Incidence des politiques et orientations en place sur la mise en œuvre de la réforme scolaire

RAPPORT AU MINISTRE
DE L'ÉDUCATION

DÉCEMBRE 2001

Québec

Incidence des politiques et orientations en place sur la mise en œuvre de la réforme scolaire

RAPPORT AU MINISTRE DE L'ÉDUCATION

DÉCEMBRE 2001

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 2002 — 01-01063
ISBN: 2-550-38613-2
Dépôt légal: Bibliothèque nationale du Québec, 2002

Mandat

La Commission de l'éducation en langue anglaise (CELA) a été créée par le ministre de l'Éducation en janvier 1993, à la suite d'une recommandation formulée l'année précédente par le Groupe de travail sur le réseau anglophone. La Commission a pour mandat de conseiller le Ministre sur toutes les questions qui touchent les services éducatifs offerts dans les écoles primaires et secondaires anglophones. Le Ministre peut aussi lui demander conseil sur une question particulière.

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

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

N° de téléphone : (514) 873-5656
N° de télécopieur : (514) 864-4181
cela-abee@meq.gouv.qc.ca
http://www.meq.gouv.qc.ca/CELA/default.htm

COMMISSION DE L'ÉDUCATION EN LANGUE ANGLAISE 2000-2001

Présidente	Gretta Chambers
Membres	Lynden Bechervaise
	Heidi Coleman
	Carolyn Curiale
	John M. Gancz
	Neville Gurudata
	Keith W. Henderson
	Ellen Jacobs
	Irene Konecny
	Mary Liistro-Hébert
	Mary H. Maguire
	Dominic Martini
	Dennis McCullough
	Patrick Ryan
	Johanne Smith
	Joan K. Wasserman
	John Weideman
Membre d'office	Elaine Freeland
Secrétaires	Jim Cullen
	Sam Boskey
Services de secrétariat	Mireille Laroche

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 1

- **INCIDENCE DES POLITIQUES ET ORIENTATIONS EN PLACE SUR LA MISE ŒUVRE DE LA RÉFORME SCOLAIRE** 1

CHAPITRE

1. **FORMATION ET RECRUTEMENT DES ENSEIGNANTS** 3
2. **ENSEIGNEMENT DANS LES DEUX LANGUES** 7
3. **MATÉRIEL DIDACTIQUE ET MANUELS SCOLAIRES** 9
4. **TECHNOLOGIE ET FORMATION À DISTANCE** 11
5. **ADAPTATION SCOLAIRE** 15
6. **FORMATION PROFESSIONNELLE ET TECHNIQUE** 19
7. **FACILITATION DE LIENS PLUS ÉTROITS AVEC LES ÉTABLISSEMENTS POSTSECONDAIRES** 21
8. **ÉVALUATION, COLLECTE DE DONNÉES, IMPUTABILITÉ** 23

ANNEXES

- **Personnes consultées par le Commission de l'éducation en langue anglaise / 2000-2001** 25
- **Bibliographie et ressources internet sur les sujets traités dans le rapport** 27
- **Liste des acronymes** 31
- **Recommandations** 33

INTRODUCTION

INCIDENCE DES POLITIQUES ET ORIENTATIONS EN PLACE SUR LA MISE EN ŒUVRE DE LA REFORME SCOLAIRE

Les réformes exigées par la Loi sur l'instruction publique en 1998 sont en cours et les premier et deuxième cycles du primaire sont au cœur d'importants changements. La réorganisation du système d'éducation fait de la réussite scolaire l'élément central des défis que doit relever le nouveau curriculum. L'ancien système qui visait à l'origine à classer les élèves et à répondre à des critères objectivement valables, mais peu adaptés aux personnes concernées, a été remplacé par une approche beaucoup plus souple fondée sur les besoins de la population scolaire et conçue pour préparer celle-ci à gagner sa vie et, chose tout aussi importante, à participer de façon productive à la vie de la société.

Il était grand temps que les écoles fassent de leurs classes des lieux dynamiques de mise en œuvre moderne à la fois compétitive et inclusive. L'implantation réussie de la présente réforme doit devenir la grande priorité du système scolaire au cours de la prochaine décennie.

Une transformation véritable — allant au-delà de changements superficiels suivis d'un retour aux vieilles habitudes — exigera une énergie, des compétences et une détermination continues. Nous assistons à une transformation radicale des méthodes d'enseignement et d'apprentissage et, de façon plus générale, du fonctionnement de l'ensemble du système d'éducation, depuis ses centres stratégiques jusqu'aux salles de classe. Pour de nombreux participants, l'expérience sera difficile et aucun décret ou coup de baguette magique gouvernementale ne pourra faciliter ou accélérer la réalisation du changement. Pour être mise en oeuvre avec succès, la réforme demande un engagement à long terme de toutes les parties intéressées responsables de tisser ses nombreuses facettes en une nouvelle culture concertée d'enseignement et d'apprentissage.

Au cours des consultations qu'elle a menées cette année, la Commission de l'éducation en langue anglaise a constaté une acceptation vaste et enthousiaste des principes mêmes de la réforme, mais aussi beaucoup d'anxiété quant à leur mise en œuvre, vu les ressources humaines, techniques et financières dont dispose le réseau scolaire anglophone morcelé et disparate. Tous les niveaux du milieu de l'éducation anglophone s'entendent pour dire qu'il faudra une décennie pour mettre en place un cadre cohérent et que cela demandera encore plus d'efforts et de ressources que la conception et la planification entreprises jusqu'ici.

Il faudra du temps et de la planification avant que les enseignants puissent profiter dans leurs classes des conseils spécialisés et du dialogue auxquels les personnes chargées de la planification et de la mise en œuvre du curriculum ont eu accès. Le défi consiste à transmettre l'information aux enseignants en exercice sous une forme compréhensible et accessible et à permettre aux membres du secteur anglophone de l'utiliser efficacement.

Au cours de la prochaine décennie, les priorités de la communauté anglophone en matière d'éducation ressembleront généralement à celles de la communauté francophone, même si le réseau anglophone, qui s'étend à l'échelle de la province, ne représente que le dixième de l'effectif scolaire québécois. Cette situation pose dans divers domaines — communication, transport, isolement, recrutement du personnel et, avant tout, communication entre les communautés éloignées des centres urbains — des problèmes pratiques extrêmement difficiles à résoudre qui entravent la gestion scolaire fondée sur des approches pédagogiques novatrices et cohérentes.

Voici comment la Commission de l'éducation en langue anglaise voit la mise en œuvre de la réforme du curriculum dans le secteur anglophone.

Comme la réforme du curriculum ne se fait pas dans le vide, il est évident que les nombreuses questions complexes déjà présentes dans le réseau scolaire et les efforts fournis par les enseignants, les administrateurs, les parents et les élèves pour y répondre afin d'améliorer l'éducation, continueront à coexister.

Plusieurs questions préoccupent particulièrement la communauté anglophone : le vaste éparpillement et la faible concentration des élèves anglophones dans de nombreuses parties de la province posent des problèmes particuliers pour l'organisation et la prestation des services ; il arrive que les attitudes culturelles des communautés francophone et anglophone diffèrent dans certains domaines ou dans certaines régions ; enfin, l'augmentation des écoles privées dans le secteur anglophone pose au système public des défis qu'il convient d'analyser.

Il est par conséquent essentiel que les nombreux paliers chargés de la mise en œuvre de la réforme dans le secteur anglophone soient au courant de ces problèmes et veillent à adapter leur démarche de manière à compléter les efforts déjà entrepris à d'autres niveaux.

Les leçons tirées des écoles orientantes devraient convaincre le gouvernement du bien-fondé d'offrir un éventail de cheminements vers la sanction des études. Tout en conservant les mêmes exigences en ce qui concerne les niveaux de compétence, l'offre de plusieurs profils de sortie devrait avoir un effet bénéfique sur les taux de réussite. La diversification des cheminements conduisant au diplôme a pour effet de rendre l'école mieux adaptée à un plus grand nombre d'élèves et d'encourager la persévérance de ceux et celles qui seraient tentés de décrocher.

Dans le présent rapport, la Commission de l'éducation en langue anglaise a décidé de ne pas faire porter son étude sur le contenu du Programme de formation de l'école québécoise, mais plutôt d'examiner certains éléments de soutien essentiels à ce Programme en se fondant sur des facteurs fondamentaux, les politiques et orientations en place.

Les politiques et orientations en place déterminent le mode de financement et de soutien des commissions scolaires, ainsi que les incitatifs qui amènent les divers partenaires (enseignants, parents, conseils d'établissement et collectivité en général) à appuyer les politiques en vigueur. Si le contexte a un effet dissuasif sur la coopération et la motivation d'une partie de la mosaïque scolaire, il doit être revu et réorienté. S'il est mis en œuvre sous forme de projets dissociés les uns des autres, sans vue d'ensemble et sans tenir compte de la totalité du réseau, les priorités vitales et les objectifs communs « meurent d'être morcelés en mille projets », selon l'expression de Charles Lusthaus de la Faculté d'éducation de l'Université McGill. Un projet prometteur et initialement productif ne peut remplir ses promesses et demeurer efficace que s'il est intégré au continuum du système. Les politiques qui fournissent un soutien ponctuel à une « bonne idée », mais qui laissent le programme s'étioler quand le financement initial à court terme n'est plus disponible et quand les commissions scolaires n'ont plus assez d'argent pour le financer elles-mêmes, ne font pas avancer la cause initiale. En réalité, il peut avoir l'effet exactement contraire.

Dans le présent rapport, la Commission aborde un certain nombre des défis existants, dont la liste n'est en aucune façon exhaustive :

A) Contexte de l'enseignement

1) Formation et recrutement des enseignants
2) Enseignement dans les deux langues
3) Matériel didactique et manuels scolaires
4) Technologie et formation à distance

B) Programmes particuliers

5) Adaptation scolaire
6) Formation professionnelle et technique

C) Contexte administratif et au sein des établissements

7) Facilitation de liens plus étroits avec les établissements postsecondaires
8) Évaluation, collecte de données, imputabilité.

1. FORMATION ET RECRUTEMENT DES ENSEIGNANTS

La préparation des enseignants et des enseignantes aux nouvelles responsabilités multidisciplinaires et professionnelles contenues dans la réforme constitue l'une des grandes priorités en vue d'augmenter l'imputabilité des divers participants des écoles et des commissions scolaires.

Avant même que la formation des enseignants commence, le recrutement soulève déjà certains problèmes en raison de la pénurie d'enseignants qualifiés dans certaines matières telles que la mathématique, les sciences et l'enseignement de la langue seconde. Antérieurement, le programme 1-G de la Faculté d'éducation de l'Université McGill permettait aux diplômés d'autres programmes d'obtenir le permis d'enseigner après avoir suivi un programme d'un an. Actuellement, la période requise pour recevoir la formation pédagogique nécessaire à l'obtention du permis d'enseigner a été prolongée. Se pourrait-il que la politique actuelle de formation initiale décourage les candidats à l'enseignement ? Le ministère de l'Éducation devrait peut-être revenir à un programme accéléré d'un an menant au moins à l'attribution d'un permis d'enseigner temporaire ou provisoire aux diplômés possédant déjà le B.A. ou le B.Sc. D'autres avenues comme le programme d'alternance travail-études méritent aussi d'être explorées. Le baccalauréat en éducation (B.Éd.) ne confère pas nécessairement les connaissances approfondies nécessaires pour enseigner la mathématique ou les sciences avancées par exemple. Pourtant, les personnes détenant un diplôme dans une discipline autre que la pédagogie hésitent souvent à passer deux ans de plus à l'université pour obtenir l'autorisation d'enseigner leur spécialité.

La formation initiale des étudiants, puis le soutien aux enseignants en exercice sont très importants pour maîtriser et dispenser le contenu du nouveau curriculum. Aux connaissances universitaires traditionnellement exigées des enseignants en exercice viennent maintenant s'ajouter les compétences spécialisées requises pour l'enseignement en équipe, les classes inclusives et l'enseignement dans les deux langues officielles.

Les profils de sortie du Ministère[1] décrivent les compétences de base exigées des futurs maîtres à la fin de la formation initiale, c'est-à-dire avant même qu'ils soient chargés d'une classe. Ces profils fournissent certaines indications sur la complexité actuelle de l'enseignement qui demande :

- d'agir à titre de professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète des connaissances ou de la culture ;
- de communiquer clairement, oralement et par écrit, dans la langue d'enseignement en respectant les règles de grammaire dans divers contextes liés à l'enseignement ;
- d'élaborer et de présenter des situations d'enseignement et d'apprentissage adaptées aux élèves concernés et à la matière traitée, en vue de perfectionner les compétences ciblées par les programmes d'études ;
- d'évaluer la progression des élèves dans l'apprentissage de la matière et dans la maîtrise des compétences connexes ;
- de planifier, d'organiser et de surveiller les activités en classe de manière à promouvoir l'apprentissage et le développement social des élèves ;
- d'adapter l'enseignement aux besoins et aux particularités des élèves ayant des difficultés d'apprentissage, des difficultés d'adaptation sociale ou des handicaps ;

1. QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION DE LA FORMATION ET DE LA TITULARISATION DU PERSONNEL SCOLAIRE. *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*, Québec, ministère de l'Éducation, 2001, p. 163. (code 69-2099)

- d'intégrer les technologies de l'information et de la communication (TIC) à la préparation et à l'exécution des activités d'enseignement et d'apprentissage, à la gestion de l'enseignement et au perfectionnement professionnel ;
- de collaborer à l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école avec le personnel scolaire, les parents, les partenaires de la collectivité et les élèves ;
- de coopérer avec les membres de l'équipe d'enseignement à l'exécution de tâches incluant le perfectionnement et l'évaluation des compétences ciblées dans les programmes d'études, en tenant compte des élèves concernés ;
- d'entreprendre des activités de perfectionnement professionnel à titre individuel et avec d'autres personnes ;
- d'adopter un comportement professionnel responsable et conforme à la déontologie dans l'exercice des fonctions.

Le trait commun à toutes ces compétences est la nécessité de donner aux enseignants et aux enseignantes la possibilité d'améliorer leurs habiletés et de contribuer à la profession. La Commission a trouvé très intéressante la recommandation du Conseil supérieur de l'éducation qui suggère dans son rapport sur la formation des enseignants du collégial « de recourir à des enseignants et des enseignantes d'expérience pour exercer de nouvelles fonctions au collégial, soit celles de mentor, d'enseignante ou d'enseignant associé ainsi que celles de chargé d'enseignement. Les personnes appelées à exercer ces fonctions devraient, selon lui, répondre à des critères particuliers et bénéficier d'une pleine reconnaissance de leur travail ». Comme la Loi sur l'instruction publique (art. 22, par. 6.1°) précise qu'il est du devoir de l'enseignant de collaborer à la formation des futurs enseignants et à l'accompagnement des enseignants en début de carrière, une certaine forme de reconnaissance de ces activités professionnelles supplémentaires, entres autres sous forme de rémunération, semblerait justifiée. Puisqu'une démarche organisée de mentorat existe déjà dans certaines professions, on devrait encourager les commissions scolaires anglophones et les syndicats d'enseignants à collaborer localement à la mise en œuvre de mentorat dans leurs écoles.

Les commissions scolaires anglophones situées à l'extérieur des régions urbaines souffrent par ailleurs d'une grave pénurie de suppléants. Elles choisissent parfois de rappeler des enseignants ayant récemment pris leur retraite pour faire de la suppléance, mais cette pratique n'est pas toujours à conseiller car les enseignants retraités n'ont généralement pas reçu de formation sur le nouveau curriculum ou sur les nouvelles méthodes d'enseignement. Cette situation est toutefois appelée à changer dans les années à venir.

Un vaste ensemble de recherches élaboré au cours des trois dernières décennies fournit une base plus cohérente à la professionnalisation et à la formation des enseignants. La professionnalisation est au cœur de la nouvelle réforme du curriculum qui met l'accent sur un tronc commun de compétences pour tous les enseignants, quels que soient le niveau d'enseignement ou la matière enseignée. L'université a un rôle capital à jouer dans la mise en place de ce professionnalisme. « Les changements majeurs apportés lors de la récente réforme de la formation à l'enseignement et la nécessité d'une forme de collaboration entre les réseaux scolaires et universitaires pour assurer avec succès l'implantation des stages ont permis, dans certains milieux, d'enclencher le développement de relations de partenariats soutenues et de mettre en place des structures de concertation entre l'école et les instances responsables de la formation pratique dans les facultés d'éducation. Cependant, une véritable relation de partenariat doit aller bien au-delà de la collaboration établie entre les responsables de stages tant universitaires que scolaires et les maîtres associés[2] ». Des ressources et une infrastructure de soutien sont nécessaires pour faciliter l'établissement de réseaux et l'échange d'information entre toutes les parties intéressées.

2. QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION DE LA FORMATION ET DE LA TITULARISATION DU PERSONNEL SCOLAIRE, *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*, Québec, ministère de l'Éducation, 2001, p. 28.

Dans le **Partenariat pour l'amélioration de l'école**[3], les ressources et les priorités communes servent à renforcer les liens entre les universités et les enseignants, mais cet aspect reste à étudier car il semble absent de la réforme globale du curriculum qui lie de façon assez lâche les facultés d'éducation aux activités en classe. La formation pédagogique n'est que le début de la formation des enseignants. Les universités ont la responsabilité de les initier à ce qui se passe réellement en classe avec de vrais élèves. Les enseignants profiteraient grandement de séminaires intensifs de deux semaines organisés pendant l'été. Les budgets dont disposent les commissions scolaires pour le perfectionnement professionnel pourraient peut-être contribuer à financer ce type de perfectionnement que les enseignants seraient tenus de suivre à intervalles réguliers et sans frais. Une telle politique serait tout à fait en harmonie avec l'orientation du document du Ministère intitulé *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*.

Au niveau des cégeps, **Performa**[4] est un programme de formation professionnelle et d'appui aux enseignants parrainé conjointement par le Ministère, l'Université de Sherbrooke et les collèges. Il est en vigueur dans de nombreux cégeps et collèges, y compris le Collège Dawson.

La réforme met fortement l'accent sur l'utilisation accrue des connaissances personnelles des élèves (expériences, récits, valeurs et croyances) dans une démarche axée sur la recherche-action et sur la résolution de problèmes de la vie courante, couramment nommée « exercice de réflexion ». Bien que ce procédé constitue un objectif admirable pour la formation des enseignants, il faudra des ressources, du temps et de l'énergie pour le mettre concrètement en œuvre. L'encadrement, de même que les ressources financières et administratives seront des éléments importants pour la réussite de cette approche. Il conviendra de mettre en place des mesures soutenues et des réseaux entre les universités, les écoles et les futurs maîtres pour assurer un enseignement intégré. Comme les nouveaux enseignants doivent bien connaître le système d'éducation, il importe que la tâche de leur transmettre cette connaissance soit confiée uniquement à des personnes possédant une expérience pratique du travail en classe. Il serait bon qu'à la lumière des réformes, les universités et les commissions scolaires, chacune de leur côté et ensemble, réévaluent en permanence les besoins des écoles.

Recommandation 1

Que les universités et les commissions scolaires intensifient leur collaboration en vue de déterminer les composantes de la formation initiale des enseignants.

Recommandation 2

Qu'on encourage les commissions scolaires anglophones et les syndicats d'enseignants à chercher des moyens d'étendre le mentorat de façon à ne pas le réserver seulement aux futurs maîtres pour lesquels il existe déjà, mais à englober aussi les nouveaux enseignants qui profiteraient grandement d'une association structurée avec un enseignant d'expérience.

---

3. Le Partenariat pour l'amélioration de l'école (Partnership for School Improvement (PSI) est un projet de collaboration entre l'Université McGill, les associations professionnelles d'administrateurs d'école et de commission scolaire, les enseignants et les Services à la communauté anglophone du Ministère. Il a pour mandat de soutenir le processus d'amélioration des écoles, et principalement l'élaboration et l'exécution des plans de réussite scolaire. Le Partenariat fournit des personnes-ressources pour aider les écoles, administre un programme de bourses pour les enseignants et les administrateurs et coordonne le travail des animateurs du Quebec School Improvement Network (QSIN).
4. Performa est un acronyme qui signifie *PERfectionnement et FORmation des MAîtres en exercice*. « Le programme a pour objectif général d'améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage en milieu collégial. Performa a également pour but de stimuler l'expérimentation, l'innovation et le perfectionnement pédagogiques; de faire participer les enseignants et les professionnels à un processus continu de perfectionnement professionnel; d'encourager l'interaction entre les collègues et les départements et de promouvoir l'application en classe des compétences et des connaissances en éducation, en psychologie et en techniques d'enseignement. » (http://www.educ.usherb.ca/performa)

Recommandation 3

Qu'on encourage le Ministère, les commissions scolaires anglophones, les syndicats d'enseignants et les universités à examiner des incitatifs (y compris des budgets de perfectionnement professionnel) en vue d'intégrer des programmes de perfectionnement professionnel accessibles à la charge de travail des enseignants.

2. ENSEIGNEMENT DANS LES DEUX LANGUES

Au primaire et au secondaire, l'enseignement dans les deux langues revêt une importance primordiale pour la communauté anglophone.

Puisque la notion traditionnelle de bilinguisme fonctionnel est maintenant considérée comme insuffisante pour préparer les élèves anglophones au marché du travail québécois, l'enseignement et l'apprentissage du français sont devenus des préoccupations importantes des écoles anglophones. Même si les classes d'immersion en français existent depuis de nombreuses années dans certaines de ces écoles, il a fallu attendre la réforme actuelle pour que le Ministère reconnaisse l'immersion comme un programme officiel. On a soudain vu naître dans tout le réseau une foule de programmes enrichis de français et de programmes destinés à accroître l'utilisation du français dans l'enseignement de certaines matières, dans le but de renforcer l'enseignement intensif du français et de l'amener à un niveau nettement supérieur aux lignes directrices prescrites par le régime pédagogique.

Le nombre limité d'enseignants spécialisés capables d'enseigner leur matière dans la deuxième langue est devenu un problème extrêmement épineux pour certaines commissions scolaires que leurs ressources financières et leur taille empêchent de recruter deux fois plus d'enseignants pour enseigner chaque matière dans les deux langues. Même si un grand nombre d'élèves ont aujourd'hui une bonne connaissance du français, cela n'est pas généralisé et cette connaissance n'est pas toujours acquise assez tôt pour permettre de suivre sans difficulté un programme enseigné en français. Les élèves qui passent les examens de français, langue d'enseignement, sont plus à même de comprendre le contenu et le matériel didactique des cours dispensés en français. Il arrive toutefois que des élèves ayant des difficultés en français ne comprennent pas certains aspects du programme ou prennent plus de temps à maîtriser son contenu. Les personnes les mieux placées pour les aider sont les spécialistes en langue seconde, mais cette spécialité ne fait pas partie de la formation de base des enseignants. De tels enseignants et enseignantes sont difficiles à trouver, car ils ont pour seule spécialité l'enseignement de la langue seconde et ne sont pas formés à enseigner la mathématique, l'histoire, la géographie ou l'univers social, matières le plus souvent choisies pour établir un pont entre les deux langues. Il n'est pas facile de trouver dans le bassin d'enseignants et d'enseignantes disponibles des personnes répondant aux deux exigences, à savoir la connaissance de la matière et la capacité de parler la langue seconde et d'enseigner dans cette langue.

Il existe une grave pénurie de matériel pédagogique pour l'enseignement dans la langue seconde, tant au niveau de la formation initiale que du soutien aux enseignants en exercice. Les programmes en anglais doublés d'une immersion en français ou les programmes bilingues risquent fort de se heurter à des difficultés. Dans la nouvelle réforme du curriculum, l'enseignement du français, langue seconde, est considéré comme une seule matière, tout comme d'ailleurs l'enseignement de l'anglais, langue seconde. D'autre part, les programmes d'immersion en français reposent sur le principe voulant que la langue seconde soit enseignée dans le cadre de matières telles que l'histoire, la mathématique, l'univers social, etc. Cela pourrait se révéler particulièrement difficile dans la nouvelle réforme parce que les enseignants spécialisés ne possèdent pas nécessairement les qualifications requises pour enseigner ces matières en français et que les enseignants francophones ne sont pas toujours qualifiés pour enseigner le contenu de ces matières. Il importera de coordonner et de concilier les nouvelles orientations générales parfois contradictoires pour mettre en œuvre avec succès les principes globaux de la réforme du curriculum conformément à la mission des écoles anglophones du Québec.

L'autodétermination accrue dans les écoles primaires et secondaires est un des changements recommandés par la nouvelle Loi sur l'instruction publique. Même si les écoles adoptant des politiques individualisées sont plus nombreuses que par le passé, il ne saurait être question de leur laisser entièrement la tâche de gérer la double mission linguistique, car elles ne possèdent pas toutes les ressources nécessaires pour prendre les mesures adéquates. Il convient de favoriser la disponibilité de matériel didactique de qualité, l'accessibilité de programmes de formation pour le personnel affecté aux matières enseignées dans les classes d'immersion et d'établir une certaine corrélation entre le permis d'enseigner et la langue dans laquelle le détenteur du permis est autorisé à enseigner. Il faudrait peut être aussi que les enseignants anglophones et francophones élaborent ensemble les programmes d'études concernés.

Les écoles anglophones disposent de peu de temps. Pour permettre aux élèves de maîtriser dans les deux langues les compétences dont ils ont besoin pour faire leur chemin dans une société à prédominance francophone, il sera peut-être nécessaire de consacrer plus de temps à l'apprentissage de la langue seconde que ne le spécifie le curriculum. Ce temps devra toutefois être utilisé de la façon la plus efficace possible. L'anglais demeure la langue d'enseignement principale dans les écoles anglophones et la connaissance approfondie de la langue maternelle constitue la mission première, la raison d'être de ces écoles. Il importe donc de ne pas la sacrifier.

3. MATÉRIEL DIDACTIQUE ET MANUELS SCOLAIRES

L'enseignement dans les écoles anglophones se heurte aussi à un autre obstacle, à savoir le contrôle strict exercé par le Ministère sur le choix des manuels et du matériel didactique conçus pour refléter fidèlement les objectifs et les étapes du processus pédagogique présentés dans chaque description de cours. Même si la réforme tend à desserrer quelque peu cet étau, elle ne peut à elle seule modifier le contexte du marché des manuels scolaires. Le réseau scolaire francophone représente un marché assez vaste pour permettre aux maisons d'édition de produire des documents spécifiquement adaptés aux impératifs rigides des programmes d'études. En revanche, l'élaboration des mêmes manuels à l'intention du marché anglophone beaucoup plus petit n'est pas une activité viable sur le plan financier.

Le problème n'est pas l'absence de matériel didactique de qualité en anglais, langue d'enseignement, ou en anglais, langue seconde. Au contraire, il existe de nombreux documents de ce genre en Amérique du Nord. Toutefois, leur contenu ne correspond pas nécessairement aux objectifs énoncés et approuvés par le Ministère, particulièrement en ce qui concerne le nouveau curriculum axé sur des projets pratiques.

Les enseignants et les enseignantes ont besoin de manuels et de matériel didactique (imprimé et multimédia) spécifiquement adaptés aux besoins de leurs classes. Le nouveau curriculum, axé sur des projets, demande beaucoup de documentation concrète à l'appui de la matière enseignée. Le matériel didactique est également essentiel aux devoirs à la maison, si on veut que les parents soutiennent l'apprentissage de leurs enfants.

Un **Centre de ressources pédagogiques** (*Learning Materials Centre — LMC*) relevant de **la Fondation pour le développement de matériel pédagogique anglophone** *(English Educational Resources Foundation — EERF*) et financé par l'entremise de l'*Entente Canada-Québec relative à l'enseignement dans la langue de la minorité et à l'enseignement de la langue seconde* vient d'être mis sur pied pour fournir le matériel didactique et la documentation propres à soutenir la présentation du curriculum en anglais. Le Centre a pour mandat de choisir les documents québécois à traduire et de formuler des recommandations au Ministère, d'étudier l'à-propos d'adapter des documents provenant de l'extérieur du Québec, et finalement de concevoir et d'élaborer du matériel didactique conforme au nouveau curriculum. Il s'agit d'une initiative très prometteuse qu'il convient d'encourager et dont le secteur anglophone attend beaucoup.

Cet exercice est toutefois complexe. En effet, on n'a encore jamais essayé de fournir le matériel requis par l'ensemble d'un curriculum et le choix de la marche à suivre n'est que le début d'un long processus. Quand, par le passé, on commençait à chercher du matériel didactique répondant aux besoins, on s'adressait aux commissions scolaires et on demandait l'avis des enseignants sur ce qui leur paraîtrait acceptable. Aujourd'hui, l'apparition du nouveau curriculum rend le champ d'action plus vaste et plus diffus.

La mission confiée à la Fondation pour le développement de matériel pédagogique anglophone en est encore à l'étape initiale. Conçue au départ comme un centre de documentation chargé de contrôler la qualité du matériel élaboré par les écoles, la Fondation a vu sa mission évoluer et devenir plus ambitieuse, puisqu'il lui incombe maintenant de découvrir des ressources et non plus seulement de réviser les versions existantes. La production de manuels n'est pas nécessairement son seul objectif ; elle examine aussi la possibilité d'utiliser des modules et du matériel provenant d'autres sources, notamment des écoles et des universités. L'étendue des matières enseignées dans le cadre des programmes d'immersion en français constitue un autre défi à relever.

D'autres activités sont en cours pour élaborer du matériel adapté au curriculum : citons par exemple le travail entrepris sous la direction de Joanne Kingsley à l'Université Bishop's où des étudiants de 3e année ont produit du matériel pour certaines unités du curriculum. Une fois arrivés en 4e année, ces mêmes étudiants ont divisé les 2e et 3e cycles afin d'élaborer du matériel pour chaque programme d'études.

Recommandation 4

Que les commissions scolaires anglophones veillent à ce que la Fondation pour le développement de matériel pédagogique anglophone (EERF) devienne un organisme spécialisé disposant de personnel suffisant et bien formé, de manière à répondre aux normes professionnelles.

Recommandation 5

Que les universités et les commissions scolaires anglophones veillent à ce que la formation initiale et l'appui aux enseignants en exercice soient conçus de manière à leur faire comprendre la façon dont est élaboré le curriculum et à les rendre aptes à l'enseigner.

4. TECHNOLOGIE ET FORMATION À DISTANCE

Maintenant que l'utilisation des ordinateurs personnels est devenue chose courante depuis une génération, la priorité de la technologie éducative n'est plus seulement d'installer des postes de travail dans l'ensemble du réseau scolaire. L'État devrait concentrer ses efforts et ses investissements sur la construction de réseaux et sur la liaison des écoles entre elles, avec les partenaires du secteur de l'enseignement supérieur et de la formation professionnelle et avec le monde, de façon à réduire l'isolement des établissements scolaires anglophones et francophones situés en région éloignée.

La politique actuelle du Ministère s'applique à la fois aux écoles anglophones et francophones situées dans des régions isolées et peu peuplées. Il est toutefois nécessaire de définir clairement les besoins du secteur anglophone et des collectivités où se trouvent les écoles concernées. Le secteur anglophone compte une proportion élevée de petites écoles dispersées qui auront de plus en plus besoin de la formation à distance pour offrir à une poignée d'élèves les cours obligatoires et facultatifs prévus dans le curriculum. Les caractéristiques propres au secteur anglophone font de la formation à distance un outil extrêmement important, mais difficile à mettre en œuvre. Au coût du matériel et de la mise en place du réseau vient en effet s'ajouter le coût requis pour tenir à jour le contenu en anglais.

L'installation d'un réseau adéquat, y compris du câblage à large bande, des pipelines, des fibres optiques, etc., représente un défi pratiquement insurmontable pour une seule commission scolaire. Une infrastructure régionale que chaque commission scolaire aurait l'autorisation d'utiliser à ses propres fins serait probablement plus viable sur le plan économique qu'une infrastructure exclusivement réservée au secteur anglophone. La collaboration avec les commissions scolaires et les municipalités francophones a donc plus de chances de donner des résultats fructueux. Il se pourrait même que la mise à niveau des écoles constitue un projet trop vaste pour le Ministère seul, qui devrait alors rechercher la participation active d'autres ministères tels que le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, le ministère des Affaires municipales et de la Métropole et le ministère des Régions.

La supervision et la formation des ressources humaines — enseignants, techniciens et spécialistes — requises pour établir et élaborer les plans d'action les plus avantageux sont un complément indispensable à l'implantation de l'infrastructure et des plates-formes qui permettront l'utilisation et la mise en commun des technologies de communication. Ces plans d'action ont été difficiles à élaborer et à mettre en œuvre par le passé en raison de la rareté relative du personnel qualifié et de la difficulté de le recruter et de le retenir dans un marché compétitif.

Sachant que le Ministère s'affaire à mettre au point sa politique sur les technologies de l'information et de la communication (TIC) et que, dans son récent budget, le gouvernement a annoncé son intention d'investir dans ce domaine, la Commission de l'éducation en langue anglaise recommande d'inclure dans la politique l'apport d'aide pour assurer la connexion de toutes les écoles à un réseau. La politique devrait également mettre l'accent sur la formation, à l'intention des écoles, de techniciens de systèmes habiles à utiliser les outils disponibles. Cela contribuerait fortement au développement des TIC qui amèneraient à leur tour un partage plus équitable de l'information et des connaissances et qui permettraient aux écoles de se maintenir au niveau de ce qui se fait ailleurs.

Trois commissions scolaires anglophones (Central Québec, Western Québec et Eastern Shores) ont préparé un projet de réseau de formation à distance, le **Réseau d'éducation et de services communautaires à distance** (*Distance Education and Community Network — DECN*), qui aiderait à dispenser des cours au secondaire, en particulier dans le domaine de la mathéma-

tique et de la physique. Le groupe est actuellement à la recherche de financement. Il entend utiliser diverses technologies — vidéo, audio, traitement graphique et conférences par ordinateur — en mode synchrone et asynchrone. Les technologies seront choisies en raison de leur facilité d'utilisation, de leur souplesse et de leur interconnectabilité. Le réseau servira divers groupes de clients tels que des services éducatifs, sociaux ou médicaux, des groupes professionnels et communautaires, selon les intérêts et le financement disponible. Chacune des commissions scolaires concernées est responsable d'établir des liens avec les associations communautaires et professionnelles locales et régionales.

D'autres commissions scolaires ont entrepris des projets en vue de se connecter à des réseaux à fibres optiques. Dans les régions isolées du Québec où l'installation de réseaux à fibres optiques ou à large bande est fort peu probable, on a suggéré au Ministère d'examiner sérieusement le recours à des services par satellite. De la formation à distance par Internet est en voie d'élaboration à divers niveaux, mais les mécanismes nécessaires pour assurer le financement et l'installation de la technologie avancée requise pour la formation à distance interactive à l'échelle du réseau scolaire ne sont pas encore en place. Le dossier technologique progresse, mais on assiste plus à la réalisation de projets ponctuels qu'à la mise en œuvre d'une politique universelle.

Des ressources beaucoup plus considérables ont été consacrées à l'implantation des TIC dans les établissements postsecondaires. Les universités et les collèges devancent déjà largement les écoles primaires et secondaires dans ce domaine, car ils font partie du RISQ (*Réseau interordinateurs scientifique québécois*), consortium sans but lucratif appartenant aux universités du Québec et comprenant des représentants des cégeps. Le RISQ fournit un réseau de télécommunications de base aux établissements d'enseignement supérieur et de recherche. Ce projet de déploiement d'un réseau à fibres optiques, exécuté grâce à des partenariats avec les secteurs public et privé, vise à construire au meilleur coût possible « l'autoroute de l'information de l'enseignement supérieur », tout en apportant de nombreux avantages au milieu de l'éducation. Le Ministère a fourni au programme une subvention de 21 millions de dollars, dont 15 millions ont été attribués aux universités à la fois pour rembourser leur contribution à la mise en œuvre du réseau à fibres optiques et pour aider à étendre les infrastructures à tous les campus universitaires qui ne sont pas encore connectés au RISQ. Les 6 millions de dollars restants seront utilisés par les collèges pour entreprendre la première phase d'un programme destiné à connecter les cégeps au RISQ.

Pourquoi ne relierait-on pas les commissions scolaires à ce réseau ? Les collèges ont tout intérêt à étendre autant que possible les programmes qu'ils dispensent afin de pouvoir conserver tout l'éventail des options offertes au niveau collégial. On devrait encourager la collaboration entre les commissions scolaires, les collèges et les universités afin de favoriser l'implantation des systèmes de connexion dont les écoles situées en région ont fortement besoin. Un programme favorisant l'investissement dans un réseau à large bande en collaboration avec le RISQ, comme cela s'est fait pour l'enseignement postsecondaire, serait précieux pour les services de formation à distance des élèves. Cette collaboration serait également utile pour les parents qui demandent un tutorat et divers services éducatifs, de même que pour les collectivités en général.

Les tarifs préférentiels offerts par Bell, Québec Téléphone et Telus de même que les parrainages sont deux des considérations qui ont amené le RISQ à participer à l'accès du public aux technologies de l'information. Pourquoi les compagnies de téléphone n'envisagent-elles pas d'offrir des tarifs préférentiels au milieu de l'éducation, plutôt que les tarifs commerciaux normaux ? Puisque, aux yeux du monde des affaires, le marché offert par la communauté anglophone est présumément trop limité pour justifier un parrainage, la collaboration avec les collèges, les universités et les commissions scolaires francophones pour créer un seul réseau semble une voie à étudier sérieusement.

Le rapport récent du Groupe de travail national sur les services à large bande, commandé

par Industrie Canada, définit les « communications haute vitesse à large bande » comme une liaison grande capacité bidirectionnelle entre l'utilisateur et des fournisseurs de réseaux d'accès, pouvant prendre en charge des applications vidéo interactives intégrales[5]. Les services à large bande répondant à cette norme sont en mesure de soutenir des vidéoconférences interactives entre des groupes se trouvant dans des bureaux, des écoles et des services de santé situés à différents endroits. Toutefois, en dépit des progrès continus de la technologie, la réalité géographique et démographique canadienne fera en sorte que, dans un avenir prévisible, l'apport du service à large bande dans les régions peu peuplées du pays demeurera peu rentable pour le secteur privé, même si le besoin de communications de ce type y est plus prononcé que dans les centres urbains.

Le renforcement des capacités technologiques constitue aussi une responsabilité et une préoccupation communautaires dans bon nombre de régions anglophones. C'est dans cette optique que le Québec Community Groups Network (QCGN) ou Réseau des groupes communautaires anglophones du Québec, qui regroupe 18 organismes, vient de recevoir des fonds de démarrage de Patrimoine canadien, ministère fédéral chargé des services de soutien dans les deux langues officielles.

Le QCGN s'efforce d'établir des contacts plus étroits avec les ministères québécois afin de permettre aux groupes linguistiques minoritaires d'avoir directement accès aux ressources. Plutôt que de compter sur une approche fragmentée et ponctuelle, il veut favoriser la collaboration entre les secteurs et les régions pour contrer l'isolement des collectivités rurales anglophones[6].

Parmi les autres initiatives, il convient également de citer le Québec Learners' Network installé au Heritage College dans l'Outaouais et conçu pour promouvoir l'éducation permanente. Il s'est donné pour mission d'aider les projets communautaires à démarrer en leur offrant des partenariats et de l'aide dans le domaine de la technologie. Il s'agit d'un réseau de ressources humaines sans but lucratif qui s'adresse à la population rurale anglophone intéressée de façon informelle à l'apprentissage. Il constitue une ressource accessible pour la Québec Farmers' Association ainsi que pour le Réseau d'éducation et de services communautaires à distance (DECN) mentionné précédemment, auxquels il fournit des instructeurs et du personnel. Le Réseau fait partie d'un ensemble récent d'activités régionales d'extension des services qui s'efforce d'aider les collectivités rurales à conserver ou à rétablir les services communautaires vitaux grâce à l'établissement de réseaux.

Recommandation 6

Que le gouvernement veille à ce que des infrastructures technologiques soient installées dans les régions que le secteur privé ne considère pas comme rentables sur le plan économique.

---

5. (http://broadband.gc.ca/Broadband-document/english/executive_summary.htm) Selon les auteurs du rapport, l'aspect le plus révolutionnaire du réseau à large bande est son potentiel de réduire fortement, voire d'éliminer, le rôle de la distance et du temps dans les facteurs de coût de l'activité économique et dans la prestation des services au public. Le rapport recommande que les gouvernements facilitent « le déploiement de réseaux à large bande, l'apport de services et l'élaboration de contenu en établissant des politiques et des règlements favorisant les investissements privés, la concurrence et l'innovation, de même qu'en soutenant les collectivités, la création de contenu canadien et l'utilisation du réseau à large bande pour la prestation des services au public ». Le rapport recommande aussi que le gouvernement fédéral, de concert avec les autres gouvernements, mette en place d'ici 2004 des programmes subventionnés par l'État en vue de déployer une infrastructure à large bande dans les collectivités où les forces du marché sont trop limitées.
6. Parmi les besoins recensés dans les collectivités isolées figurent la disponibilité d'enseignement de qualité en français, la disponibilité de services de formation continue en français pour les anglophones qui n'ont pas toujours vécu au Québec, le maintien des petites écoles anglophones, la promotion de la collaboration avec les programmes du ministère de la Culture et des Communications et du MEQ qui soutiennent le développement des arts, du théâtre et des bibliothèques dans les collectivités et les écoles anglophones. Le QCGN entend soutenir des salons de l'emploi, de même que des forums avec les entreprises et les industries locales, afin que les élèves puissent prendre connaissance des possibilités d'emploi existant dans leur communauté. Le gouvernement du Québec a aussi reconnu l'importance de ce genre de service. Le Fonds de jeunesse associé à *L'école ouverte sur son milieu* vise à faciliter le passage des études à la participation productive à la collectivité, une piste intéressante pour les collectivités anglophones.

Recommandation 7

Que, vu les difficultés techniques et le coût considérables liés à l'installation d'infrastructures à large bande, le gouvernement et les commissions scolaires anglophones explorent et mettent au point des technologies de rechange allant, selon le cas, de technologies moins avancées à des services par satellite, pour permettre à toutes les écoles de disposer de programmes de formation à distance dans les plus brefs délais.

Recommandation 8

Que les commissions scolaires anglophones s'efforcent immédiatement de recruter et de former des techniciens de systèmes possédant les compétences requises pour enseigner les habiletés connexes et pour naviguer dans les systèmes.

5. ADAPTATION SCOLAIRE

La récente Politique de l'adaptation scolaire intitulée Une école adaptée à tous ses élèves (1999) et le Plan d'action en matière d'adaptation scolaire qui l'accompagne ont été bien accueillis par le secteur anglophone. Les voies d'action cruciales pour la réussite des élèves handicapés ou en difficulté sont en harmonie avec les croyances très répandues concernant l'inclusion. Il s'agit d'une politique globale qui met l'enfant au premier plan et prévoit la souplesse nécessaire pour répondre aux besoins individuels. Si l'on met de côté certains programmes spécifiques financés par le Ministère, chaque commission scolaire a la responsabilité d'appliquer la Loi sur l'instruction publique, de même que la politique et le plan d'action en matière d'adaptation scolaire dans ses écoles.

Il y a déjà un moment que l'inclusion fait partie intégrante de la vie de nombreuses écoles du secteur anglophone, puisque le taux d'inclusion d'enfants handicapés ou en difficulté dans les classes ordinaires y est élevé. Des statistiques récentes montrent que 64 % des élèves handicapés et 86 % des élèves à risque présentant un éventail de difficultés d'apprentissage moyennes à graves, de problèmes de comportement moyens à graves, de déficiences intellectuelles moyennes, etc., sont intégrés à des classes ordinaires pendant plus de la moitié de leurs études.

Même si les éducateurs anglophones se montrent généralement enthousiastes à l'égard de la politique et apprécient les mesures de soutien annoncées dans le Plan d'action en matière d'adaptation scolaire qui l'accompagne, la mise en œuvre de ces mesures suscite de graves préoccupations.

Le cadre de l'adaptation scolaire se compose de plusieurs éléments : la Loi sur l'instruction publique, la politique de l'adaptation scolaire, les conventions collectives des enseignants (qui exigent l'identification et le codage des élèves), les paramètres financiers qui servent à fixer un plafond pour les élèves à risque. Ces quatre éléments n'ont pas nécessairement la même orientation car ils ont été élaborés séparément, et non en fonction les uns des autres.

L'accès à des ressources adéquates au sein de la collectivité locale est difficile, voire impossible dans bien des cas. Bon nombre d'écoles anglophones servent plusieurs communautés et les élèves handicapés ou en difficulté sont parfois très dispersés. Certaines commissions scolaires doivent traiter avec une douzaine de CLSC desservant leurs écoles isolées, et une seule école doit quelquefois s'adresser à plusieurs CLSC pour obtenir les services dont elle a besoin. Il arrive aussi que des commissions scolaires soient obligées de payer pour bénéficier des services qui devraient normalement être fournis par les services de santé et les services sociaux régionaux.

Comme le secteur anglophone n'a pas eu l'occasion de développer de ressources pour ses écoles et ses communautés, il importe de mettre sur pied une gamme de services accessibles fournis par les services de santé et les services sociaux. L'entente du Ministère avec le ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS) est en cours de renégociation, ce qui pourrait donner aux deux ministères l'occasion d'examiner la situation particulière et difficile du secteur.

Certaines commissions scolaires anglophones disposent d'une politique claire favorisant l'inclusion, tandis que d'autres n'ont pas accès à des services communautaires en guise de solution de rechange à l'inclusion. Il convient aussi d'utiliser les statistiques avec circonspection, car la déclaration n'est pas uniforme à l'échelle du système. Les commissions scolaires suivent des pratiques différentes pour l'identification et le codage des élèves en difficulté ; or, le financement de l'adaptation scolaire repose sur le pourcentage d'élèves inscrits dans cette catégorie, et non sur la gravité de leurs troubles.

L'article 96.14 de la Loi sur l'instruction publique oblige les directeurs d'école, avec l'aide des parents, du personnel et de l'élève lui-même, à établir un « plan d'intervention adapté aux besoins de l'élève », et ce, pour tous les élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage. Pour que les directeurs d'école soient en mesure de répondre à ces obligations et de soutenir les enseignants et les autres professionnels, il est essentiel que leur commission scolaire leur fournisse le soutien moral et financier nécessaire.

Des **Services d'éducation inclusive** (SEI) ont été mis sur pied pour aider toutes les commissions scolaires anglophones à acquérir les compétences requises pour adapter leurs écoles aux besoins de tous les élèves. Cette acquisition de compétences s'est faite par la formation du personnel, la création et la formation de réseaux de personnes-ressources locales, la tenue de consultations et d'ateliers avec les équipes-écoles, l'amélioration de l'accès aux ressources éducatives et à l'information, la mise en commun des meilleures pratiques et par des activités de recherche et développement. Pour être efficaces, les SEI ne peuvent agir seuls. Ils doivent bénéficier de l'engagement des commissions scolaires à investir et à réinvestir dans les connaissances et les compétences spécialisées acquises. Ils doivent aussi évoluer continuellement pour répondre aux besoins du réseau. Les commissions scolaires doivent être en mesure de définir et d'exprimer clairement ces besoins et le Ministère doit surveiller la situation afin de faciliter l'accès du réseau anglophone disséminé et isolé aux services gouvernementaux. L'efficacité de l'adaptation scolaire dépend certes de l'utilisation efficace des fonds disponibles, mais la meilleure des gestions ne peut atteindre les résultats souhaités si les services requis n'existent tout simplement pas[7].

Les Services d'éducation inclusive représentent un ajout important aux politiques et orientations en place conçus pour aider les commissions scolaires anglophones à répondre à leurs défis communs en ce qui concerne le financement, les ressources, le transport, la présence de conseillers qualifiés et d'aides pour intégrer de façon optimale l'adaptation scolaire à leurs régions et leurs situations respectives. Ils doivent favoriser l'implantation d'une culture d'inclusion ainsi que la collecte de données solides sur lesquelles pourront s'appuyer les règlements futurs destinés à améliorer l'adaptation scolaire dans le secteur anglophone.

Les enseignants qui œuvrent auprès des élèves ayant besoin d'adaptation scolaire sont soumis à une pression considérable. Les futurs maîtres et les enseignants en exercice ont besoin de formation et de soutien pour pouvoir gérer efficacement les classes inclusives. Les services de formation de base inclusifs prévus dans la réforme du curriculum demandent aux enseignants de déployer encore plus d'efforts pour trouver le temps de s'occuper des élèves qui requièrent une plus grande attention individuelle. Comme les conditions de travail des enseignants et des enseignantes influent fortement sur leur rendement, le perfectionnement des compétences et la disponibilité de services d'éducation inclusive sont des questions pressantes. Les enseignants des écoles anglophones ont l'impression de manquer d'information sur la politique et les règlements concernant l'inclusion et l'adaptation scolaire et ils en ressentent de la frustration.

L'intégration des élèves handicapés ou en difficulté dans les classes ordinaires requiert de nombreux types de services de soutien qui dépendent des besoins des élèves concernés. L'établissement de réseaux et l'examen des meilleures pratiques constituent la meilleure approche pour utiliser les ressources au maximum.

7. La Commission de l'éducation en langue anglaise a par exemple entendu parler du cas d'une élève profondément handicapée qui a bénéficié d'une aide, mais a eu peu accès aux services éducatifs, les outils nécessaires pour développer son potentiel n'étant pas disponibles ou pas utilisés. Elle était admissible aux services, mais certaines composantes importantes manquaient. S'agissait-il de fonds, de compétences spécialisées ou de la disponibilité de professionnels spécialisés?

Il existe maintenant des centres d'excellence dans deux commissions scolaires anglophones. L'un s'occupe de l'autisme et l'autre des problèmes de comportement. Ces centres n'interviennent pas directement auprès des élèves, mais sont conçus pour aider les enseignants et le personnel des commissions scolaires — professionnels non enseignants, administrateurs, techniciens — à acquérir les compétences spécialisées nécessaires pour fournir des services à des groupes spécifiques. Ils ont aussi pour tâche de conseiller les commissions scolaires sur la manière de répondre aux besoins d'élèves précis.

Chaque commission scolaire possède un **Comité consultatif en matière d'adaptation scolaire** chargé de renseigner sur la manière dont la commission scolaire utilise ses fonds pour offrir des services aux élèves en difficulté. Afin de favoriser l'imputabilité, ces comités auraient avantage à posséder un mandat fonctionnel et clairement défini incluant la surveillance de l'adaptation scolaire exécutée dans chaque école, ce qui n'est pas toujours le cas actuellement.

Le point crucial pour la mise en œuvre réussie de la politique de l'adaptation scolaire est probablement la participation des enseignants appelés à faire face quotidiennement aux élèves qui composent leur classe. Les principaux sujets de préoccupation sont l'accent mis sur la formation de base ; l'adaptation des pratiques d'enseignement aux besoins des divers apprenants ; l'ajout d'aides ou de techniciens dans les classes et le rôle de l'enseignant à leur égard ; la difficulté (temps et coût) de regrouper les enseignants dispersés dans la province pour leur fournir un perfectionnement professionnel spécifique ; les stratégies concernant les élèves ayant un déficit d'attention et des problèmes de comportement ; l'acquisition de matériel adapté aux besoins et la connaissance de son utilisation, y compris des avantages des nouvelles technologies.

Il convient également de noter que l'enseignement bilingue fourni dans de nombreuses écoles anglophones peut avoir un effet négatif sur l'adaptation scolaire. Il serait bon que les personnes qui enseignent le français, langue seconde, acquièrent les connaissances, les compétences et les ressources nécessaires pour répondre aux besoins des élèves en difficulté présents dans leurs classes. Cela sera essentiel à mesure que ces enfants passeront d'une année à l'autre, puis arriveront au secondaire. Un nombre disproportionné d'élèves en difficulté sont exclus des programmes d'immersion et placés dans le cheminement « anglais ». Certains enseignants se voient contraints d'élaborer jusqu'à douze plans d'intervention individualisés dans une seule classe. Cet aspect justifierait un examen plus approfondi, car tous les élèves des écoles anglophones doivent avoir accès à un enseignement de qualité tant en français que dans les autres matières, aucune ne devant être sacrifiée aux autres.

Recommandation 9

Que des efforts soient faits pour harmoniser les divers éléments qui forment la base de la politique de l'adaptation scolaire, à savoir les responsabilités des directeurs d'école, les plans d'intervention adaptés aux besoins des élèves, le rôle des enseignants et les conventions collectives. Même si, théoriquement, tous ces éléments contribuent à la mise en œuvre de la politique, en réalité ils ne sont pas toujours appliqués de façon uniforme.

Recommandation 10

Qu'on encourage les Comités consultatifs en matière d'adaptation scolaire à surveiller la mise en œuvre de la politique de l'adaptation scolaire à propos de laquelle la loi oblige à les consulter ; et qu'on les incite à en effectuer une évaluation annuelle ou régulière en prêtant particulièrement attention à la qualité des plans d'intervention adaptés aux besoins des élèves, ainsi qu'à la pertinence et à l'uniformité des procédures.

Recommandation 11

Qu'on examine la manière dont est déterminé le soutien financier offert pour les nouvelles catégories d'élèves « à risque », car elle décourage l'identification rigoureuse de ces personnes et entraîne l'absence de plans d'intervention efficaces pour de nombreux élèves.

6. FORMATION PROFESSIONNELLE ET TECHNIQUE

La capacité d'offrir des programmes diversifiés et de qualité constitue un défi pour de nombreuses écoles primaires et secondaires anglophones. Ce défi est encore plus grand dans le secteur de la formation professionnelle. On doit encourager la communauté anglophone à entreprendre un examen sérieux de son mandat et à s'interroger sur sa volonté et sa capacité d'offrir des cheminements scolaires vraiment diversifiés à ses jeunes.

Au Québec, la formation professionnelle ne jouit pas d'un prestige proportionnel à son importance croissante dans l'économie. Les programmes professionnels offerts dans les écoles anglophones ont toujours été présentés comme des options destinées aux élèves plus faibles ou moins motivés. Même après l'importante campagne de valorisation de ce secteur entreprise par le Ministère en 1986, la communauté anglophone a eu de la difficulté à modifier son ancienne optique. Divers facteurs ont ensuite limité le nombre de programmes offerts en anglais. L'obtention de l'autorisation d'implanter un programme professionnel dans une commission scolaire constitue un processus complexe et laborieux, lié aux priorités régionales et demandant la collaboration de nombreuses parties intéressées extérieures aux commissions scolaires. L'achat et l'entretien subséquents de l'équipement technologique de pointe, ainsi que l'embauche et le perfectionnement du personnel enseignant provenant des divers métiers sont coûteux. Depuis 1997, des fonds sont affectés à l'élaboration de programmes, mais on a moins mis l'accent sur le perfectionnement des enseignants du secteur professionnel.

En 1999, le gouvernement a lancé une vigoureuse campagne promotionnelle ciblée sur la formation professionnelle et technique dans le secteur anglophone. La rétroaction concernant l'effet de cette campagne après les deux années initiales a été très encourageante, mais l'atteinte des objectifs visés, particulièrement en ce qui concerne la formation en anglais, demandera un plan soutenu et élargi et une collaboration accrue des commissions scolaires et des collèges.

La réforme du curriculum du secondaire et du collégial a eu pour effet de favoriser la mise en œuvre d'excellents programmes qui répondent aux attentes des employeurs et permettent un taux élevé de placement des diplômés. Malgré tout, la communauté anglophone continue à faire peu de cas de la formation professionnelle et technique. Le secondaire, le collégial et le secteur de l'éducation des adultes semblent avoir besoin d'un soutien accru de la part des établissements pour créer des programmes novateurs et adaptés aux besoins, ainsi que de méthodes d'exécution originales convenant aux effectifs peu nombreux et dispersés des établissements anglophones.

Une recherche commandée par le secteur anglophone confirme le pressant besoin d'information plus accessible sur les programmes de préparation à l'emploi et sur les débouchés. Le dialogue avec les éducateurs des commissions scolaires et des cégeps anglophones au sujet des priorités en matière de promotion a également confirmé que la formation professionnelle et technique est très mal connue. Selon l'étude, l'information et la participation des conseillers en orientation et des enseignants seront les éléments de base pour modifier la perception et l'attitude des jeunes et de leurs parents à l'égard de ces programmes. Les administrateurs et les commissaires scolaires ont aussi un rôle à jouer, mais la tâche de fournir l'information pertinente revient avant tout aux conseillers et aux enseignants qui sont directement en contact avec les élèves. De leur côté, les commissions scolaires ont la responsabilité de veiller à la disponibilité de l'information et à la communication claire des possibilités liées à ces programmes.

L'augmentation des inscriptions aux programmes professionnels et techniques dépendra aussi de la mise sur pied d'activités d'orientation dans les écoles primaires, de l'élaboration au secondaire de programmes menant à des

emplois dans les secteurs non traditionnels et d'une plus grande collaboration avec les collectivités où se trouvent les écoles. De telles initiatives visent à souligner la diversité des cheminements qui n'empruntent pas toujours la voie mieux connue de l'université. Le secteur professionnel et technique anglophone a besoin qu'on autorise l'implantation de programmes qui plaisent aux parents des jeunes anglophones. La création de « centres nationaux » semblables à ceux qui ont été créés dans les commissions scolaires francophones et qui concentrent en un seul endroit la mise au point de nouvelles technologies et la formation connexe améliorerait nettement le prestige de la formation technique aux yeux de la collectivité anglophone.

Au temps des commissions scolaires confessionnelles, les commissions protestantes et catholiques avaient l'autorisation d'offrir des programmes professionnels et techniques en français et en anglais. Les commissions francophones ont conservé la possibilité de formation dans les deux langues, mais la question n'est pas encore tranchée en ce qui concerne les commissions scolaires anglophones. Il importe d'en arriver rapidement à des décisions concrètes sur la question linguistique afin de clarifier la possibilité d'établir des partenariats et des projets coopératifs avec les commissions scolaires francophones.

Pour encourager les Québécois anglophones à s'établir au Québec, on doit leur donner accès à l'information sur l'emploi dans la province. Les bases de données comme *AREF-REPÈRES*, qui existent seulement en français, devraient aussi être disponibles en anglais : pour cela, il faudrait non seulement les traduire, mais aussi les adapter et les mettre à jour pour le marché anglophone. Dans son mandat, Emploi-Québec a désigné la communauté anglophone comme un client distinct, mais dans certaines régions, de sérieuses difficultés l'empêchent d'exécuter son mandat avec ses partenaires du Ministère. Une meilleure collaboration s'impose donc à l'échelle provinciale plutôt qu'à l'échelle régionale ou locale, afin de garantir un accès adéquat aux services de formation en anglais.

Les commissions scolaires anglophones ont pris du temps à mettre en œuvre les initiatives ministérielles visant à favoriser l'implantation de programmes professionnels et techniques plus novateurs et plus adaptés aux besoins : la formule d'alternance travail-études et les autres portes d'entrée pour les jeunes ne sont pour ainsi dire pas disponibles. La plupart des commissions scolaires invoquent des contraintes logistiques et financières pour expliquer ce retard sur leurs homologues francophones. Certaines commencent à mettre à l'essai des formules de formation à distance, mais elles ne possèdent pas les ressources financières et le personnel nécessaires pour implanter rapidement ces solutions prometteuses.

La collaboration accrue avec les collèges anglophones pourrait aider à répondre au mandat d'offrir des programmes plus diversifiés. Malheureusement, l'élaboration des programmes professionnels et techniques dans les commissions scolaires et les collèges anglophones a été si peu coordonnée jusqu'ici qu'il existe peu de passerelles encourageant les Québécois anglophones à poursuivre leurs études dans la province. Les universités sont en train de réexaminer leur vision de la formation professionnelle et technique. Le maintien et l'accroissement des liens entre les écoles secondaires, les collèges et l'enseignement supérieur dans ce domaine contribueraient à améliorer la qualité et le prestige des programmes professionnels et techniques et à les rendre plus ouverts.

Recommandation 12

Qu'on encourage la communauté anglophone à examiner sérieusement son mandat, sa volonté et sa capacité d'offrir des cheminements scolaires vraiment diversifiés à ses jeunes.

Recommandation 13

Que le Ministère et les commissions scolaires veillent à régler rapidement la situation linguistique en ce qui concerne l'autorisation des programmes professionnels.

Recommandation 14

Que le Ministère veille à ce que les commissions scolaires anglophones soient autorisées à mettre en place les programmes professionnels les plus à même d'offrir des débouchés intéressants dans le nouvel environnement technologique.

7. FACILITATION DE LIENS PLUS ÉTROITS AVEC LES ÉTABLISSEMENTS POSTSECONDAIRES

La Commission de l'éducation en langue anglaise juge important d'assurer une certaine harmonisation des démarches stratégiques adoptées aux différents niveaux du système d'éducation. Comme on a plus tendance à mettre l'accent sur la diversification des cheminements de carrière, il est important d'améliorer les modes de communication entre les écoles et les établissements postsecondaires.

De nombreux collèges francophones collaborent déjà avec les commissions scolaires. Dans certaines régions, le bureau régional du Ministère siège à une table interordres avec des représentants de tous les ordres d'enseignement de la région. Il n'existe pas de partenariat de ce genre entre les commissions scolaires anglophones, les cégeps et les universités, même s'il ont de nombreuses préoccupations en commun et se partagent la même population scolaire. La liste des domaines où les commissions scolaires, les cégeps et les universités auraient avantage à adopter des démarches conjointes est longue : remplacement de personnel, orientation et formation, planification du curriculum dans des domaines comme les sciences et les programmes professionnels ou techniques, etc.

En région, des approches conjointes concernant la mise en commun d'équipement et d'installations pourraient être fructueuses : les commissions scolaires pourraient par exemple fournir des installations et les collèges, du personnel pour un certain nombre de programmes. Les universités, les collèges et les commissions scolaires pourraient collaborer à des activités éducatives en anglais sur Internet. Il pourrait aussi exister des démarches conjointes pour l'utilisation de la technologie en classe. Des activités de recherche, par exemple de suivi des élèves, menées à l'échelle des établissements ou du système fourniraient des données utiles. La préparation, pour les élèves du secondaire, d'information et de services concernant les programmes dispensés dans les collèges, les options, les attentes, les normes et la charge de travail est de plus en plus nécessaire à mesure que les changements apportés au curriculum influent davantage sur les choix de carrière. Les conseillers en orientation œuvrant auprès des élèves de 5e à 11e année ont une responsabilité particulière dans ce domaine.

Un bon moyen de contrer la critique la plus fréquemment dirigée par les collèges contre le nivellement de l'enseignement secondaire serait d'amener ces deux ordres d'enseignement à travailler ensemble, maintenant que les structures des commissions scolaires sont beaucoup plus souples. Puisque les collèges reprochent souvent aux diplômés du secondaire d'être faibles en anglais, en français et en mathématique en partie à cause de leurs capacités de réflexion, d'analyse et d'étude, de leurs habitudes de travail et de leur attitude envers l'école, une communication et un soutien mutuel accrus pourraient mener à l'établissement de partenariats et de structures pertinentes répondant aux préoccupations communes telles que la démographie, la capacité matérielle, la masse critique et les changements de personnel.

Recommandation 15

Que le Ministère amorce la création d'un comité tripartite regroupant les commissions scolaires anglophones, les cégeps et les universités. Ce comité se réunirait régulièrement pour examiner les secteurs de préoccupation communs où une coopération accrue entre les établissements pourrait avoir un effet bénéfique.

8. ÉVALUATION, COLLECTE DE DONNÉES, IMPUTABILITÉ

La responsabilité accrue acquise par les établissements d'enseignement en raison de la décentralisation du pouvoir décisionnel doit être appuyée par des données statistiques plus claires, y compris par des renseignements socioéconomiques comparatifs sur chaque région et par une évaluation réaliste de la façon dont chaque école répond à sa mission.

La confusion concernant les bulletins scolaires n'est qu'un exemple des difficultés existantes. L'évaluation de la progression de l'élève dans l'atteinte des diverses compétences (qui remplacent les objectifs dans le nouveau curriculum) doit être présentée dans un document compréhensible par les parents qui, parfois, ne connaissent absolument pas la nouvelle démarche d'apprentissage. Un bulletin scolaire utilisant des méthodes d'évaluation adaptées aux concepts plus rigides antérieurs à la réforme n'est plus adéquat dans le nouveau curriculum et prête à confusion. Le bulletin scolaire a pour but principal de communiquer aux parents ce que les enseignants constatent dans leur classe. Un bulletin uniformisé n'apporte pas nécessairement aux parents et aux élèves le genre d'information requise à mesure que l'enfant avance dans le système. Pourtant, on aura toujours besoin d'une certaine forme d'évaluation normalisée pour passer d'un niveau ou d'un ordre d'enseignement à un autre.

Le fait de classer les écoles et de les déclarer bonnes ou mauvaises parce qu'elles répondent ou non à un ensemble de normes rigides déforme et sape le principe voulant que les écoles déterminent leur propre mission. Vu la grande diversité des établissements, l'information basée sur des données brutes ne peut donner un reflet exact de la situation de chacun. Des écoles et plusieurs commissions scolaires s'affairent actuellement à élaborer une série de méthodes de compte rendu capables de refléter véritablement les progrès de l'enfant et de transmettre des renseignements importants à l'enseignant de l'année suivante. Conçues pour intégrer les exigences de la réforme à l'exécution de projets multidisciplinaires s'étendant sur plusieurs années, ces méthodes doivent être encouragées au lieu d'être mises de côté par un décret exigeant l'uniformité de tous les bulletins scolaires.

Les données concernant le taux d'obtention du diplôme et le taux de persévérance scolaire sont compilées à l'aide de statistiques brutes, d'approximations et d'hypothèses. Elles ne sont pas nuancées et n'essaient pas de déterminer les nombreuses raisons qui amènent les élèves à quitter le système (déménagement à l'intérieur ou à l'extérieur du Québec, obtention d'un emploi, etc.). Il n'est guère surprenant par exemple que les commissions scolaires incluant des bases militaires comme la Commission scolaire Central Québec connaissent un taux de décrochage exceptionnellement élevé. Les commissions scolaires ne savent pas toutes ce que sont devenus leurs élèves et celles qui le savent ne tiennent pas toujours les dossiers pertinents. Il est nécessaire de recueillir des données exactes afin de déceler avec précision les points forts et les points faibles.

Le système d'éducation québécois compte deux secteurs distincts, le secteur francophone et le secteur anglophone, différents par leur culture, leur taille et leur démographie. Vu la spécificité du secteur anglophone, il importe d'établir des données assez exactes pour fournir une information fiable aux fins d'évaluation, d'imputabilité et d'orientation des politiques. Il conviendrait peut-être d'examiner davantage le rendement du secteur anglophone comme entité distincte, puisque la recherche, la surveillance et les comptes rendus sur ce réseau pourraient contribuer à une meilleure harmonisation des politiques.

On pourrait commencer au niveau organisationnel et travailler avec les instances chargées de recueillir de l'information sur leur propre rendement, dans le cadre du processus de la réus-

site scolaire par exemple. Les politiques et orientations en place sont essentielles pour effectuer une surveillance équitable et efficace, capable de fournir un cadre solide pour évaluer les besoins régionaux et les besoins d'adaptation scolaire, de même que les questions relatives au financement du transport et des bâtiments par les commissions scolaires dans un réseau scolaire fortement dispersé.

La collecte de données est étroitement liée aux orientations en place, car les politiques sont fondées sur des données. Des données inexactes peuvent avoir un effet négatif sur les politiques et orientations qui déterminent entre autres les modalités de financement des commissions scolaires. Si les politiques et orientations en place ont un effet dissuasif, elles doivent être revues et réorientées. Toutefois, pour être productif, le processus doit s'appuyer sur des renseignements qui reflètent la situation réelle du milieu concerné.

Même s'il existe une tendance générale vers l'imputabilité fondée sur des statistiques, la démarche n'est pas encore entièrement comprise, ni appliquée de façon universelle. Les commissions scolaires doivent vérifier la validité des données qui les concernent, sinon celles-ci n'auront aucune crédibilité. Il importe de définir clairement les méthodes de mesure afin d'éviter la multiplicité des interprétations. Les indicateurs choisis (taux de décrochage, taux de persévérance scolaire, rendement aux examens, etc.) peuvent donner des résultats très différents pour la même école.

Les commissions scolaires administrent pour la première fois des plans de réussite, sans que les cibles soient toujours bien comprises. Certaines statistiques mesurent le taux de changement et non le changement en chiffres réels, ce qui peut prêter à confusion. De la même façon, la réduction du taux de décrochage *expliqué* de 20 % par an n'est pas la même chose que la réduction du taux *global* de décrochage (expliqué ou non) de 20 %. Ces nuances ne sont pas toujours comprises ou prises en compte, même par le Ministère.

Recommandation 16

Que le Ministère recueille et publie des données distinctes pour tous les ordres d'enseignement du secteur anglophone, y compris pour la formation professionnelle et technique.

Recommandation 17

Que le Ministère évalue la mise en œuvre de la réforme compte tenu des éléments de soutien dont il a été question dans le présent rapport et qu'il présente un rapport annuel sur la situation à mesure que la réforme évolue.

Annexe

Personnes consultées par la Commission de l'éducation en langue anglaise 2000-2001

Dyane Adam	Commissaire aux langues officielles
John Cyr	Représentant, Réseau d'éducation et de services communautaires à distance (Commission scolaire Central Québec)
David D'Aoust	Directeur général, Comité national de développement des ressources humaines pour les anglophones du Québec
Diane Fyfe	Représentante, Réseau d'éducation et de services communautaires à distance (Commission scolaire Western Québec)
Deborah Hook	Directrice générale, Quebec Community Groups Network
Charles Lusthaus	Faculté d'éducation, Université McGill
Hugh Maynard	Président, Quebec Community Groups Network
Anthony Paré	Faculté d'éducation, Université McGill
Ainsley Rose	Coprésident, Comité responsable du programme scolaire, secteur anglophone (CACR)
Lynn Travers	SCA, DPP, ministère de l'Éducation
Laurent Trudel	SCA, DPP, ministère de l'Éducation
Patrick Woodsworth	Directeur général, Collège Dawson

Bibliographie et ressources internet sur les sujets traités dans le rapport

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, mai 2000, 110 p.

Résumé en anglais : http://www.cse.gouv.qc.ca/e/pub/avis/forcol_a.htm

Texte français : http://www.cse.gouv.qc.ca/f/doc/formulaire.asp?fic=39

Loi sur l'instruction publique, Lois refondues du Québec, chapitre I-13.3.

LUSTHAUS, Charles, Gary ANDERSON et Elaine MURPHY. *Institutional Assessment — A Framework for Strengthening Organizational Capacity for IDRC's Research Partners*, CRDI, 1995, 88 p. (ISBN 0-88936-771-X).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire*, enseignement primaire, Québec, ministère de l'Éducation, 2001, 350 p. (code 01-00611; ISBN 2-550-37958-6).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. DIRECTION DE L'ADAPTATION SCOLAIRE. *Une école adaptée aux besoins de tous les élèves — Plan d'action en matière d'adaptation scolaire*, Québec, 1999, 20 p. http://www.meq.gouv.qc.ca/dassc/pdf/planade00.pdf

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. DIRECTION DE L'ADAPTATION SCOLAIRE. *Une école adaptée aux besoins de tous les élèves — Politique de l'adaptation scolaire*, Québec, 1999, 54 p. http://www.meq.gouv.qc.ca/dassc/pdf/polite00.pdf

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. DIRECTION DE LA FORMATION ET DE LA TITULARISATION DU PERSONNEL SCOLAIRE. *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*, Québec, ministère de l'Éducation, 2001, 253 p. (code 69-2099). http://www.meq.gouv.qc.ca/dftps/interieur/PDF/formation_ens.pdf

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. DIRECTION DE LA FORMATION ET DE LA TITULARISATION DU PERSONNEL SCOLAIRE. *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant : Choisir plutôt que subir le changement*, ministère de l'Éducation, 1999, 22 p. (ISBN 2-550-34314-X). http://www.meq.gouv.qc.ca/virage/publications/choisir_a.pdf

Autres références :

La place des élèves « à risque » dans la réforme de l'éducation

Le petit Magazine — Student Services Newsletter

http://www.meq.gouv.qc.ca/dassc/pdf/pmvol2no1en.pdf

Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage : définitions

http://www.meq.gouv.qc.ca/dassc/pdf/definitionsa.pdf

Ressources Internet

Partenariat pour l'amélioration de l'école
http ://www.qesnrecit.qc.ca/schimprove/partner.htm

PERFORMA
http ://www.educ.usherb.ca/performa/

Entente Canada-Québec relative à l'enseignement dans la langue de la minorité et à l'enseignement des langues secondes
http ://167.33.61.72/offlangoff/programs/prog_01d.html

Programmes du MEQ concernant les technologies de l'information et de la communication (TIC)
http ://www.meq.gouv.qc.ca/drd/tic.html

Réseau d'éducation et de services communautaires à distance (DECN)
http ://www.qln.ca/lifelong.html#DECN

Réseau interordinateurs scientifique québécois (RISQ)
http ://www.risq.qc.ca/welcome
http ://www.meq.gouv.qc.ca/cpress/cprss2000/c000530.htm

Groupe de travail national sur les services à large bande
http ://broadband.gc.ca/Broadband-document/english/executive_summary.htm

Quebec Community Groups Network (QCGN)
http ://www.qcna.org/onlinequebec/qcgn/main.html

Quebec Learners' Network
http ://www.qln.ca/

Formation professionnelle au Québec
http ://www3.meq.gouv.qc.ca/fpt/

Inforoute : Récit national en formation professionnelle et technique
http ://inforoutefpt.org/default_eng.htm

Systèmes d'information scolaire et professionnelle AREF-REPERES
http ://reperes.grics.qc.ca/info1_2.htm

Comité national de développement des ressources humaines
http ://www.hrdc-drhc.gc.ca/fas-sfa/busplan/1999/pg15.shtml

Centre de perfectionnement du leadership en éducation, Université McGill
http ://www.cel.mcgill.ca/default.html

Liste des acronymes

DECN	Réseau d'éducation et de services communautaires à distance
EERF	Fondation pour le développement de matériel pédagogique anglophone
TIC	Technologies de l'information et de la communication
PIA	Plan d'intervention adapté aux besoins de l'élève
SEI	Services d'éducation inclusive
LMC	Centre de ressources pédagogiques
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MSSS	Ministère de la Santé et des Services sociaux
PAE	Partenariat pour l'amélioration de l'école
QCGN	Quebec Community Groups Network
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
RISQ	Réseau interordinateurs scientifique québécois
SCA-DPP (MEQ)	Services à la communauté anglophone, Direction des politiques et des projets
DECN	Distance Education and Community Network
EERF	English Educational Resources Foundation
ICT	Information and Communications Technologies
IEP	Individual Education Plan
IES	Inclusive Education Services
LMC	Learning Materials Centre
PSI	Partnership for School Improvement
QEP	Quebec Education Program

Recommandations

Recommandations formulées par la Commission de l'éducation en langue anglaise dans le Rapport de 2001 intitulé « Incidence des politiques et orientations en place sur la mise en œuvre de la réforme scolaire »

Les recommandations de la Commission concernent les activités de divers organismes.

Gouvernement et Ministère :	**3, 6, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17**
Commissions scolaires :	**1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 15**
Universités :	**1, 3, 5, 15**
Syndicats d'enseignants :	**2, 3, 9**

1. Que les universités et les commissions scolaires intensifient leur collaboration en vue de déterminer les composantes de la formation initiale des enseignants.

2. Qu'on encourage les commissions scolaires anglophones et les syndicats d'enseignants à chercher des moyens d'étendre le mentorat de façon à ne pas le réserver seulement aux futurs maîtres pour lesquels il existe déjà, mais à englober aussi les nouveaux enseignants qui profiteraient grandement d'une association structurée avec un enseignant d'expérience.

3. Qu'on encourage le MEQ, les commissions scolaires anglophones, les syndicats d'enseignants et les universités à examiner des incitatifs (y compris des budgets de perfectionnement professionnel) en vue d'intégrer des programmes de perfectionnement professionnel accessibles à la charge de travail des enseignants

4. Que les commissions scolaires anglophones veillent à ce que La Fondation pour le développement de matériel pédagogique anglophone (EERF) devienne un organisme spécialisé disposant de personnel suffisant et bien formé, de manière à répondre aux normes professionnelles.

5. Que les universités et les commissions scolaires anglophones veillent à ce que la formation initiale et l'appui aux enseignants en exercice soient conçus de manière à leur faire comprendre la façon dont est élaboré le curriculum et à les rendre aptes à leur l'enseigner.

6. Que le gouvernement veille à ce que des infrastructures technologiques soient installées dans les régions que le secteur privé ne considère pas comme rentables sur le plan économique.

7. Que, vu les difficultés techniques et le coût considérables liés à l'installation d'infrastructures à large bande, le gouvernement et les commissions scolaires anglophones explorent et mettent au point des technologies de rechange allant, selon le cas, de technologies moins avancées à des services par satellite, pour permettre à toutes les écoles de disposer de programmes de formation à distance dans les plus brefs délais.

8. Que les commissions scolaires anglophones s'efforcent immédiatement de recruter et de former des techniciens de systèmes possédant les compétences requises pour enseigner les habiletés connexes et pour naviguer dans les systèmes.

9. Que des efforts soient faits pour harmoniser les divers éléments qui forment la base de la politique de l'adaptation scolaire, à savoir les responsabilités des directeurs d'école, les plans d'intervention adaptés aux besoins des élèves, le rôle des enseignants et les conventions collectives. Même si,

théoriquement, tous ces éléments contribuent à la mise en œuvre de la politique, en réalité ils ne sont pas toujours appliqués de façon uniforme.

10. Qu'on encourage les comités consultatifs en matière d'adaptation scolaire à surveiller la mise en œuvre de la politique de l'adaptation scolaire à propos de laquelle la loi oblige à les consulter ; et qu'on les incite à en effectuer une évaluation annuelle ou régulière en prêtant particulièrement attention à la qualité des plans d'intervention adaptés aux besoins des élèves, ainsi qu'à la pertinence et à l'uniformité des procédures.

11. Qu'on examine la manière dont est déterminé le soutien financier offert pour les nouvelles catégories d'élèves « à risque », car elle décourage l'identification rigoureuse de ces personnes et entraîne l'absence de plans d'intervention efficaces pour de nombreux élèves.

12. Qu'on encourage la communauté anglophone à examiner sérieusement son mandat, sa volonté et sa capacité d'offrir des cheminements scolaires vraiment diversifiés à ses jeunes.

13. Que le Ministère et les commissions scolaires veillent à régler rapidement la situation linguistique en ce qui concerne l'autorisation des programmes professionnels.

14. Que le Ministère veille à ce que les commissions scolaires anglophones soient autorisées à mettre en place les programmes professionnels les plus à même d'offrir des débouchés intéressants dans le nouvel environnement technologique.

15. Que le Ministère amorce la création d'un comité tripartite regroupant les commissions scolaires anglophones, les cégeps et les universités. Ce comité se réunirait régulièrement pour examiner les secteurs de préoccupation communs où une coopération accrue entre les établissements pourrait avoir un effet bénéfique.

16. Que le Ministère recueille et publie des données distinctes pour tous les ordres d'enseignement du secteur anglophone, y compris pour la formation professionnelle et technique.

17. Que le Ministère évalue la mise en œuvre de la réforme compte tenu des éléments de soutien dont il a été question dans le présent rapport et qu'il présente un rapport annuel sur la situation à mesure que la réforme évolue.

Éducation Québec

72-5022