heather Mizener
Julie Oelmann
Allan Patenaude
Judith Shurman
Michael Thomas

Joan K. Wasserman
Joy Williams
Marilyn Wray
Kevin Wright

Fédération des comités de parents de la province de Québec

Michele Beaudoin
Louise Blizzard
Andrée Cantin
Arlene Caron
Silvia Dumont

Diane Freitas
Judy Gallan
Nancy Kirjan
Ellie Klause
Trudy McKinnon

Paul Morrison
Rosemary Murphy
Johanne Smith
Laurie Traylen

Association des administrateurs scolaires du Québec

Gisèle Bernier

Association québécoise des commissions scolaires

Elizabeth Annesley

Allan Butler

Ted Gould

Ministère de l'Éducation du Québec

Alain Benitah
Pavel de Liamchin

Edith de Villers
Abigayle Goodman

Beverley Steele
James Sullivan

Français, langue seconde, et immersion
Données par commission scolaire
Écoles primaires
1993 - 1994

ANNEXE B

Région administrative	Nombre d'élèves Maternelle	Nombre de minutes par semaine Maternelle	Nombre d'élèves 1 ^{re} à 6 ^e année	Nombre de minutes par semaine Français langue seconde	Nombre de minutes par semaine Autres matières
Commission scolaire					
MONTREAL					
Baldwin-Cartier	606	495	3 313	490	200
CECM No 1	232	100	1 625	220	180
CECM No 2	62	100	378	225	150 (4 ^e , 5 ^e , 6 ^e)
CECM No 3	-	-	1 564	325	320 (1 ^{re} , 2 ^e)
CECM No 4	-	-	323	375	285
CEPGM No 1	389	150	2 648	150	-
CEPGM No 2	1 041	690	5 132	471,5	395 (imm., précoce)
CEPGM No 3	50	100	249	390	-
CEPGM No 4	24	125	123	112,5	-
CEPGM No 5	-	-	39	58,3	-
CEPGM No 6	-	-	130	180	-
CEPGM No 7	-	-	293	200	-
Jérôme-LeRoy No 1	-	-	328	75 (Phasing out)	-
Jérôme-LeRoy No 2	-	-	384	166,7	343,3
Jérôme-LeRoy No 3	-	-	748	150 (jusqu'à la 5 ^e)	138
Lakeshore No 1	637	145	2 561	295,8	-
Lakeshore No 2	-	-	2 138	400 (4 ^e , 5 ^e , 6 ^e , imm.)	560 (4 ^e , 5 ^e , 6 ^e , imm.)
Lakeshore No 3	48	180	160	285	90
Lakeshore No 4	80	90	423	357,5	215 (3 ^e , 4 ^e , 5 ^e , 6 ^e)
Sainte-Croix	40	0	332	170	315
Sault-Saint-Louis No 1	193	675	1 265	292,5	187,5
Sault-Saint-Louis No 2	59	675	139	600 (1 ^{re} , 2 ^e , 3 ^e)	270 (1 ^{re} , 2 ^e , 3 ^e)
Verdun	35	675	7 955	120	660 (1 ^{re} , 2 ^e , 3 ^e) 60 (4 ^e , 5 ^e , 6 ^e)

Français langue seconde, et immersion
Données par commission scolaire
Écoles primaires
1993 - 1994

Région administrative	Nombre d'élèves Maternelle	Nombre de minutes par semaine Maternelle	Nombre d'élèves 1 ^{re} à 6 ^e	Nombre de minutes par semaine Français langue seconde	Nombre de minutes par semaine Autres matières
MONTRÉGIE					
Brossard	44	0	441	120	60
Châteauguay Valley No1	30	250	140	300	60
Châteauguay Valley No2	270	350	1568	187,5	540
Châteauguay Valley No3	-	-	96 (6 ^e)	1 410	-
Des Trois-Lacs	42	30	216	115	60
District de Bedford No1	43	80	264	150	-
District de Bedford No2	14	750	115	290	-
District de Bedford No3	21/102	150/180	605	300	-
District de Bedford No4	102	180	95	300	93 (1 ^{re} à 4 ^e)
District de Bedford No5	24	150	131	300	120 (4 ^e , 5 ^e , 6 ^e)
District de Bedford No6	24	150	139	300	330 (1 ^{re} , 2 ^e)
Goéland	44	15	237	135	-
Greenfield-Park No1	-	-	165	150	-
Greenfield-Park No2	33	705	211	150	677,5
South Shore No1	148	0	1 114	191,7	76,7
South Shore No2	-	-	625	476,7	660
South Shore No3	141	705	778	460	711,7
South Shore (Richelieu Valley - R.V.) No1	63	175	490	249,2	115
South Shore (R.V.) No2	46	705	312	486,7	485
South Shore (R.V.) No3	35	300	144	440,8	123,3
ESTRIE					
Eastern Townships	276	655	1 958	245	-
QUÉBEC					
Des Découvreurs	72	0	421	90	-
Greater Québec	122	60	671	166,7	-

Français langue seconde, et immersion
Données par commission scolaire
Écoles primaires
1993 - 1994

ANNEXE B

Région administrative Commission scolaire	Nombre d'élèves Maternelle	Nombre de minutes par semaine Maternelle	Nombre d'élèves 1 ^{re} à 6 ^e	Nombre de minutes par semaine Français langue seconde	Nombre de minutes par semaine Autres matières
LAVAL/LAURENTIDES/LANAUDIÈRE Chomedey de Laval	163	60	987	160	80 (1 ^{re} , 2 ^e , 3 ^e)
Des Manoirs	59	0	287	121,5	-
Deux Montagnes	43	30	269	112,5	97,5
Laurentian No 1	50	60	644	300	-
Laurentian No 2	26	350	195	300	330 (1 ^{re} , 2 ^e)
Laurentian No 3	30	705	54	390	585 (3 ^e , 4 ^e)
Laurentian No 4	15	705	69	407,5	475
Laurentienne diss. protestante	15	480	97	300	-
Laurenval No 1	255	150	1 675	300	150
Laurenval No 2	105	705	334	370	535
Laurenval No 3	-	-	158	300	60
Les Écores	41	30	327	142,5	25
OUTAOUAIS ET ABITIBI- TÉMISCAMINGUE Des Draveurs	42	0	227	120	-
Western Québec No 1	268	150	2 095	187,5	238,3
Western Québec No 2	82	1 480	432	435	648,3
Pontiac No 1	26	660	203	130	120 (1 ^{re} à 5 ^e)
Pontiac No 2	33	600	121	442,5 (1 ^{re} à 4 ^e)	176,3 (1 ^{re} à 4 ^e)
Lac-Témiscamingue	22	100	124	120	-
Val d'Or	19	0	139	100	-
MAURICIE — BOIS-FRANCS St-Maurice	57	0	276	120	-
Trois-Rivières	-	-	154	65	-

Français langue seconde, et immersion
Données par commission scolaire
Écoles primaires
1993 - 1994

ANNEXE B

Région administrative	Nombre d'élèves Maternelle	Nombre de minutes par semaine Maternelle	Nombre d'élèves 1 ^{re} à 6 ^e	Nombre de minutes par semaine Français langue seconde	Nombre de minutes par semaine Autres matières
SAGUENAY — LAC-SAINT-JEAN					
De La Jonquière	19	0	139	65	15
Saguenay	18	0	156	120	-
GASPÉSIE — ILES-DE-LA-MADELEINE					
Gaspesia (Belle-Anse)	13	240	44	150	-
Gaspesia (Entry Island)	6	0	19	150	-
Gaspesia (Escuminiac)	13	0	60	216,7	-
Gaspesia	-	-	108	200	-
Gaspesia (Grosse Isle)	9	0	47	220	-
Gaspesia (Hopetown, Shigawake-Port Daniel)	22	0	73	204,2	-
Gaspesia (New Carlisle)	33	0	92	201	-
Gaspesia (New Richmond)	20	0	73	163,5	-
Les Falaises	16	0	142	100	-
Rocher-Percé	10	0	37	80	80
CÔTE NORD					
Greater Seven Island No 1	17	0	96	122,5	-
Greater Seven Island No 2	0	0	13	105,8	-
Greater Seven Island No 3	4	0	23	135	-
Littoral No 1	-	-	296	120	-
Littoral No 2	-	-	60	120	-

Français langue seconde, et immersion
Données par commission scolaire
Écoles primaires
1993 - 1994

Commentaires :

1. Durée d'enseignement (par semaine) stipulée dans les régimes pédagogiques :

Maternelle	11 h 45 min (705 min)
Primaire	23 h 30 min (1 410 min)
Secondaire	25 h (1 500 min)

2. Durée suggérée dans les régimes pédagogiques pour l'enseignement du français, langue seconde :

Maternelle	Aucune indication
Primaire	120 minutes par semaine
Secondaire	166 minutes par semaine

3. Les tableaux ci-dessus présentent une synthèse des données brutes que la Direction de la formation générale des jeunes a reçues avant le 13 décembre 1994. Ils montrent l'importance accordée aux programmes de français, langue seconde, et d'immersion en français offerts dans le secteur anglophone.

Immersion en français
Durée allouée à l'enseignement de diverses matières au primaire
1993 - 1994

Arts plastiques

Min/sem	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	90	TOTAL
1 ^{re}	293			693			553				47		1 586
2 ^e	312			694	54		347						1 407
3 ^e	331		49	1 526			389					588	2 883
4 ^e	292			1 433			1 379					545	3 694
5 ^e	276			1 314			697					506	2 793
6 ^e	280			1 327			477		641		49	486	3 260
Total	1 784		49	6 987	54		3 842		641		96	2 125	15 587

Art dramatique

Min/sem	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	90	TOTAL
1 ^{re}	260						143						403
2 ^e	275			64			61						400
3 ^e	358						59						417
4 ^e	319						28						347
5 ^e	276						40						316
6 ^e	280									42			322
Total	1 768			64			331			42			2 205

Musique

Min/sem	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	90	TOTAL
1 ^{re}	1 118			659	312		284						2373
2 ^e	1 017			602	260		328						2207
3 ^e	924			375			259						1558
4 ^e				381	101		386						868
5 ^e				354	115		408						877
6 ^e			49	391	83		309						832
Total	3 059		49	2 762	871		1 974						8 715

Immersion en français
Durée allouée à l'enseignement de diverses matières au primaire
1993 - 1994

Enseignement moral ou religieux

Min/sem	15	30	40	45	60	70	80	90	100	TOTAL
1 ^{re}	23	47			178			229	1061	1538
2 ^e	19				231	133	54	19	956	1412
3 ^e	22		49		203	150		8		432
4 ^e	24			31	282	459	58			854
5 ^e	23			48	761		55			887
6 ^e	28			52	209	370				659
Total	139	47	49	131	1 864	1 112	167	256	2 017	5 782

Éducation physique

Min/sem	30	45	60	70	75	80	90	100	120	TOTAL
1 ^{re}		43	608	143	104		44	1061	235	2238
2 ^e		39	724			93	56	956	278	2145
3 ^e		37	622	150	104		8		264	1185
4 ^e		51	400		80		64		270	865
5 ^e	64	30	366		102		38		270	870
6 ^e		37	246		127		33		211	654
Total	64	237	2 966	293	517	93	243	2 017	1 528	7 958

Mathématiques

Min/sem	120	225	240	260	270	280	285	300	305	320	330	360	TOTAL
1 ^{re}					336			2155	138	143		47	2819
2 ^e		28	54		333			2038			133		2586
3 ^e					61			1502	49				1612
4 ^e	58		65				704		116				943
5 ^e	55		47	115		138	751		73				1179
6 ^e	49		28	83		98			57				315
Total	162	28	194	198	730	236	1 455	5 695	433	143	133	47	9 454

Immersion en français
Durée allouée à l'enseignement de diverses matières au primaire
1993 - 1994

Sciences humaines

Min/sem	35	45	60	70	75	80	90	100	105	120	130	150	180	TOTAL
1 ^{re}			1166	63		160	683		11	487		138		2708
2 ^e		24	984	122		178	852	54	19	362	50			2645
3 ^e	15		962	101		390	1614			292	27			3401
4 ^e			1051			762	1181			314			116	3424
5 ^e			731		751	55	1291			356			73	3257
6 ^e			704	683		117	1109	98		238			174	3123
Total	15	24	5 598	969	751	1 662	6 730	152	30	2 049	77	138	363	18 558

Sciences de la nature

Min/sem	40	45	55	60	70	75	80	90	105	120	TOTAL
1 ^{re}				1881	143	34	24	351	11		2444
2 ^e				1757	185		54	271	19		2286
3 ^e	49	246	30	2276	150			147			2898
4 ^e				1110	820		58	155		270	2413
5 ^e		26		961	138	751	55	27		334	2292
6 ^e				1050		702	49	22		279	2102
Total	49	272	30	9 035	1 436	1 487	240	973	30	883	14 435

Formation personnelle et sociale

Min/sem	15	TOTAL
1 ^{re}	1 061	1 061
2 ^e	956	956
3 ^e		
4 ^e		
5 ^e		
6 ^e		
Total	2 017	2 017

NOTE : Les tableaux ci-dessus présentent un profil de l'immersion en français au primaire pour 45 634 élèves qui bénéficient de ce programme. Ce nombre correspond à 91,5% de l'effectif scolaire anglophone au primaire. Les données proviennent de la Direction de la formation générale des jeunes. (DFGJ)

**POURCENTAGE D'ÉLÈVES DE 13 ET DE 16 ANS
DANS CHACUN DES NIVEAUX DE L'ÉCHELLE DE RENDEMENT
RELATIVE À LA LECTURE**

Populations	Niveaux de rendement				
	1 ^{er}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
Élèves de 13 ans					
Colombie-Britannique	94	75	42	9	2
Alberta	94	79	47	12	2
Manitoba (francophones)	93	79	47	11	1
Manitoba (anglophones)	94	74	43	8	1
Ontario (francophones)	89	73	38	7	1
Ontario (anglophones)	95	79	44	10	1
Québec (francophones)	95	82	52	13	2
Québec (anglophones)	95	79	46	12	2
Nouveau-Brunswick (francophones)	89	66	37	5	1
Nouveau-Brunswick (anglophones)	93	75	40	7	1
Nouvelle-Écosse	95	78	42	10	1
Île-du-Prince-Édouard	93	75	40	8	< 1
Terre-Neuve	94	79	43	10	1
Territoires du Nord-Ouest	78	53	21	3	1
Yukon	87	64	30	7	1
Canada	94	79	45	10	2
Élèves de 16 ans					
Colombie-Britannique	97	89	68	31	7
Alberta	97	92	74	36	11
Manitoba (francophones)	95	89	62	28	6
Manitoba (anglophones)	97	92	71	33	9
Ontario (francophones)	95	85	61	23	5
Ontario (anglophones)	97	89	69	32	9
Québec (francophones)	99	94	80	38	11
Québec (anglophones)	98	93	74	34	10
Nouveau-Brunswick (francophones)	95	83	60	21	5
Nouveau-Brunswick (anglophones)	97	91	69	27	5
Nouvelle-Écosse	97	92	73	32	7
Île-du-Prince-Édouard	97	91	70	24	6
Terre-Neuve	98	92	74	34	7
Territoires du Nord-Ouest	93	75	51	17	4
Yukon	93	82	54	16	4
Canada	97	91	72	33	9

**POURCENTAGE D'ÉLÈVES DE 13 ET DE 16 ANS
DANS CHACUN DES NIVEAUX DE L'ÉCHELLE DE RENDEMENT
RELATIVE À L'ÉCRITURE**

Populations	Niveaux de rendement				
	1 ^{er}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
Élèves de 13 ans					
Colombie-Britannique	97	93	63	15	2
Alberta	99	94	68	21	3
Manitoba (francophones)	97	70	28	2	0
Manitoba (anglophones)	98	94	65	19	2
Ontario (francophones)	96	70	24	2	<1
Ontario (anglophones)	99	93	66	15	2
Québec (francophones)	98	91	55	11	1
Québec (anglophones)	98	94	67	19	4
Nouveau-Brunswick (francophones)	97	74	30	3	<1
Nouveau-Brunswick (anglophones)	98	93	61	11	1
Nouvelle-Écosse	98	93	63	14	2
Île-du-Prince-Édouard	99	92	62	13	1
Terre-Neuve	98	92	65	15	1
Territoires du Nord-Ouest	96	77	38	6	1
Yukon	92	82	48	11	1
Canada	98	92	62	15	2
Élèves de 16 ans					
Colombie-Britannique	98	95	79	36	9
Alberta	99	97	84	39	9
Manitoba (francophones)	98	87	43	7	0
Manitoba (anglophones)	98	97	84	39	9
Ontario (francophones)	98	85	47	10	2
Ontario (anglophones)	99	97	81	37	10
Québec (francophones)	98	96	79	34	8
Québec (anglophones)	99	97	84	38	8
Nouveau-Brunswick (francophones)	98	88	53	9	1
Nouveau-Brunswick (anglophones)	98	96	82	32	7
Nouvelle-Écosse	99	98	84	34	8
Île-du-Prince-Édouard	98	96	81	31	5
Terre-Neuve	99	97	82	32	7
Territoires du Nord-Ouest	97	89	66	23	7
Yukon	89	88	69	27	10
Canada	99	96	80	35	9

TABLEAU 7.2 ÉCOLES ANGLOPHONES DES COMMISSIONS SCOLAIRES DONT LES ÉLÈVES DE LANGUE MATERNELLE AUTRE QUE LE FRANÇAIS OU L'ANGLAIS REPRÉSENTENT PLUS DE 25% DU TOTAL, 1994-1995

NOM DE LA CS		NOM DE L'ÉCOLE		LANGUE MATERNELLE				
				Français	Anglais	Autres	Total	% Autres
328 LES ÉCOTES, LA CS	328016	ÉCOLE PRIMAIRE ANGLAISE ST. PAUL		72	158	194	424	45,75
389 CHOMEDEY DE LAVAL, LA CS	389042	JOHN F. KENNEDY SCHOOL		60	284	161	505	31,88
	389043	LAVAL CATHOLIC HIGH SCHOOL		82	403	207	692	29,91
	389048	ÉCOLE TERRY FOX		96	102	266	464	57,33
559 JÉRÔME-LE ROYER, LA CS	559017	ÉCOLE PIERRE DE COUBERTIN		19	387	208	614	33,88
	559018	ÉCOLE DANTE		27	108	272	407	66,83
	559021	ÉCOLE HONORÉ MERCIER		23	81	322	426	75,59
	559033	TARA HALL SCHOOL		22	48	77	147	52,38
	559052	ÉCOLE JOHN PAUL		27	116	275	418	65,79
	559056	LAURIER MAC DONALD HIGH SCHOOL		42	149	475	666	71,32
570 EASTERN QUÉBEC, LA CSR	570003	ÉCOLE SECONDAIRE MACLEAN MEMORIAL		20	9	27	56	48,21
572 SAGUENAY, LA CS DE	572001	ÉCOLE MACLEAN MEMORIAL		32	5	15	52	28,85
620 LAURENVAL, LA CS	620005	ÉCOLE SECONDAIRE WESTERN LAVAL		15	308	209	532	39,29
	620016	ACADEMY HILLCREST		4	44	22	70	31,43
	620019	ÉCOLE PRIMAIRE DU SOUVENIR		17	308	180	505	35,64
	620020	ÉCOLE TH. BOWES PRINCE CHARLES		34	217	115	366	31,42
709 SAULT-SAINT-LOUIS, LA CS DU	709017	ACADÉMIE CHILDREN'S WORLD		14	208	109	331	32,93
	709030	LASALLE CATHOLIC COMPREHENSIVE H.S.		38	602	320	960	33,33

TABLEAU 7.2

ÉCOLES ANGLOPHONES DES COMMISSIONS SCOLAIRES DONT LES ÉLÈVES DE LANGUE MATERNELLE AUTRE QUE LE FRANÇAIS OU L'ANGLAIS REPRÉSENTENT PLUS DE 25% DU TOTAL, 1994-1995

NOM DE LA CS			NOM DE L'ÉCOLE		LANGUE MATERNELLE			
					Français	Anglais	Autres	Total
709 SAULT-SAINT-LOUIS, LA CS DU (SUITE)	709032	LAURENDEAU-DUNTON SCHOOL	22	272	207	501	41,32	
	709033	LAURIER-MACDONALD SCHOOL	15	166	68	249	27,31	
719 SAINTE-CROIX, LA CS	719027	FATHER MCDONALD HIGH SCHOOL	18	170	89	277	32,13	
	719028	HOLY CROSS ELEMENTARY	13	178	69	260	26,54	
739 GRAND MONTRÉAL, LA CEP DU	739004	ÉCOLE BANCROFT	2	107	133	242	54,96	
	739011	ÉCOLE CARLYLE	6	216	83	305	27,21	
	739013	ÉCOLE CEDARCREST	7	160	61	228	26,75	
	739016	ÉCOLE CORONATION	2	189	65	256	25,39	
	739019	ÉCOLE DALKEITH	40	170	139	349	39,83	
	739030	ÉCOLE GARDENVIEW	45	484	208	737	28,22	
	739056	ÉCOLE NESBITT	61	362	450	873	51,55	
	739061	ÉCOLE PARKDALE	1	153	96	250	38,40	
	739066	ÉCOLE SECONDAIRE ROSEMONT	65	319	308	692	44,51	
	739073	ÉCOLE SINCLAIR LAIRD	5	100	150	255	58,82	
	739075	ACADÉMIE LAURENHILL	34	549	414	997	41,52	
	739093	ÉCOLE WESTMOUNT PARK	3	322	135	460	29,35	
	739109	HUGESSEN HALL	0	6	2	8	25,00	
	739114	PHILIP E. LAYTON	3	16	11	30	36,67	
	739123	ÉCOLE SECONDAIRE VICTORIA	0	4	3	7	42,86	
749 MONTRÉAL, LA CEC DE	749405	NAZARETH SCHOOL	2	63	88	153	57,52	

TABLEAU 7.2

ÉCOLES ANGLOPHONES DES COMMISSIONS SCOLAIRES DONT LES ÉLÈVES DE LANGUE MATERNELLE AUTRE QUE LE FRANÇAIS OU L'ANGLAIS REPRÉSENTENT PLUS DE 25% DU TOTAL, 1994-1995

NOM DE LA CS	NOM DE L'ÉCOLE		LANGUE MATERNELLE			
			Français	Anglais	Autres	% Autres
749 MONTRÉAL, LA CEC DE (SUITE)	749498	ÉCOLE MICHELANGELO	9	331	144	29,75
759 CRIE, LA CS	759007	ÉCOLE BADABIN EYOU	3	2	99	95,19

Les élèves qui bénéficient de la mesure PELO sont comptés avec ceux dont la langue d'enseignement est le français ou l'anglais, selon le cas.

SOURCE : DSEQ PM5J030Y 95-05-10

TABLEAU 7.3 ÉCOLES À LA FOIS FRANCOPHONES ET ANGLOPHONES DES COMMISSIONS SCOLAIRES DONT LES ÉLÈVES DE LANGUE MATERNELLE AUTRE QUE LE FRANÇAIS OU L'ANGLAIS REPRÉSENTENT PLUS DE 25% DU TOTAL, 1994-1995

NOM DE LA CS	NOM DE L'ÉCOLE	LANGUE MATERNELLE			
		Français	Anglais	Autres	Total
620 LAURENVAL, LA CS	620013 ÉCOLE IRVING BREGMAN MEMORIAL	101	74	225	400
630 SOUTH SHORE, LA CS	630018 ÉCOLE PRÉVILLE	91	269	263	623
	630030 ÉCOLE PRIMAIRE HAROLD NAPPER	80	257	321	658
	630032 ÉCOLE PRIMAIRE ST. LAWRENCE	153	150	224	527
759 CRIE, LA CS	759001 ÉCOLE WASKAGANISH	3	9	287	299
	759002 ÉCOLE WABANNATAO EYYOU	2	2	111	115
	759005 ÉCOLE WEMINDJI DAY	0	2	231	233
	759006 ÉCOLE VOYAGEUR MEMORIAL	2	12	508	522
	759008 ÉCOLE WILLIE J. HAPPYJACK	2	4	228	234
	759009 ÉCOLE JAMES BAY EYYOU	7	23	564	594
	759010 ÉCOLE NEMASKA	3	3	146	152
	759011 ÉCOLE WAAPIHTIWEWAN	0	0	86	86
769 KATIVIK, LA CS	769010 ÉCOLE SATUUMAVIK	0	0	112	112
	769020 ÉCOLE JAANIMMARIK	40	27	256	323
	769030 ÉCOLE AJAGUDAK	0	0	46	46
	769040 ÉCOLE TAQSAKALLAK	0	0	19	19
	769050 ÉCOLE SAUTJUIT	0	0	76	76
					100,00
					100,00
					79,26
					100,00
					100,00
					100,00

TABLEAU 7.3

ÉCOLES À LA FOIS FRANCOPHONES ET ANGLOPHONES DES COMMISSIONS SCOLAIRES DONT LES ÉLÈVES DE LANGUE MATERNELLE AUTRE QUE LE FRANÇAIS OU L'ANGLAIS REPRÉSENTENT PLUS DE 25% DU TOTAL, 1994-1995

NOM DE LA CS	NOM DE L'ÉCOLE		LANGUE MATERNELLE			
			Français	Anglais	Autres	% Autres
769 KATIVIK, LA CS (SUITE)	769060	ÉCOLE ISUMMASAQVIK	0	0	72	100,00
	769070	ÉCOLE ARSANIQ	1	0	84	98,82
	769080	ÉCOLE IKUSIK	0	1	190	99,48
	769090	ÉCOLE NUVVITIK	0	0	54	100,00
	769100	ÉCOLE IGUARSIVIK	3	3	234	97,50
	769110	ÉCOLE TUKISINIARVIK	0	0	106	100,00
	769120	ÉCOLE INNALIK	0	0	288	100,00
	769130	ÉCOLE KILIUTAQ	0	1	55	98,21
	769040	ÉCOLE ASIMAUTAQ	0	2	78	97,50

Les élèves qui bénéficient de la mesure PELO sont comptés avec ceux dont la langue d'enseignement est le français ou l'anglais, selon le cas.

SOURCE : DSEQ PM5J030Y 95-05-10

SOURCE :

DSEQ PM5J030S 95-05-09

ANNEXE F

TABLEAU 1.3 : Élèves à temps plein et à temps partiel du secteur des jeunes des réseaux public, privé et hors-réseau, selon l'ordre de l'enseignement, la langue d'enseignement et la langue maternelle 1994-1995

RÉSEAU :

Public

ENSEMBLE DU QUÉBEC

LANGUE MATERNELLE	ORDRE ET LANGUE D'ENSEIGNEMENT											TOTAL				TOTAL
	Préscolaire			Primaire			Secondaire ¹									
	Français	Anglais	Amérindien	Français	Anglais	Amérindien	Français	Anglais	Français	Anglais	Amérindien					
Français	81 614	1 366	10	430 581	6 073	2	350 777	3 797	862 972	11 236	12		874 220			
Anglais	1 782	6 337	8	8 231	34 929	9	3 527	28 517	13 540	69 783	17		83 340			
TOTAL	83 396	7 703	18	438 812	41 002	11	354 304	32 314	876 512	81 019	29		957 560			
Inuktitut	20	4	209	745	445	523	442	464	1 207	913	732		2 852			
Cri	9	11	471	664	616	179	533	556	1 206	1 183	655		3 044			
Autres langues	6 161	1 382		30 320	7 853		24 618	6 598	61 144	15 833			76 977			
TOTAL	6 190	1 397	680	31 729	8 914	702	25 638	7 618	63 557	17 929	1 387		82 873			
TOTAL GÉNÉRAL	89 586	9 100	698	470 541	49 916	713	379 942	39 932	940 069	98 948	1 416		1 040 433			

1. NOTE : Cinq élèves dont la langue maternelle est le cri fréquentent une école amérindienne.

SOURCE :

DSEQ PM5J030T 95-05-09

ANNEXE G

TABLEAU 2.3 : Élèves à temps plein et à temps partiel du secteur des jeunes du réseau public, privé et hors réseau, selon l'ordre d'enseignement, la langue d'enseignement et la langue habituellement parlée à la maison, 1994-1995

RÉSEAU :

Public

ENSEMBLE DU QUÉBEC

ORDRE ET LANGUE D'ENSEIGNEMENT													
LANGUE HABITUELLEMENT PARLÉE À LA MAISON	Préscolaire						Primaire			Secondaire ¹			TOTAL
	Français		Anglais		Amérindien		Français		Anglais		Amérindien		
	Français	Anglais	Français	Anglais	Français	Amérindien	Français	Anglais	Français	Anglais	Français	Amérindien	
Français	82 553	1 274	10	434 998	5 534	2	354 525	3 214	872 076	10 022	12	882 110	
Anglais	1 950	7 261	9	8 707	39 966	9	3 813	32 437	14 470	79 664	18	94 154	
TOTAL	84 503	8 535	19	443 705	45 500	11	358 338	35 651	886 546	89 686	30	976 262	
Inuktitut	17	2	208	716	438	523	405	438	1 138	878	731	2 747	
Cri	9	11	471	664	614	179	531	554	1 204	1 179	655	3 038	
Autres langues	5 057	552		25 456	3 364		20 668	3 289	51 181	7 205		58 386	
TOTAL	5 083	567	679	26 836	4 416	702	21 604	4 281	53 523	9 262	1 386	64 171	
TOTAL GÉNÉRAL	89 586	9 100	698	470 541	49 916	713	379 942	39 932	940 069	98 948	1 416	1 040 433	

1. NOTE : Cinq élèves parlent la langue crie à la maison et fréquentent une école secondaire amérindienne.

PROFIL DE L'ENSEIGNEMENT EN LANGUE ANGLAISE DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES DU QUÉBEC (JEUNES) 1994-1995

ANNEXE H

RÉGION	Nbre C.s. offrant l'enseignement en langue anglaise					Nbre d'écoles anglophones par région						Nbre d'élèves dans les écoles anglophones par région						Nbre d'élèves par région			
	Cat	Pro	Dis Cat	Dis Pro	Sta Par	Primaire		Secondaire		Prim. et Sec.		Présc. et Prim.		Secondaire		TOTAL		Ang.	Fran.	TOTAL	%
						Cat	Pro	Cat	Pro	Cat	Pro	Cat	Pro	Cat	Pro	Cat	Pro				
Bas Saint-Laurent																		31	36 801	36 832	0.1
Saguenay — Lac-Saint-Jean	1	1					1		1	1		158	133	118	80	276	213	489	53 750	54 239	0.9
Québec	2	2				1	4	1	1		1	512	648	330	444	842	1 092	1 934	80 963	82 897	2.3
Mauricie — Bois-Francs	1	1								1	3	176	343	87	229	263	572	835	74 882	75 717	1.1
Estrie		1					11		3				2 127		1 279		3 406	3 406	38 535	41 941	8.1
Montréal-Centre	6	2				39	46	17	31	3	6	13 394	17 310	8 737	11 826	22 131	29 136	51 267	142 437	193 704	26.5
Outaouais	5	1				6	13	4	4		2	1 301	2 989	896	2 025	2 197	5 014	7 211	41 199	48 410	14.9
Abitibi-Témiscamingue	2						1	2	1	2	1	295	210	172	188	467	398	865	28 368	29 233	3.0
Côte-Nord		1		1	1		3		1		11		594		383		977	977	16 169	17 146	5.7
Nord du Québec					2						24		1 097		1 019		2 116	2 116	5 622	7 738	27.3
Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine	2	1				2	3	1	2	5		131	675	29	616	160	1 291	1 451	16 734	18 185	8.0
Chaudière-Appalaches											1		104		77		181	181	67 640	67 821	0.3
Laval	2	1				4	10	1	5	1		1 671	2 523	1 214	2 063	2 885	4 586	7 471	44 923	52 394	14.3
Lanaudière	1					1						397				397		397	57 199	57 596	0.7
Laurentides	1	1		1		1	5		1			306	1 308		829	306	2 137	2 443	60 569	63 012	3.9
Montréal	9	3	1			11	27	3	7	1	9	2 902	7 702	1 519	5 751	4 421	13 453	17 874	174 278	192 152	9.3
TOTAL	32	15	1	2	3	65	124	29	57	9	65	21 243	37 773	13 102	26 830	34 345	64 603	989 48	940 069	1 039 017	9.5
TOTAL (Excluant les C.s. à statut particulier)	32	15	1	2		65	123	29	57	9	33	21 243	36 370	13 102	25 645	34 345	62 015	963 60	937 630	1 033 990	9.3

BIBLIOGRAPHIE

BRITTON J. *Language and Learning*, Harmondsworth, Penguin Books, 1970.

COMITÉ DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION. Les actes généraux sur la qualité de l'éducation — Synthèse des discussions en atelier, *Proceedings of the Estates General on the Quality of Education - Objective 100%: Summary of Workshops*, Québec, 1986.

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION DU CANADA. *SAIP School Achievement Indicators Program, Reading and Writing Assessment*, Toronto, 1994.

CUMMINS, J. *Bilingualism and Minority-Language Children*, Toronto, The Ontario Institute for Studies in Education, 1981.

EDELSKEY, C. *Development of writing in a bilingual program* (Report No. NIE G-81-0051), Washington, D.C., National Institute of Education, 1982.

GENESEE, F. *Learning Through Two Languages. Studies of Immersion and Bilingual Education*, Cambridge, Newbury House, 1987.

HARLEY, B. *Age in Second Language Acquisition*, Clarendon, Multilingual Matters, 1986.

LAMBERT, B. et TUCKER, G.R. *The Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment*, Newbury House, Rowley, Mass., 1977.

MAGUIRE, M. H. «Reading and writing as social events and collaborative adventures: Making connections», dans *Didactiques des langues maternelles : questions actuelles dans différentes régions du monde*, dir. par G. Gagné, E. Tarrab et M. Pagé, Paris, Éditions Universitaires, 1990.

MAGUIRE, M. H. «Getting beyond programmes and instructional time in second-language teaching and learning : Who is mediating what? For whom? In what context?» *Journal of the Canadian Association of Applied Linguistics*, vol. 16, No 1, p. 105-124, 1994.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *French Second Language : Report on Instruction in French as a Second Language in the English Schools of Québec*, Québec, 1990.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Étude sur la compétence en français langue seconde des élèves de sixième primaire — Rapport d'étude*, Québec, 1992.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Programme d'indicateurs du rendement scolaire du Conseil des ministres de l'Éducation du Canada : Résultats obtenus par les élèves du Québec en lecture et en écriture*, Québec, 1992.

QUÉBEC. *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire*: Décret 73-90, 24 Janvier 1990.

QUÉBEC. *Régime pédagogique de l'enseignement secondaire*. Décret 74-90, 24 Janvier 1990.

ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DES COMMISSIONS SCOLAIRES. *QSBA Response to the MEQ Consultation Document: Teacher Training: Specialties at the Elementary and Secondary Levels*, Montréal, 1995.

REBUFFOT, J.J. *Le point sur l'immersion au Canada*, Centre éducatif et culturel Inc, Montréal, 1993.

SHI, L. et CUMMING, A. *Teachers' Conceptions of Second-language Writing Instruction: Five Case Studies*, *Journal of Second Language Writing*, vol. 4, No. 2, p. 87-111, 1995.

WONG-FILLMORE, L. *The Language Learner as an Individual : Implications of Research on Individual Differences for the ESL Teacher*, *TESOL Quarterly* : p. 157-73, 1992.

