



DIAGNOSTIC ORGANISATIONNEL

La première année de la réalisation du Plan stratégique

Août 2006



Commission
scolaire
de Montréal

SERVICES CORPORATIFS

DIRECTION

Renée Girard

BUREAU DE LA PLANIFICATION INSTITUTIONNELLE

COORDINATION

René Morales

RÉDACTION

Guylaine Dubé

Sylvie Gallant

Vincent Gendreau

Élise Juneau

Luce Lacasse

Nancy Meilleur

COLLABORATION

Andrée Desrosiers

David Meilleur

TRAITEMENT DE TEXTE – MISE EN PAGES

Hélène Bergeron

Nancy Meilleur

IMPRESSION

Service des communications

Secteur de l'imprimerie

LA COMMISSION SCOLAIRE DE MONTRÉAL

3737, rue Sherbrooke Est

Montréal (Québec) H1X 3B3

Téléphone : 514 596-6000

www.csdm.qc.ca



TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	9
PARTIE I LE PORTRAIT DE NOS ELEVES	
CHAPITRE 1 L'effectif scolaire à la CSDM de 1998-1999 à 2005-2006	13
1.1 L'évolution de l'effectif scolaire en formation générale des jeunes	13
1.2 L'évolution de l'effectif scolaire en formation générale des adultes	17
1.3 L'évolution de l'effectif scolaire en formation professionnelle.....	18
1.4 L'évolution de l'effectif scolaire global.....	18
1.5 L'impact de la diminution des effectifs	19
CHAPITRE 2 La mobilité des élèves en formation générale des jeunes	21
2.1 L'évolution de l'effectif scolaire potentiel en formation générale des jeunes jusqu'en 2011-2012.....	21
2.2 Le choix du lieu de fréquentation scolaire des élèves de la CSDM.....	22
CHAPITRE 3 Le profil sociolinguistique des élèves	27
3.1 Le profil sociolinguistique des élèves en formation générale des jeunes	27
3.2 Le profil sociolinguistique des élèves en formation générale des adultes	28
3.3 Le profil sociolinguistique des élèves en formation professionnelle	28
CHAPITRE 4 Les caractéristiques socioéconomiques des élèves	29
4.1 Les indicateurs de défavorisation	29

PARTIE II L'ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE DANS LEQUEL EVOLUENT NOS ELEVES

CHAPITRE 5 Les approches pédagogiques	33
5.1 Le degré d'application du plan institutionnel de formation relatif à la réforme de l'éducation dans les écoles	33
5.2 Le degré d'implantation de la différenciation pédagogique dans les classes ordinaires du primaire	35
5.3 Le degré d'implantation des stratégies d'enseignement adaptées dans les classes spéciales et les écoles spécialisées du secteur des jeunes.....	36
5.4 La répartition des services de soutien à l'enseignement en classe et au sein de l'équipe-cycle.....	37
CHAPITRE 6 Les modes d'organisation scolaire	39
6.1 Le degré d'actualisation de l'organisation par cycle dans les écoles primaires ordinaires.....	39
6.2 Les écoles secondaires qui ont modifié ou assoupli leur organisation scolaire pour tenir compte des caractéristiques et des besoins des jeunes.....	40
6.3 Les passerelles mises en place entre la formation professionnelle et la formation générale des adultes	40
6.4 Les passerelles mises en place entre la formation générale des jeunes et la formation professionnelle	41
6.5 Les élèves inscrits en alternance travail-études	41
CHAPITRE 7 L'aide particulière à l'élève.....	43
7.1 Les mesures d'aide particulière à l'apprentissage au primaire et au secondaire	43
7.2 Les mesures de soutien psychosocial au primaire et au secondaire	44
7.3 Les mesures d'aide à l'élève en formation professionnelle et en formation générale des adultes	45
CHAPITRE 8 L'environnement éducatif	47
8.1 Les mesures prises par les établissements pour faire la promotion et faciliter la pratique de l'activité physique.....	47
8.2 Le nombre et les types d'activités parascolaires offertes dans les établissements.....	48
8.3 Les mesures prises par les établissements pour améliorer l'environnement alimentaire des élèves et promouvoir de meilleures habitudes nutritionnelles.....	51

CHAPITRE 9 La participation des familles	53
9.1 Les remises de bulletins	53
9.2 Les moyens mis en place pour favoriser la participation des parents.....	54
9.3 La participation des parents et des bénévoles à l'école	59
9.4 Le bénévolat	60
CHAPITRE 10 L'encadrement du personnel de la CSDM.....	63
10.1 Les mesures de soutien et de valorisation du personnel des établissements	63
10.2 Les moyens mis en place dans les établissements pour stimuler la présence au travail.....	66
10.3 Les taux d'absences de longue durée.....	67
10.4 Le nombre d'assignations temporaires effectuées par période.....	67
10.5 L'évolution des coûts de l'assurance salaire	68
CHAPITRE 11 Le partenariat	69
11.1 Le partenariat à l'interne : nature des projets réalisés de façon conjointe par les établissements.....	69
11.2 Le partenariat à l'externe	69

PARTIE III LA RÉUSSITE DE NOS ÉLÈVES

CHAPITRE 12	La réussite sur le plan de l’instruction et de la qualification au primaire	73
12.1	Le développement des compétences disciplinaires	74
CHAPITRE 13	La réussite sur le plan de l’instruction et de la qualification au secondaire.....	83
13.1	Le taux global de réussite à la note finale pour l’ensemble des matières évaluées par une épreuve unique.....	83
13.2	La maîtrise des compétences disciplinaires par niveau scolaire	86
13.3	La persévérance scolaire	89
13.4	La proportion d’élèves sortant avec diplôme	90
13.5	La proportion d’élèves sortant sans diplôme	90
CHAPITRE 14	La réussite sur le plan de l’instruction en formation générale des adultes	91
14.1	La réussite sur le plan de l’instruction en formation générale des adultes	91
14.2	Le Nombre d’unités réussies par élève, exprimé selon un équivalent temps plein	92
14.3	Le taux de réussite des élèves adultes de 16-24 ans.....	93
CHAPITRE 15	La réussite sur le plan de l’instruction et de la qualification en formation professionnelle	95
15.1	La diplomation des nouveaux élèves inscrits	95
CHAPITRE 16	La réussite sur le plan de l’instruction et de la qualification des élèves handicapés ou en difficulté d’adaptation ou d’apprentissage	97
16.1	La réussite des élèves handicapés ou en difficulté d’adaptation ou d’apprentissage qui suivent un programme régulier.....	97

CHAPITRE 17 La réussite sur le plan de la socialisation	99
17.1 L'évolution du climat de violence.....	99
17.2 Les situations de violence où la drogue, un acte criminel ou les groupes criminalisés sont en cause.....	100
17.3 La violence entre les élèves	100
17.4 La violence envers les intervenants	102
17.5 La fréquence des incidents violents dans les établissements	103
17.6 Les principales cibles d'interventions pour 2006-2007	104
CHAPITRE 18 L'absentéisme des élèves.....	105
18.1 Le taux d'absentéisme quotidien.....	105
18.2 Le nombre moyen de jours d'absence des élèves	106
PARTIE IV LE DEGRÉ DE SATISFACTION ET LES ATTENTES DE LA POPULATION UTILISANT NOS SERVICES	
CHAPITRE 19 La satisfaction et les attentes des utilisateurs de services.....	111
19.1 La satisfaction envers les services offerts	111
19.2 L'adéquation entre les mesures de soutien et les besoins.....	117
19.3 Les attentes des utilisateurs.....	118
INDEX DES GRAPHIQUES.....	121
INDEX DES TABLEAUX.....	125

INTRODUCTION

La Commission scolaire de Montréal (CSDM) a adopté en mars 2005 un plan stratégique visant à améliorer la réussite des élèves. Ce plan s'échelonne sur une période de 5 ans, soit jusqu'en 2009-2010 et s'articule autour des trois grandes orientations suivantes :

- Soutenir le développement du plein potentiel de chaque élève qui fréquente un des établissements de la CSDM;
- S'appuyer sur l'expertise et la mobilisation du personnel de la CSDM;
- Accroître les liens avec les familles, les partenaires et les communautés locales afin de soutenir l'élève dans son cheminement scolaire.

Afin d'apprécier la mise en œuvre du Plan stratégique, la commission scolaire a procédé à l'élaboration du Diagnostic organisationnel 2006. Il s'agit d'un document qui présente les résultats de la première année de réalisation, en mettant en relief le suivi des indicateurs reliés aux objectifs visés.

Le Diagnostic organisationnel permet d'identifier les caractéristiques des élèves qui fréquentent les établissements de la CSDM, de décrire leur environnement d'apprentissage dans lequel ils évoluent et d'analyser leur réussite sur le plan de l'instruction, de la qualification et de la socialisation. Il sert également à présenter le degré de satisfaction ainsi que les attentes de la population envers les services offerts par la CSDM.

PARTIE I

LE PORTRAIT DE NOS ELEVES

CHAPITRE 1 L'effectif scolaire à la CSDM de 1998-1999 à 2005-2006

1.1 L'ÉVOLUTION DE L'EFFECTIF SCOLAIRE EN FORMATION GÉNÉRALE DES JEUNES

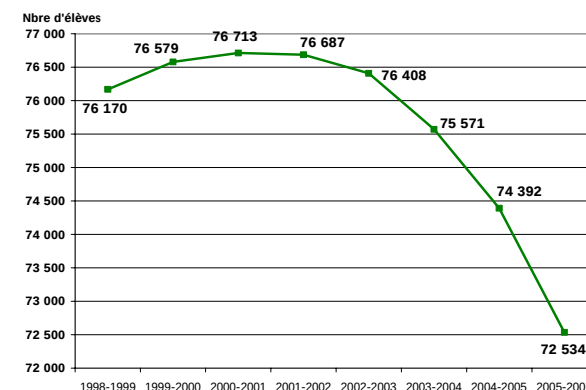
Au 30 septembre 2005, la formation générale des jeunes compte 72 534 élèves¹. Cela représente une chute notable de 2,5 % par rapport à l'année précédente. C'est la plus forte décroissance enregistrée depuis 1998. En 5 ans, la CSDM a perdu plus de 4000 élèves à la formation générale des jeunes. Pour la première fois en 2005, tous les ordres d'enseignement sont touchés par ces baisses. Le secondaire, qui avait été épargné ces dernières années, subit en 2005-2006 les effets de la décroissance enregistrée au primaire à partir de 2002.

1.1.1 L'évolution de l'effectif scolaire au préscolaire et au primaire

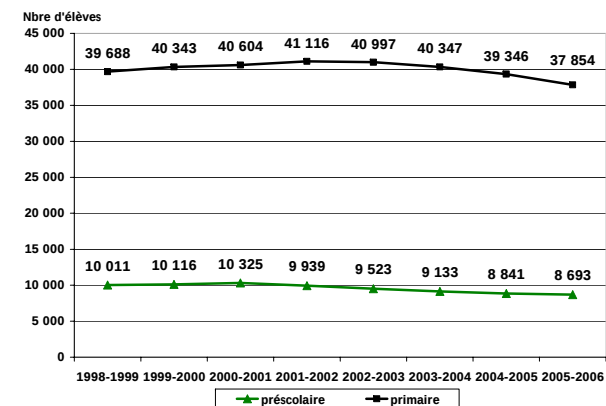
Sous l'effet conjugué de la diminution du nombre de naissances et de l'augmentation des déménagements hors du territoire de la CSDM, le préscolaire et le primaire essuient depuis quelques années de sévères baisses. Au préscolaire 4 ans et 5 ans, nous enregistrons une perte de plus de 1600 élèves depuis 2000-2001. Seulement pour l'année 2005-2006, nous dénombrons 148 élèves de moins que l'année précédente. Au primaire, nous perdons 1492 élèves en 2005-2006. Cela représente l'équivalent de quatre écoles primaires. C'est la plus grande perte jamais enregistrée depuis 1998. Depuis 2002-2003, les écarts d'une année à l'autre se creusent. Entre 2001-2002 et 2002-2003, les écoles primaires ont perdu 119 élèves; entre 2002-2003 et 2003-2004, 650 élèves; entre 2003-2004 et 2004-2005, 1001 élèves; entre 2004-2005 et 2005-2006, 1492 élèves. La situation est alarmante dans la mesure où cette baisse va se répercuter sur les autres cycles dans les années à venir. Cette perte représente autant d'élèves qui ne fréquenteront pas les écoles de la CSDM durant le reste de leur scolarité, du moins pour une grande proportion d'entre eux.

¹ Ce nombre se rapporte aux élèves présents au 30 septembre 2005 et exclut les places réservées du Regroupement des écoles spécialisées.

1.1 Évolution de l'effectif scolaire en formation générale des jeunes de 1998-1999 à 2005-2006



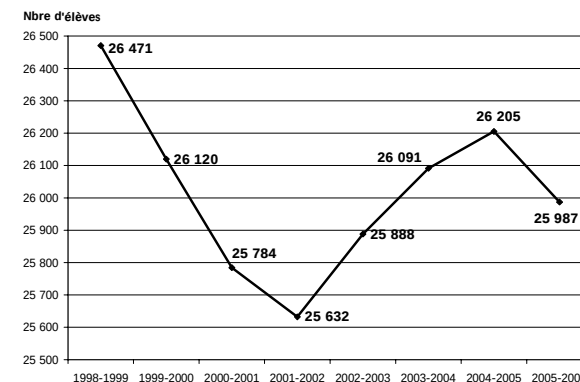
1.1.1 Évolution de l'effectif scolaire au préscolaire et au primaire, de 1998-1999 à 2005-2006



1.1.2 L'évolution de l'effectif scolaire au secondaire

Contrairement aux trois dernières années, les écoles secondaires sont touchées en 2005-2006 par la baisse du nombre d'élèves. En 2005-2006, le nombre d'élèves inscrits au secondaire est de 25 987, soit 218 élèves de moins que l'année précédente. Même si la population avait augmenté entre 2001-2002 et 2004-2005, la croissance annuelle s'essouffait. Alors qu'entre 2001-2002 et 2002-2003, l'effectif a crû de 1 %, cette augmentation est passée ensuite à 0,8 % entre 2002-2003 et 2003-2004, puis à 0,4 % entre 2003-2004 et 2004-2005. Le nombre de jeunes au secondaire est maintenant comparable à celui de 2002-2003.

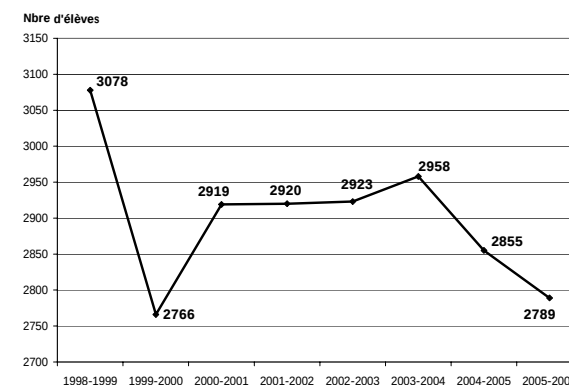
1.1.2 Évolution de l'effectif scolaire au secondaire, de 1998-1999 à 2005-2006



1.1.3 L'évolution du nombre d'élèves fréquentant une classe d'accueil

Le nombre d'élèves ayant fréquenté une classe d'accueil est une donnée difficile à saisir puisque le passage dans ce type de classe peut avoir une durée très variable. Nous pouvons estimer qu'environ 2789 élèves ont été inscrits dans une classe d'accueil au cours de l'année scolaire 2005-2006. C'est légèrement moins que les années précédentes.

1.1.3 Évolution du nombre d'élèves fréquentant une classe d'accueil, de 1998-1999 à 2005-2006



1.1.4 L'évolution du nombre d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)

La CSDM accueille aussi chaque année un nombre important d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA). Depuis 2000, ces élèves représentent environ 15 % de la population en formation générale des jeunes. En 2005-2006, la CSDM compte près de 12 000 EHDA.

Les graphiques suivants illustrent le nombre d'EHDA pour chacune des années, calculées en équivalents temps plein (ETP). Trois groupes sont distingués : les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, les élèves handicapés ainsi que les élèves qui n'ont pas été identifiés par un code de difficulté, mais qui ont un plan d'intervention adapté (PIA) afin de mieux les soutenir dans leur cheminement scolaire.

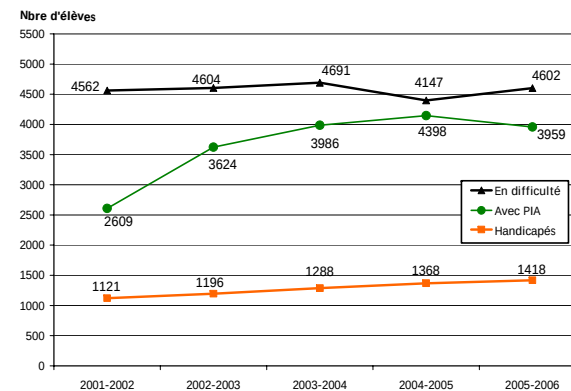
a) L'évolution de l'effectif EHDA au primaire

Entre 2001-2002 et 2005-2006, le nombre d'élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans les écoles primaires de la CSDM varie environ entre 4000 et 4700 élèves. C'est en 2003-2004 que nous observons le nombre le plus important de ces élèves, ce nombre inclut les élèves avec des troubles graves de comportement, généralement entre 300 et 400 élèves. La variation interannuelle est à regarder avec prudence parce que le dépistage de ces élèves varie.

Les élèves handicapés constituent un groupe continuellement en hausse. Ce groupe comprend les élèves avec une déficience motrice légère ou organique ou avec une déficience langagière, les élèves avec une déficience intellectuelle de moyenne à sévère, une déficience intellectuelle profonde ou des troubles sévères du développement ou encore les élèves avec une déficience physique grave. Alors que la population du primaire a diminué ces quatre dernières années, le nombre d'élèves handicapés augmente, passant de 1121 en 2001-2002 à 1418 en 2005-2006.

Tous les élèves EHDA ont un plan d'intervention adapté. Cependant, un bon nombre d'entre eux ne sont pas identifiés par un code de difficulté, mais ont un plan d'intervention adapté. En 2005-2006, ils sont presque 4000 élèves dans cette situation alors qu'en 2001-2002 ils n'étaient que 2609 élèves.

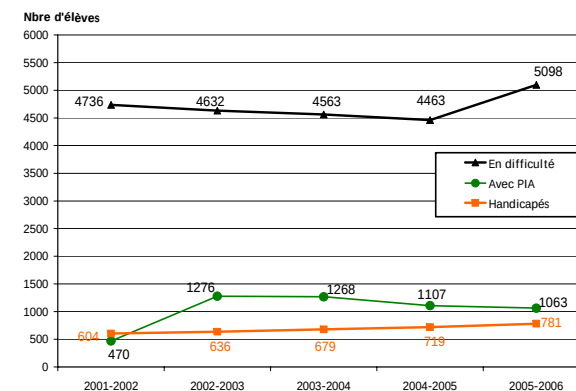
1.1.4a Évolution du nombre total d'élèves EHDA ou avec un PIA dans les établissements primaires, de 2001-2002 à 2005-2006



b) L'évolution de l'effectif EHDAA au secondaire

En 2005-2006, nous comptons plus de 5098 élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans les écoles secondaires. Cela représente une croissance de 14,2 % par rapport à 2004-2005. Le nombre d'élèves handicapés est stable, variant entre 600 et 800 élèves. Par contre, le nombre d'élèves du secondaire non identifiés avec un code de difficulté, mais ayant un plan d'intervention adapté (PIA) a varié beaucoup ces quatre dernières années. Alors qu'il est passé de 470 en 2001-2002 à 1276 en 2002-2003, il ne cesse de diminuer depuis, atteignant 1063 élèves en 2005-2006.

1.1.4b Évolution du nombre total d'élèves HDAA ou avec un PIA dans les établissements secondaires, de 2001-2002 à 2005-2006

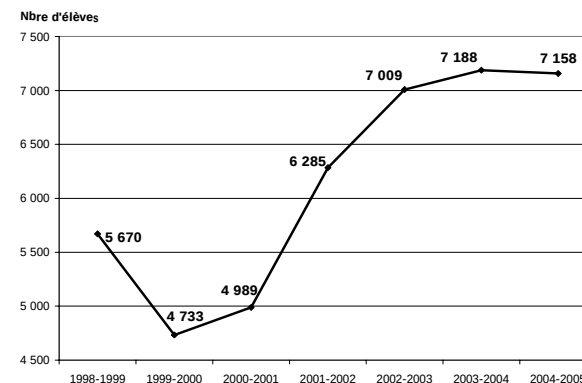


1.2 L'ÉVOLUTION DE L'EFFECTIF SCOLAIRE EN FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES

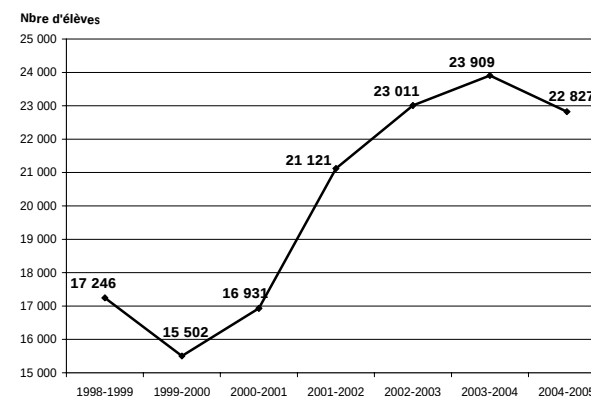
Il y a différentes façons de compter les élèves en formation générale des adultes (FGA) : par le nombre d'élèves en équivalent temps plein, par le nombre de personnes inscrites (une personne inscrite dans deux services d'enseignement n'étant comptée qu'une fois) ou par le nombre d'inscriptions dans chacun des services d'enseignement. Pour apprécier l'évolution de l'effectif scolaire en formation générale des adultes, nous utiliserons d'abord la première façon, soit l'effectif scolaire en équivalent temps plein (ETP).

Les données les plus récentes dont nous disposons pour la FGA sont celles de l'année scolaire 2004-2005. L'effectif scolaire ETP pour l'ensemble des services d'enseignement est plutôt stable depuis deux ans, se chiffrant à 7158 élèves en 2004-2005. Rappelons que la FGA a atteint des sommets en 2003-2004, avec 7188 élèves ETP.

1.2a Évolution de l'effectif scolaire ETP en formation générale des adultes, de 1998-1999 à 2004-2005



1.2b Évolution des inscriptions en formation générale des adultes, de 1998-1999 à 2004-2005

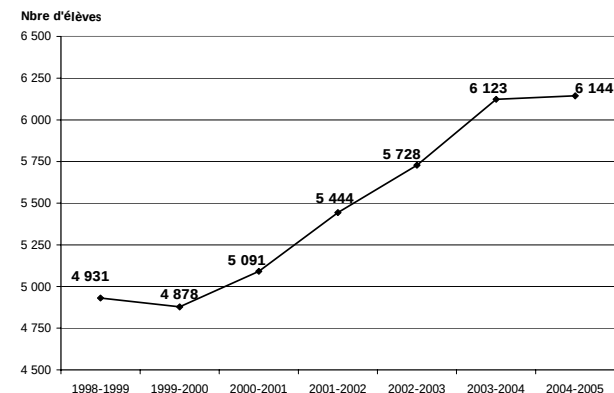


Pour avoir une idée plus juste du nombre d'élèves qui fréquentent les centres, observons l'évolution du nombre d'inscriptions. Plutôt que de parler de 7158 élèves ETP, nous parlons de 22 827 élèves inscrits dans un service d'enseignement ou un autre. Ces données présentent deux perspectives d'une même réalité. Toutefois, d'un point de vue organisationnel, il apparaît évident que la gestion de près de 23 000 élèves inscrits à temps partiel est plus complexe que la gestion de 7000 élèves inscrits à temps complet.

1.3 L'ÉVOLUTION DE L'EFFECTIF SCOLAIRE EN FORMATION PROFESSIONNELLE

L'effectif scolaire en formation professionnelle (FP) se calcule en équivalent temps plein, en fonction des élèves qui se sont présentés aux séances d'examen. En 2004-2005, nous y comptons 6144 élèves ETP. Après avoir connu une hausse des effectifs ces dernières années, cette population semble se stabiliser.

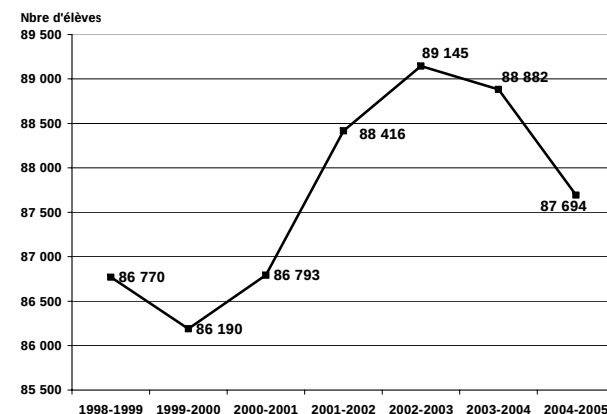
1.3 Évolution de l'effectif scolaire ETP en formation professionnelle, de 1998-1999 à 2004-2005



1.4 L'ÉVOLUTION DE L'EFFECTIF SCOLAIRE GLOBAL

La Commission scolaire de Montréal compte, en 2004-2005, un total de 87 694 élèves. Ce nombre inclut tous les élèves qui fréquentent les écoles et les centres; ceux qui sont inscrits à temps partiel sont comptés en équivalent temps plein. Depuis 2003-2004, la baisse des inscriptions à la formation générale des jeunes n'est plus absorbée par la hausse des effectifs en formation professionnelle et en formation générale des adultes. Par exemple, entre 2003-2004 et 2004-2005, la formation générale des jeunes a perdu 1179 élèves alors que la FP et la FGA ont perdu seulement 10 élèves au total. Par conséquent, la population de l'ensemble de la CSDM chute. Entre 2002-2003 et 2003-2004, cette baisse était de l'ordre de 0,3 % alors qu'entre 2003-2004 et 2004-2005, elle est de 1,3 %.

1.4 Évolution de l'effectif scolaire global ETP à la CSDM, de 1998-1999 à 2004-2005



1.5 L'IMPACT DE LA DIMINUTION DES EFFECTIFS

En septembre 2005, nous comptons 1492 élèves de moins qu'en septembre 2004 dans les écoles primaires de la CSDM et 148 élèves de moins au préscolaire 4 et 5 ans. Cela représente environ la population de quatre écoles. Cette baisse de population entraîne inévitablement des conséquences d'ordre budgétaire et organisationnel.

Le tableau ci-contre présente, pour la presque totalité des écoles primaires de la CSDM², leur répartition par taux d'occupation. Ces données laissent entrevoir l'importance, dans un avenir proche, de faire preuve d'ingéniosité pour utiliser de manière efficiente l'espace disponible et ainsi trouver des solutions aux difficultés d'organisation scolaire et budgétaire. Cependant, malgré toute l'ingéniosité dont on peut faire preuve, il arrive un moment où l'on ne peut plus maintenir une école ouverte, compte tenu de la difficulté de former des groupes classes. En 2005-2006, ce genre de situation a entraîné la fermeture de deux écoles, alors que d'autres établissements demeurent ouverts, mais maintiennent un taux d'occupation nettement réduit.

Le taux d'occupation moyen de l'ensemble des écoles primaires de la CSDM est d'environ 75 %. Cependant, 14 écoles primaires ont un taux d'occupation inférieur à 50 %. Il importe de préciser que pour plusieurs de ces écoles, le faible taux d'occupation est lié davantage à un aménagement particulier de l'espace ou à une organisation scolaire ne permettant ni la cohabitation, ni l'ajout de classes supplémentaires. En effet, certaines écoles nécessiteraient des réaménagements majeurs afin de permettre une cohabitation sécuritaire tant pour les élèves et le personnel que pour de futurs locataires. Néanmoins, d'autres écoles dont l'espace le permet devront prochainement trouver des solutions de cohabitation.

1.5 Nombre d'écoles ordinaires primaires selon le taux d'occupation en 2005-2006

Taux d'occupation	Nbre d'écoles primaires
Moins de 50 %	14
50-74 %	41
75-99 %	46
100 % et plus	19
Total	120

² Les écoles primaires ne sont pas toutes représentées puisque l'étude de la capacité d'accueil n'a pas été faite pour les écoles du Regroupement des écoles spécialisées, pour certaines écoles entièrement dédiées et pour les écoles qui ont connu récemment des réaménagements majeurs tels que l'ajout d'une annexe ou une nouvelle construction.

CHAPITRE 2 La mobilité des élèves en formation générale des jeunes

2.1 L'ÉVOLUTION DE L'EFFECTIF SCOLAIRE POTENTIEL EN FORMATION GÉNÉRALE DES JEUNES JUSQU'EN 2011-2012

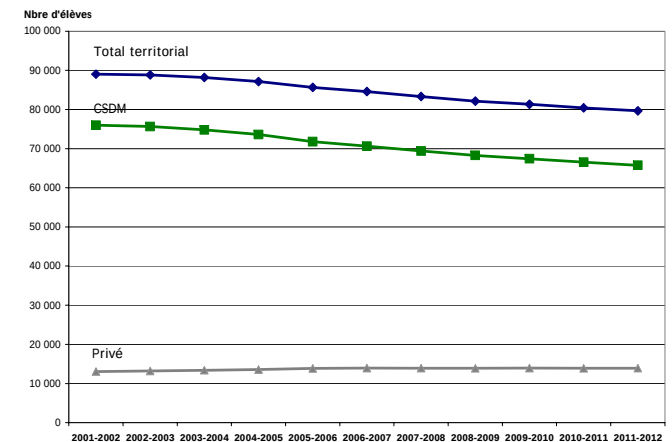
Une conjoncture démographique défavorable, le départ de plusieurs familles pour la banlieue et l'attrait de l'école privée portent un dur coup à la Commission scolaire de Montréal. D'ici aux cinq prochaines années, l'effectif global de la CSDM devrait poursuivre sa chute et passer sous la barre des 69 000 élèves plus tôt que prévu, soit vers 2008-2009.

Pour la CSDM, les effectifs présentés ci-contre diffèrent de ceux des graphiques 1.4 puisqu'ils proviennent tous deux de sources différentes. Les données précédentes sont tirées de la déclaration du 30 septembre de chaque année à la CSDM alors que les données retrouvées en 2.1a proviennent du MELS scolaire et n'incluent pas les élèves à temps partiel.

En 2005-2006, le territoire de la CSDM compte plus de 85 000 élèves en âge de fréquenter une école primaire ou secondaire. De ce nombre, environ 84 % choisissent de s'inscrire à la Commission scolaire de Montréal et 16 %, au secteur privé.

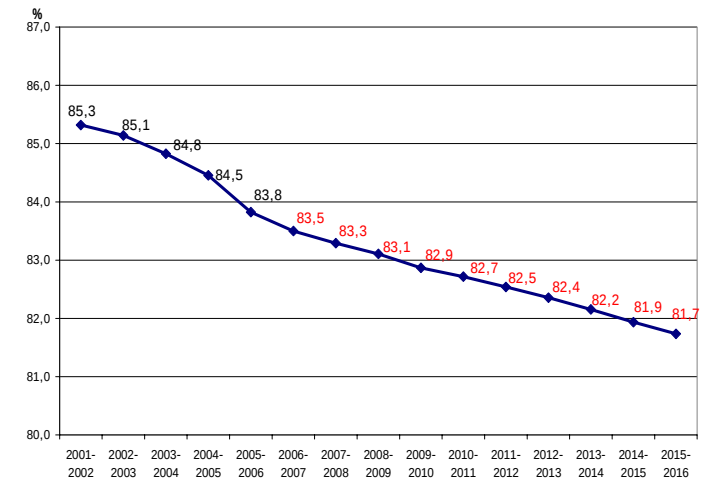
Les contrecoups de la chute de la natalité sont analysés depuis déjà plusieurs années. L'impact des flux migratoires (arrivée d'immigrants de l'étranger ou d'autres régions ou provinces, déménagements en banlieue ou dans une autre région, une autre province ou un autre pays) est, pour sa part, plus difficile à cerner mais ont un impact certain sur l'évolution de la population de la CSDM.

2.1a Comparaison entre l'évolution de l'effectif scolaire global de la CSDM et l'évolution de l'effectif scolaire potentiel en formation générale des jeunes, de 2001-2002 à 2011-2012



	Observations					Prévisions					
	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012
Total territorial	89 045	88 836	88 189	87 147	85 636	84 586	83 328	82 140	81 347	80 428	79 652
CSDM	75 973	75 635	74 807	73 600	71 783	70 629	69 405	68 264	67 411	66 529	65 744
Privé	13 072	13 201	13 382	13 547	13 853	13 957	13 923	13 876	13 936	13 899	13 908

2.1b Évolution de l'effectif scolaire fréquentant une école de la CSDM, par rapport à l'effectif scolaire potentiel sur le territoire de la CSDM, de 2001-2002 à 2015-2016



Le départ des élèves pour l'école privée est un élément qui doit nous préoccuper et auquel il faudra nous intéresser de plus près au cours des prochaines années. En effet, la proportion d'élèves qui choisissent de s'inscrire à l'école publique est en baisse depuis quelques années. Il ne s'agit pas d'une baisse marquée : au total, 1,5 % depuis 2000-2001. Par contre, si nous observons ce type de pertes par quartiers, certains indices sont alarmants.

Cet exode vient amplifier la diminution de l'effectif scolaire sur le territoire de la CSDM. La baisse de l'effectif entraîne une perte de près de 1000 élèves par année (l'équivalent de 2 ou 3 écoles primaires ou d'une école secondaire), et l'augmentation du nombre d'élèves qui choisissent de s'inscrire à l'école privée entraîne une baisse supplémentaire de près de 1000 élèves, sur une période de 4 à 5 ans (une petite école par année).

2.2 LE CHOIX DU LIEU DE FRÉQUENTATION SCOLAIRE DES ÉLÈVES DE LA CSDM

2.2.1 L'attrait de la CSDM par niveau scolaire en 2005-2006

Au cours d'une année, un certain nombre d'élèves quittent la Commission scolaire, d'autres s'y inscrivent, et ce, à tous les niveaux du préscolaire, du primaire et du secondaire. Depuis les cinq dernières années, le nombre d'élèves qui quittent la CSDM au cours ou à la fin d'une année est toujours supérieur au nombre d'élèves qui s'y inscrivent. Le tableau suivant brosse un portrait des arrivées et des départs des élèves. La colonne « Nouveaux arrivants 2005-2006 » présente les élèves qui n'étaient pas inscrits à la CSDM l'année précédente. La colonne « Départs 2004-2005 » présente la dernière année de fréquentation des élèves à la CSDM. Ainsi, 835 élèves ayant terminé le préscolaire 5 ans en 2004-2005 ne se sont pas réinscrits l'année suivante à la CSDM, alors que 558 nouveaux élèves, dont la majorité sont inscrits pour la première fois sur les listes du MELS, sont arrivés à la CSDM en 2005-2006 en 1^{re} année du premier cycle du primaire, ce qui représente un solde négatif de 277 élèves.

2.2.1 Solde du nombre d'élèves arrivants et sortants pour chacun des niveaux du primaire et du secondaire en 2005-2006

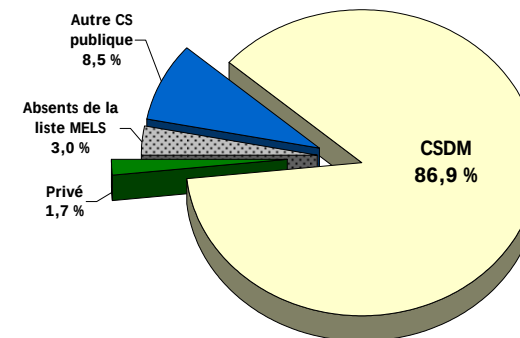
Niveaux	Départs 2004-2005	Nouveaux arrivants 2005-2006	Solde
Préscolaire 5 ans	835	4242	----
Primaire cycle 1 - 1 ^{re} année	842	558	-277
Primaire cycle 1 - 2 ^e année	805	586	-256
Primaire cycle 2 - 1 ^{re} année	645	489	-316
Primaire cycle 2 - 2 ^e année	624	410	-235
Primaire cycle 3 - 1 ^{re} année	539	390	-234
Primaire cycle 3 - 2 ^e année	1923	348	-191
1 ^{re} secondaire	1041	1076	-847
2 ^e secondaire	762	475	-566
3 ^e secondaire	626	320	-442
4 ^e secondaire	560	334	-292
5 ^e secondaire	----	362	-198

2.2.2 La mobilité des élèves au préscolaire et au primaire

a) Le choix du lieu de fréquentation des élèves à la fin du préscolaire

Où vont les élèves qui terminent leur maternelle? Pour 2005-2006, la grande majorité (86,9 %) poursuit dans une école de la CSDM. Toutefois, 835 élèves quittent la Commission scolaire. Parmi eux, 105 (1,7 %) sont inscrits dans une école privée, 542 (8,5 %) vont dans une autre commission scolaire, et 188 (3 %) ne figurent plus sur la liste du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).

2.2.2a Choix du lieu de fréquentation des élèves à la fin du préscolaire pour 2005-2006

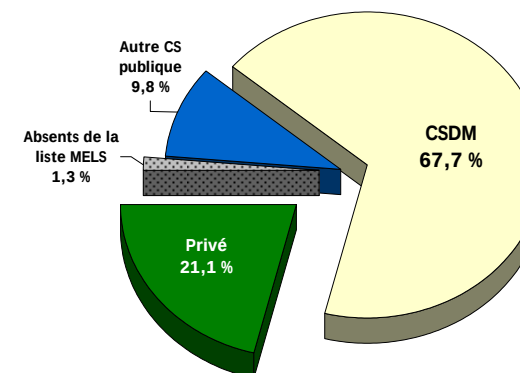


b) Le choix du lieu de fréquentation des élèves à la fin du 3^e cycle du primaire

C'est à la fin du 3^e cycle du primaire que le plus grand nombre de parents et d'élèves choisissent de quitter l'école publique pour l'école privée.

Parmi l'ensemble des élèves qui ont terminé leur 3^e cycle du primaire en 2004-2005, 1923 élèves quittent la CSDM en 2005-2006. C'est 1 % de plus que l'année précédente, soit 75 élèves. De ce nombre, 1259 vont au secteur privé (21,1 % de l'ensemble des élèves), 586 s'inscrivent dans une autre commission scolaire (9,8 % de l'ensemble des élèves) et 78 ne figurent plus sur les listes du MELS (1,3 % de l'ensemble des élèves). Au moment du passage du primaire vers le secondaire, 65,5 % de l'ensemble des départs sont faits au profit du secteur privé.

2.2.2b Choix du lieu de fréquentation des élèves à la fin du primaire pour 2005-2006



c) Le choix du lieu de fréquentation des élèves à la fin du 3^e cycle du primaire, selon le quartier

2.2.2c Proportion d'élèves qui quittent la CSDM en 2004-2005, au moment du passage du primaire au secondaire, selon le nouveau lieu de scolarisation en 2005-2006

Au moment du passage entre le primaire et le secondaire, certains quartiers sont particulièrement marqués par la fuite des élèves vers le privé, mais également vers les autres commissions scolaires. L'exode de ces élèves varie entre 13 % et 58 % selon les quartiers. À titre d'exemple, 58,3 % des élèves qui fréquentent une école du quartier Notre-Dame-de-Grâce quittent la CSDM afin de poursuivre leurs études secondaires, dont 46,8 % des élèves vont dans une école privée, et 8,3 %, dans une école d'une autre commission scolaire. C'est dire que seulement 41,7 % des élèves de ce quartier restent à la CSDM pour poursuivre leurs études. Ce sont les quartiers les plus nantis qui perdent le plus d'élèves au profit du privé, soit Westmount — Côte-des-Neiges Sud (46,3 %), Notre-Dame-de-Grâce (46,8 %) et Bordeaux-Ahuntsic (45,4 %). Côte-des-Neiges — Snowdon se démarque par une forte proportion d'élèves qui optent pour une autre commission scolaire (23,2 %). La majorité de ces derniers se retrouveront dans les écoles de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys.

Quartiers	Lieu de scolarisation en 2005-2006			
	Privé	Autre CS publique	Absents de la liste MELS	CSDM
Notre-Dame-de-Grâce	46,8 %	8,3 %	3,2 %	41,7 %
Westmount — Côte-des-Neiges Sud	46,3 %	9,5 %	1,8 %	42,4 %
Bordeaux — Ahuntsic	45,4 %	5,5 %	1,0 %	48,1 %
Ahuntsic	36,1 %	8,0 %	0,8 %	55,0 %
Louis-Riel — Nouveau-Rosemont	35,8 %	9,2 %	0,9 %	54,1 %
Plateau-Mont-Royal	26,0 %	8,2 %	0,3 %	65,5 %
Saint-Louis — Mile End	24,8 %	6,8 %	1,3 %	67,2 %
Saint-Michel Sud	19,7 %	7,1 %	0,3 %	72,9 %
Tétreaultville	17,6 %	9,5 %	0,6 %	72,3 %
Ville-Émard — Côte-Saint-Paul	15,7 %	13,6 %	0,0 %	70,6 %
Villeray — Petite-Patrie	15,7 %	10,2 %	1,0 %	73,1 %
Rosemont Sud	15,1 %	8,7 %	1,7 %	74,4 %
Rosemont Nord	15,1 %	10,9 %	0,3 %	73,7 %
Cartierville	15,1 %	13,0 %	3,3 %	68,6 %
Saint-Sulpice — Saint-Michel Nord	14,2 %	9,2 %	1,5 %	75,1 %
Côte-des-Neiges — Snowdon	14,1 %	23,2 %	2,3 %	60,4 %
Hochelaga-Maisonneuve	10,5 %	7,0 %	0,4 %	82,2 %
Parc-Extension — Villeray	8,8 %	7,9 %	3,5 %	79,9 %
Mercier	6,7 %	10,3 %	0,4 %	82,5 %
Saint-Henri — Petite-Bourgogne — Pointe-Saint-Charles	6,5 %	8,9 %	1,4 %	83,2 %
Les Faubourgs	6,0 %	6,0 %	1,3 %	86,6 %

2.2.3 Les départs d'élèves de la CSDM pendant le secondaire³

Ce tableau présente le pourcentage et le nombre d'élèves ayant fréquenté une école secondaire de la CSDM en 2004-2005, avec leur lieu de fréquentation en 2005-2006. En excluant la 5^e secondaire, 3728 élèves ont quitté une école secondaire de la CSDM après 2004-2005. Ce nombre se rapporte au nombre d'élèves de la 1^{re} à la 4^e secondaire en FGJ en 2005-2006, soustrait du nombre total d'élèves en 2004-2005 de la 1^{re} à la 4^e secondaire.

Si 1357 élèves inscrits en formation générale des jeunes à la CSDM sortent du système scolaire québécois (absents de la liste du MELS), 1068 élèves vont vers d'autres commissions scolaires en FGJ. En 2005-2006, un bon nombre se dirige en formation pour adultes (1019) et très peu choisissent la formation professionnelle (61).

Par rapport à l'année précédente, le nombre d'élèves qui restent à la CSDM en formation générale des jeunes est supérieur. En filigrane, le nombre d'élèves du secondaire qui ont quitté le système d'éducation du Québec est en baisse de 23 élèves, 3 élèves de moins se sont dirigés vers le privé et, finalement, 160 d'élèves de moins se sont orientés à la FGJ vers d'autres commissions scolaires.

2.2.3 Lieu de destination en 2005-2006 des élèves ayant quitté chacun des niveaux en 2004-2005

Niveau scolaire quitté en 2004-2005	Lieu de fréquentation en 2005-2006								
	Total	CSDM FGJ	FGA (Toutes CS)	FP (Toutes CS)	FGJ Autre CS publique	Privé	Cégep	Institut postsec	Absents de la liste MELS
	Pourcentage								
1 ^{re} sec.	100,0 %	85,1 %	1,8 %	0,0 %	6,6 %	1,5 %	0,0 %	0,0 %	5,0 %
2 ^e sec.	100,0 %	83,7 %	4,8 %	0,0 %	4,7 %	0,8 %	0,0 %	0,0 %	6,0 %
3 ^e sec.	100,0 %	82,4 %	6,1 %	0,3 %	4,1 %	0,6 %	0,0 %	0,0 %	6,4 %
4 ^e sec.	100,0 %	80,3 %	7,5 %	1,1 %	2,5 %	0,4 %	0,3 %	0,0 %	7,9 %
5 ^e sec.	100,0 %	13,6 %	12,5 %	5,6 %	0,2 %	0,3 %	47,7 %	0,4 %	19,7 %
	Nombre d'élèves								
1 ^{re} sec.	7523	6400	139	0	496	113	2	0	373
2 ^e sec.	5724	4790	274	1	268	44	1	0	346
3 ^e sec.	4870	4013	298	13	201	31	1	0	313
4 ^e sec.	4132	3318	308	47	103	18	13	0	325
5 ^e sec.	4404	600	552	246	10	13	2099	17	867
Total	26 653	19121	1571	307	1078	219	2116	17	2224
Total sans 5^e sec.	22 249	18 521	1019	61	1068	206	17	0	1357

a) La destination des élèves à la fin de la 1^{re} secondaire

C'est à la fin de la première secondaire que la proportion d'élèves qui poursuivent leurs études à la CSDM l'année suivante est la plus élevée. Paradoxalement, c'est également l'année du secondaire où il y a le plus de départs : 1041 quittent la CSDM. Parmi les élèves qui quittent, une grande proportion se dirige vers une école d'une autre commission scolaire (496), et à peine 113 optent pour une école privée, ce qui représente une augmentation de 16 élèves par rapport à l'année 2003-2004.

³ À l'heure actuelle, les bases de données en provenance du MELS concernant les départs et les nouveaux lieux de scolarisation ne permettent pas de distinguer les élèves du cheminement particulier. C'est la raison pour laquelle certains élèves qui fréquentent la 1^{re} secondaire se retrouvent en formation générale des adultes l'année suivante.

b) La destination des élèves à la fin de la 2^e secondaire

À la fin de la 2^e secondaire, la proportion d'élèves qui poursuivent leurs études à la CSDM et celle des élèves qui quittent pour le secteur privé diminue par rapport à la fin de la 1^{re} secondaire. Toujours en comparaison à la destination des élèves à la fin de la 1^{re} secondaire, une plus grande proportion d'élèves disparaissent du système d'éducation du Québec ou continuent leur formation dans une autre commission scolaire. Nous constatons aussi que c'est à la fin de la 2^e secondaire que plusieurs choisissent de poursuivre en formation générale des adultes (274) ce qui constitue, néanmoins, une baisse de 122 élèves par rapport à l'année 2003-2004.

c) La destination des élèves à la fin de la 3^e secondaire

Par rapport à la destination des élèves à la fin de la 2^e secondaire, la proportion d'élèves qui poursuivent à la CSDM ou qui se dirigent vers la FGA augmente : 13 élèves se dirigent en formation professionnelle à la fin de leur 3^e secondaire alors que 298 élèves vont vers la formation professionnelle contre 374 l'année 2003-2004. La proportion d'élèves qui sont absents de la liste du MELS augmente également.

d) La destination des élèves à la fin de la 4^e secondaire

À la fin de la 4^e secondaire, 41 élèves se dirigent en formation professionnelle, et 308 se dirigent en FGA contre 357 l'année précédente. La proportion d'élèves qui poursuivent leurs études en formation générale des jeunes à la CSDM avoisine les 80 %. Il est à noter que 325 élèves ne se trouvent plus dans les listes du MELS l'année suivant, soit la plus forte proportion pour tout le secondaire avec 7,9 % de l'effectif de la 4^e secondaire.

e) La destination des élèves à la fin de la 5^e secondaire

À la fin de la 5^e secondaire, 47,7 % des élèves se dirigent vers le Cégep contre 48,3 % l'année 2003-2004, 12,5 %, vers la formation générale des adultes par rapport à 17,5 % et 5,6 %, vers la formation professionnelle alors que 6,1 % des élèves choisissaient cette voie l'année précédente. Par ailleurs, 13,6 % demeurent en formation générale des jeunes, et 19,7 % quittent le système scolaire québécois. Parmi ces derniers, certains entrent sur le marché du travail, prennent un temps d'arrêt pour retourner plus tard aux études, ou bien poursuivent des études, mais ailleurs qu'au Québec.

CHAPITRE 3 Le profil sociolinguistique des élèves

3.1 LE PROFIL SOCIOLINGUISTIQUE DES ÉLÈVES EN FORMATION GÉNÉRALE DES JEUNES

Chaque année, Montréal perd un certain nombre de ses résidents qui vont vivre dans une autre région, une autre province ou un autre pays. En contrepartie, les immigrants internationaux viennent s'installer en grand nombre à Montréal. Environ 75 % des nouveaux immigrants venus s'installer au Québec s'établissent à Montréal, ce qui représente environ 30 000 personnes⁴ par année. Montréal est en quelque sorte dépendante de ces mouvements migratoires. Depuis 1999, l'accroissement de la métropole connaît un solde positif, c'est-à-dire qu'elle accueille davantage de résidents qu'elle n'en perd. Ce gain n'est pas attribuable aux immigrants régionaux, puisqu'à ce jeu de chassé-croisé, Montréal est plutôt perdante. C'est surtout l'immigration internationale qui permet à Montréal de conserver une croissance de population soutenue. De ce fait, la CSDM peut compter sur l'arrivée à Montréal de nombreux immigrants pour occuper ses pupitres et freiner la perte des élèves vers le privé ou les banlieues. Sans l'apport de l'immigration, la population de la CSDM aurait subi un déclin beaucoup plus important.

L'effectif scolaire de la CSDM compte actuellement 188 lieux de naissance, 148 langues maternelles et 131 langues parlées. Presque toutes les écoles sont touchées par cette diversité. En moyenne, nous recensons parmi les élèves d'une école 28 lieux de naissance, 23 langues maternelles et 19 langues parlées.

On compte au total dans les écoles de la CSDM :

188 lieux de naissance différents

148 langues maternelles différentes

131 langues parlées différentes

3.1 Proportion d'élèves nés hors Québec, classés par principaux lieux de naissance, en 2000-2001 et 2005-2006

La proportion d'élèves nés au Québec est stable depuis 2000, soit 76 %. L'élément le plus marquant entre 2000 et 2005 est la diversification des flux migratoires. Alors qu'en 2000-2001, 12,4 % des élèves nés hors Québec provenaient des Caraïbes et des Bermudes, et 9,8 %, de l'Afrique du Nord, en 2005-2006, ces proportions sont respectivement de 10,5 % et 14,5 %.

Cette composition se reflète sur les autres caractéristiques sociolinguistiques. Plusieurs pays d'Afrique du Nord sont arabophones, mais ont comme deuxième langue le français. Ce qui fait que la représentativité du français comme langue maternelle continue de reculer, mais que celle du français comme langue parlée à la maison est assez stable. En 2005-2006, 52,1 % des élèves de la CSDM ont le français comme langue maternelle tandis que 63,2 % parlent principalement cette langue à la maison. Les langues les plus couramment parlées à la maison sont le français (63,2 %), l'espagnol (6,8 %), l'anglais (5,4 %) et l'arabe (3,9 %).

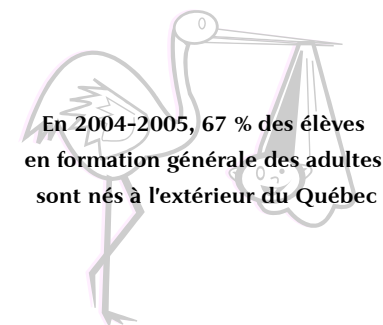
Sous-continent	2000-2001	2005-2006
Afrique du Nord	9,8 %	14,5 %
Asie méridionale	11,9 %	11,2 %
Caraïbes et Bermudes	12,4 %	10,5 %
Asie orientale	6,3 %	10,3 %
Europe orientale	5,5 %	7,7 %
Autres	54,2 %	45,8 %

⁴ Destination déclarée par le candidat au moment de la sélection ou de l'admission au Canada. Source : ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration, Direction de la population et de la recherche et Citoyenneté et Immigration Canada. Tableaux sur l'immigration au Québec, 1999-2003, mars 2004, p. 90.

3.2 LE PROFIL SOCIOLINGUISTIQUE DES ÉLÈVES EN FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES

La formation générale des adultes accueille, en 2004-2005, davantage d'élèves nés au Québec que l'année précédente. En effet, en 2003-2004, 28 % des élèves inscrits étaient nés au Québec alors qu'en 2004-2005 cette proportion est de 33 %. Il reste cependant que la majorité des élèves en formation générale des adultes sont nés hors Québec. Ils proviennent surtout d'Haïti (7,9 %), du Mexique (6,5 %), du Pérou (4,1 %), de la Colombie (3,4 %) et des Philippines (3,4 %).

Les chiffres indiquent qu'une proportion importante d'élèves ont une langue maternelle autre que le français et parlent une autre langue à la maison. En 2004-2005, seulement 32,7 % des élèves ont le français comme langue maternelle. Les autres langues sont surtout l'espagnol (23,6 %), le créole (7,3 %), l'anglais (4,6 %), l'arabe (4,1 %) et le tagal (3,1 %). Seulement 39,1 % des élèves parlent principalement le français à la maison. Il n'y a donc pas lieu de s'étonner que la francisation demeure le programme le plus important, touchant 43 % des étudiants inscrits à la formation générale des adultes. En excluant les élèves en francisation, la proportion d'élèves en formation générale des adultes qui a le français comme langue maternelle est de 57 %.



En 2004-2005, 67 % des élèves en formation générale des adultes sont nés à l'extérieur du Québec

3.3 LE PROFIL SOCIOLINGUISTIQUE DES ÉLÈVES EN FORMATION PROFESSIONNELLE

Parmi les élèves inscrits en formation professionnelle en 2004-2005, 68,4 % sont nés au Québec et près de 79,6 % ont le français comme langue maternelle. Les langues maternelles les plus courantes après le français sont l'espagnol (4,5 %), le créole (4,4 %), l'arabe (3,6 %) et le roumain (1,0 %). Le français figure en bonne place puisque 87,2 % des élèves parlent principalement le français à la maison.

CHAPITRE 4 Les caractéristiques socioéconomiques des élèves

4.1 LES INDICATEURS DE DÉFAVORISATION

Les indicateurs de défavorisation servent à estimer, pour chacune des écoles primaires et secondaires, la proportion d'élèves provenant de milieux défavorisés. Ils sont calculés à partir de variables liées à la zone géographique (appelée unité de planification scolaire - UPS) de chacun des élèves, et non au territoire de l'établissement.

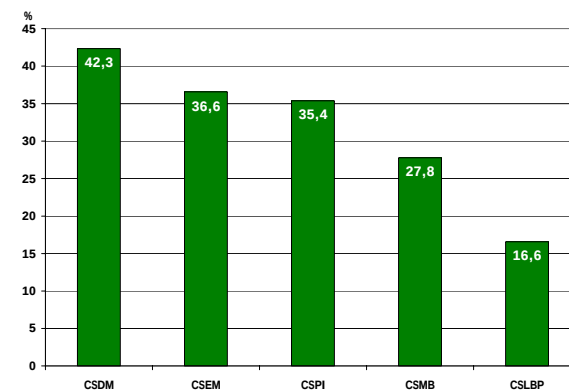
Ces indicateurs permettent de repérer les milieux à risque à l'égard des difficultés d'apprentissage, de la non-réussite scolaire ou encore des difficultés sociales vécues par les élèves. Toutefois, ils doivent être interprétés avec réserve. D'une part, les données les plus récentes sont basées sur le recensement de 2001. Plus on s'éloigne de l'année du recensement, moins les données sont fiables puisque le revenu des familles est susceptible d'avoir varié depuis et que la composition des UPS peut avoir changé. D'autre part, les élèves qui proviennent d'une zone géographique défavorisée ne sont pas nécessairement touchés eux-mêmes par la pauvreté. Ces indices sont rattachés à la proportion de familles défavorisées en 2001 au sein de la zone géographique (UPS) de l'élève et non aux seules caractéristiques du ménage dont fait partie l'élève.

4.1.1 L'indicateur : le seuil de faible revenu

La variable utilisée pour la construction de cet indicateur est la proportion de familles qui déclarent un revenu équivalent ou inférieur au seuil de faible revenu établi par Statistique Canada, pour le territoire de résidence des familles. Les élèves qui fréquentent le préscolaire sont exclus de ces calculs.

Cet indicateur nous montre que sur l'île de Montréal, le tiers des élèves qui fréquentent une école publique proviennent d'un milieu à faible revenu. C'est la Commission scolaire Lester-B.-Pearson qui accueille la plus grande proportion d'enfants vivant au-delà du seuil de faible revenu, tandis que la CSDM accueille la plus grande proportion d'élèves provenant d'un milieu à faible revenu. En effet, à la CSDM, deux élèves sur cinq proviennent d'un milieu pauvre.

4.1.1 Pourcentage d'élèves qui résident dans un milieu à faible revenu, selon la commission scolaire, en 2005-2006

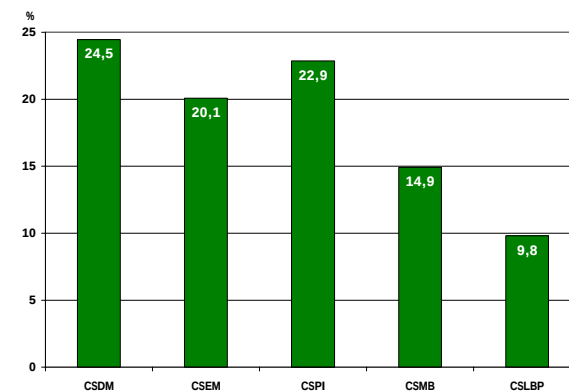


CSDM : Commission scolaire de Montréal
CSEM : Commission scolaire English-Montreal
CSPI : Commission scolaire de la Pointe-de-L'île
CSMB : Commission scolaire Marguerite Bourgeoys
CSLBP : Commission scolaire Lester-B.-Pearson

4.1.2 L'indicateur : le milieu socioéconomique faible

Deux variables sont utilisées pour la construction de cet indicateur, soit la proportion de mères sans diplôme, pour une pondération de deux tiers, et la proportion de parents dont aucun ne travaille à temps plein, pour une pondération d'un tiers. Cet indicateur est « plus sévère », dans la mesure où les critères employés sont plus restrictifs. Même si la proportion d'élèves qui proviennent d'un milieu socioéconomique faible est moins importante que la proportion d'élèves qui résident dans un milieu sous le seuil de faible revenu, nous observons que la CSDM se place au premier rang, avec le quart de ses élèves provenant d'un milieu à statut socioéconomique faible.

4.1.2 Pourcentage d'élèves qui résident dans un milieu à statut socioéconomique faible, selon la commission scolaire, en 2005-2006



CSDM : Commission scolaire de Montréal
CSEM : Commission scolaire English-Montreal
CSPI : Commission scolaire de la Pointe-de-L'Île
CSMB : Commission scolaire Marguerite Bourgeoys
CSLBP : Commission scolaire Lester-B.-Pearson

PARTIE II

L'environnement d'apprentissage
dans lequel évoluent nos élèves

CHAPITRE 5 Les approches pédagogiques

Les indicateurs dévoilés dans ce chapitre et les suivants sont mesurés en grande partie à l'aide d'un questionnaire rempli par les directions d'établissement, en mai 2006. Lorsque cela est possible, les résultats de la présente année sont comparés avec ceux de l'année précédente, soit 2004-2005.

5.1 LE DEGRÉ D'APPLICATION DU PLAN INSTITUTIONNEL DE FORMATION RELATIF À LA RÉFORME DE L'ÉDUCATION DANS LES ÉCOLES

Les établissements primaires et secondaires du Québec sont appelés à mettre en œuvre le *Programme de formation de l'école québécoise*. À cet effet, la Commission scolaire de Montréal a mis sur pied un plan institutionnel de formation destiné à soutenir les écoles dans cette appropriation. Qu'en est-il de l'implantation du programme de formation dans les écoles? 81,4 % des directions d'école primaire ordinaire estiment que leurs enseignants l'appliquent totalement ou en grande partie et 2,2 % d'entre eux déclarent que leurs enseignants tardent à l'appliquer. En contrepartie, 39,9 % des directions d'école secondaire ordinaire disent que les enseignants de la première année du premier cycle, après seulement une année d'implantation de la réforme, appliquent totalement ou en grande partie le *Programme de formation*.

Écoles primaires ordinaires

Plusieurs ressources sont mises à la disposition des enseignants des écoles primaires afin de les aider à appliquer le *Programme de formation*. Tout d'abord, toutes les directions d'école primaire ordinaire disent offrir des conditions facilitantes dans le but de soutenir l'équipe enseignante. Ce soutien se traduit, entre autres, par des libérations pour du temps de concertation ou pour suivre des formations (84,7 %).

La formation et les colloques sont des moyens utilisés dans une proportion de 95,6 %. De plus, la concertation des équipes-cycles (92,7 %), la création de réseaux d'entraide (57,4 %) et la mise sur pied de comités pédagogiques ou de pilotage (45,6 %) ainsi que de groupes de codéveloppement (29,9 %) comptent parmi les pratiques dynamiques de développement professionnel pour les enseignants.

Par ailleurs, 70,8 % des écoles soulignent l'accompagnement offert par un conseiller pédagogique, et 29,2 % des écoles, celle d'un enseignant ressource. Avait été mesurée, pour 2004-2005, la disponibilité de ces deux mesures : 69 % des écoles primaires mettaient à la disposition des enseignants un conseiller pédagogique pour les aider à appliquer le *Programme de formation* alors que 27,9 % pouvaient compter sur un enseignant ressource. Ces deux mesures se sont poursuivies en 2005-2006.

5.1 Moyens utilisés par les écoles primaires et secondaires afin d'aider les enseignants à appliquer le Programme de formation, en 2005-2006

Moyens	Primaire	Secondaire
Soutien offert par la direction	99,3 %	100,0 %
Formation et colloques	95,6 %	96,6 %
Équipe de cycle	92,7 %	72,4 %
Temps libéré	84,7 %	69,0 %
Accompagnement par un conseiller pédagogique	70,8 %	79,3 %
Réseau d'entraide	57,4 %	65,5 %
Comité pédagogique ou de pilotage	45,6 %	69,0 %
Groupe de codéveloppement	29,9 %	34,5 %
Soutien par un enseignant ressource	29,2 %	48,3 %

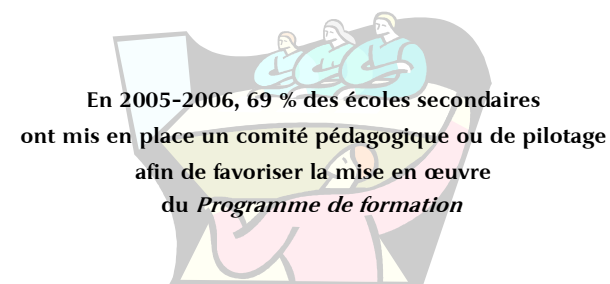
Écoles secondaires ordinaires

Dans les écoles secondaires ordinaires, la mise en œuvre du *Programme de formation* en est à sa toute première année d'implantation, pour la première année du premier cycle. À cet effet, il est intéressant de constater que 100 % des directions d'école secondaire déclarent offrir du soutien au personnel enseignant concerné.

La participation à des formations et à des colloques apparaît comme un élément essentiel à l'appropriation du nouveau programme, dans une proportion de 96,6 %. Tout comme au primaire, le comité pédagogique ou de pilotage (69 %), les réseaux d'entraide (65,5 %) et les groupes de codéveloppement (34,5 %) sont des moyens retenus pour une meilleure appropriation du changement.

En outre, 79,3 % des écoles soulignent l'accompagnement par un conseiller pédagogique, et 48,3 %, par un enseignant ressource. Il est à noter que dans le cas des écoles secondaires, le soutien par un enseignant ressource fait plutôt référence aux enseignants affectés dans les classes ressources.

Il en ressort également que 45,9 % des écoles secondaires ont utilisé entre 3 à 6 demi-journées pédagogiques durant l'année pour offrir du perfectionnement relatif à l'application du *Programme de formation*, alors que 32,4 % des écoles secondaires n'ont utilisé aucune journée pédagogique à cet effet en 2005-2006.



5.2 LE DEGRÉ D'IMPLANTATION DE LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE DANS LES CLASSES ORDINAIRES DU PRIMAIRE

5.2 Répartition des écoles primaires selon la proportion d'enseignants qui appliquent les différentes pratiques liées à la différenciation pédagogique dans les classes ordinaires, en 2004-2005 et 2005-2006

La pédagogie différenciée « est une démarche qui met en œuvre un ensemble diversifié de moyens d'enseignement et d'apprentissage afin de permettre à des élèves d'âges, d'origines, d'aptitudes et de savoir-faire hétérogènes d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs et, ultimement, la réussite éducative⁵ ».

Pour apprécier le degré d'application de la différenciation pédagogique, les directions des écoles primaires ordinaires ont indiqué la proportion d'enseignants qui, selon eux, respectent certaines pratiques en lien avec la différenciation pédagogique.

Parmi les pratiques qui figurent dans le tableau 5.2, 74,5 % des directions estiment que *tous ou la plupart* de leurs enseignants privilégient une organisation de groupes variant selon les besoins des élèves et 69,3 %, que *tous ou la plupart* de leurs enseignants visent des apprentissages adaptés aux besoins et aux intérêts spécifiques des élèves en leur proposant des défis réalistes.

Ce tableau fait également état des données recueillies en 2004-2005, par rapport à 2005-2006. Il y a peu de changement quant aux pratiques liées à l'organisation physique de la classe (+6,6 %), à l'adaptation du rythme des classes aux caractéristiques des élèves (+1,1 %) et à l'organisation des groupes (-3 %).

Cependant, nous notons une diminution de 11,4 % du travail effectué en équipe-cycle, et de 6,2 % de la différenciation pédagogique liée aux apprentissages adaptés aux besoins et aux intérêts des élèves.

Pratiques	Primaire 2004-2005		Primaire 2005-2006	
	Tous ou la plupart	Peu ou aucun	Tous ou la plupart	Peu ou aucun
L'organisation physique de la classe est variable selon que l'on travaille en sous-groupes, en ateliers ou en cliniques.	81,7 %	18,3 %	88,3 %	11,7 %
L'organisation du groupe varie en fonction des besoins des élèves : parfois on travaille avec la classe entière, parfois, avec quelques élèves d'un autre groupe, en groupes selon les champs d'intérêt, en groupes de besoins et parfois seuls.	77,5 %	22,5 %	74,5 %	25,5 %
Les apprentissages sont adaptés aux besoins et aux intérêts spécifiques des élèves. Qu'ils soient plus lents ou plus doués, des défis à leur mesure leur sont proposés.	75,5 %	24,5 %	69,3 %	30,7 %
Le rythme des classes varie selon les caractéristiques des élèves plutôt que selon le respect des échanciers.	66,1 %	33,9 %	67,2 %	32,8 %
L'enseignant privilégie le modelage par les pairs.	n.d.	n.d.	53,3 %	46,7 %
L'enseignant travaille en équipe-cycle afin de connaître davantage les besoins des élèves.	62,5 %	37,5 %	51,1 %	48,9 %
Les élèves sont consultés dans le choix des activités pédagogiques.	60,7 %	39,3 %	50,4 %	49,6 %

n.d. = non disponible

⁵ Source : Conseil supérieur de l'éducation (1993), *Le défi d'une réussite de qualité*, p. 30.

5.3 LE DEGRÉ D'IMPLANTATION DES STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT ADAPTÉES DANS LES CLASSES SPÉCIALES ET LES ÉCOLES SPÉCIALISÉES DU SECTEUR DES JEUNES

5.3 Répartition des écoles du secteur des jeunes selon la proportion d'enseignants qui appliquent les différentes pratiques liées à la différenciation pédagogique dans les classes spéciales et les écoles spécialisées, en 2005-2006

Différentes stratégies favorisant la motivation des élèves à s'engager dans une activité d'apprentissage sont utilisées pour soutenir les élèves en difficulté fréquentant une école spécialisée, ou une classe spéciale dans une école ordinaire, et ce, tant au primaire qu'au secondaire.

Les stratégies les plus largement appliquées dans les classes spéciales et les écoles spécialisées sont, par ordre décroissant : adapter les apprentissages aux besoins et aux intérêts spécifiques des élèves (47,4 %), respecter le rythme de la classe en fonction des caractéristiques des élèves et varier l'organisation du groupe (43,8 %), varier l'organisation physique de la classe (40,1 %) et travailler en équipe-cycle afin de connaître davantage les besoins des élèves (32,1 %).

Le modelage par les pairs (29,9 %) ainsi que le choix des activités pédagogiques par les élèves (28,5 %) sont les stratégies le moins largement répandues dans les classes spéciales et les écoles spécialisées du secteur des jeunes.

Pratiques	Classes spéciales ou écoles spécialisées	
	Tous ou la plupart	Peu ou aucun
Les apprentissages sont adaptés aux besoins et aux intérêts spécifiques des élèves. Qu'ils soient plus lents ou plus doués, des défis à leur mesure leur sont proposés.	47,4 %	52,6 %
Le rythme des classes varie selon les caractéristiques des élèves plutôt que selon le respect des échéanciers.	43,8 %	56,2 %
L'organisation du groupe varie en fonction des besoins des élèves : parfois on travaille avec la classe entière, parfois avec quelques élèves d'un autre groupe, en groupes selon les champs d'intérêt, en groupes de besoins et parfois seuls.	43,8 %	56,2 %
L'organisation physique de la classe est variable selon que l'on travaille en sous-groupes, en ateliers ou en cliniques.	40,1 %	59,9 %
L'enseignant travaille en équipe-cycle afin de connaître davantage les besoins des élèves.	32,1 %	67,9 %
L'enseignant privilégie le modelage par les pairs.	29,9 %	70,1 %
Les élèves sont consultés dans le choix des activités pédagogiques.	28,5 %	71,5 %

5.4 LA RÉPARTITION DES SERVICES DE SOUTIEN À L'ENSEIGNEMENT EN CLASSE ET AU SEIN DE L'ÉQUIPE-CYCLE

5.4 Répartition des écoles primaires selon l'intégration des services en classe et au sein de l'équipe-cycle, en 2005-2006

Parmi les services de soutien à l'enseignement disponibles en 2005-2006 dans les écoles primaires ordinaires se trouvent, par ordre d'importance : l'infirmière (96,4 %), l'orthopédagogue (95,6 %), le psychoéducateur (86,9 %), le travailleur social (85,4 %), le technicien en informatique (77,4 %), le conseiller pédagogique (68,6 %) et l'éducateur spécialisé (63,5 %).

Les services offerts par le conseiller pédagogique, le psychoéducateur, l'éducateur spécialisé, l'orthopédagogue ainsi que l'orthophoniste sont, dans la majorité des cas, intégrés à l'équipe-cycle et à la classe.

Parmi ces services, ceux qui ont augmenté par rapport à 2004-2005, se trouvent le technicien en informatique (+17), le travailleur social (+10,8) et l'éducateur spécialisé (+6,8).

Tout comme en 2004-2005, le technicien en loisirs et le technicien de la bibliothèque sont des ressources peu présentes dans les écoles primaires ordinaires.

En ce qui a trait à l'intégration des services à la salle de classe, nous notons une diminution pour l'ensemble de ces services. Ainsi, la psychoéducation a diminué de 30,2 points, la conseillanc pédagogique, de 28,7 points et le service offert par l'infirmière, de 26,8 points. L'intégration au sein de l'équipe-cycle a pour sa part augmenté dans la majorité des cas. Le service de psychoéducation a augmenté de 16,4 points, l'éducation spécialisée, de 13,8 points et le service assuré par le travailleur social, de 13,5 points.

Services de soutien à l'enseignement	Proportion d'écoles où le service est disponible		Service intégré à la classe		Service intégré à l'équipe-cycle	
	2005-2006	Écart avec 2004-2005	2005-2006	Écart avec 2004-2005	2005-2006	Écart avec 2004-2005
Infirmière	96,4 %	+6,1	64,8 %	-26,8	44,2 %	+11,5
Orthopédagogue	95,6 %	+7,5	86,7 %	-11,6	86,4 %	+2,3
Psychoéducateur	86,9 %	-2,7	63,7 %	-30,2	71,0 %	+16,4
Travailleur social	85,4 %	+10,8	33,7 %	-20,9	38,8 %	+13,5
Technicien en informatique	77,4 %	+17,0	29,9 %	-9,1	25,8 %	+8,7
Conseiller pédagogique	68,6 %	+2,9	56,3 %	-28,7	88,0 %	-6,9
Orthophoniste	67,9 %	+6,0	65,9 %	-15,4	65,1 %	+5,9
Éducateur spécialisé	63,5 %	+6,8	83,3 %	-14,0	68,9 %	+13,8
Animateur à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire	48,9 %	-1,8	79,0 %	-11,2	42,4 %	-6,7
Psychologue	30,7 %	+0,8	46,2 %	-12,1	50,0 %	+10,6
Enseignant ressource	29,9 %	-5,2	92,5 %	-5,1	89,5 %	+5,3
Technicien de la bibliothèque	9,5 %	-1,7	66,7 %	+0,1	54,5 %	+4,5
Technicien en loisir	2,2 %	-4,5	25,0 %	-41,7	25,0 %	-8,3

CHAPITRE 6 Les modes d'organisation scolaire

6.1 LE DEGRÉ D'ACTUALISATION DE L'ORGANISATION PAR CYCLE DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES ORDINAIRES

6.1 Sujets abordés en 2005-2006 lors des rencontres de cycle, et écart comparatif avec 2004-2005

Dans la majorité des écoles primaires ordinaires de la CSDM (80,3 %), les enseignants ont des rencontres officielles par cycle. La périodicité de ces rencontres varie entre une fois par semaine ou quelques fois par mois pour la majorité de ces écoles (65 %), et une fois par mois (14,2 %) ou quelques fois par étape (20,8 %). Entre 2004-2005 et 2005-2006, nous observons une augmentation du nombre d'écoles ayant des rencontres officielles en équipe-cycle, par contre une diminution de la fréquence de ces rencontres.

Les sujets les plus fréquemment abordés lors des rencontres de cycle figurent dans le tableau ci-contre. Dans toutes les écoles primaires ordinaires qui ont ce type de rencontre, les enseignants y discutent le plus souvent des projets en cours, des activités communes prévues en cycle, des contenus d'apprentissage et du matériel pédagogique. Par ailleurs, la presque totalité des écoles primaires ordinaires (98,4 %) parlent souvent ou parfois des projets en cours dans l'école. Les autres sujets figurant souvent ou parfois à l'ordre du jour des rencontres de cycles sont, par ordre décroissant, le matériel pédagogique (98,3 %), les activités communes prévues en cycle (97,5 %), le contenu d'apprentissage (96,7 %), les sorties prévues (95,9 %) et les stratégies d'apprentissage (95,1 %). En ce qui concerne les cas d'élèves, peu d'écoles (14 %) les inscrivent souvent à l'ordre du jour de leurs rencontres de cycles, alors que 65,3 % les inscrivent parfois et que 20,7 % ne les inscrivent jamais.

Il est à noter que comparativement à l'an dernier, la plupart des sujets sont plus discutés aux rencontres par cycle, et ce, tout particulièrement les examens (+11,5), le soutien particulier à certains élèves (+8,9), les sorties prévues (+7,3) et le matériel pédagogique (+4,1). Les stratégies d'apprentissage constituent l'unique sujet à subir une baisse (-7,9).

Par ailleurs, certains modes d'organisation particuliers sont pratiqués dans bon nombre d'établissements, soit, par ordre décroissant : les classes multiniveaux (61,9 %), les assignations pluriannuelles (*looping*) (54,1 %), les classes multiâges (46,2 %) et les classes multidisciplinaires (16,9 %).

Contenus des rencontres	% d'écoles en 2005-2006			Écart avec 2004-2005		
	Souvent	Parfois	Jamais	Souvent	Parfois	Jamais
Les projets en cours	73,6 %	24,8 %	1,7 %	+1,9	-2,6	+0,8
Les activités communes prévues en cycle	71,9 %	25,6 %	2,5 %	+2,3	-4,8	+2,5
Le contenu d'apprentissage	55,4 %	41,3 %	3,3 %	+3,2	-6,5	+3,3
Le matériel pédagogique	54,5 %	43,8 %	1,7 %	+4,1	-5,8	+1,7
Les sorties prévues	52,1 %	43,8 %	4,1 %	+7,3	-7,9	+0,6
L'évaluation des élèves	40,5 %	54,5 %	5,0 %	+2,9	-1,9	-1,0
Les examens	33,1 %	56,2 %	10,7 %	+11,5	-13,6	+2,1
Le soutien particulier à certains élèves	30,8 %	58,3 %	10,8 %	+8,9	-11,9	+2,9
Les stratégies d'apprentissage	29,8 %	65,3 %	5,0 %	-7,9	+7,4	+0,6
Le plan d'intervention adapté (PIA)	19,8 %	38,8 %	41,3 %	n.d.	n.d.	n.d.
Les cas élèves	14,0 %	65,3 %	20,7 %	+2,1	-7,9	+5,8

n.d. = non disponible

6.2 LES ÉCOLES SECONDAIRES QUI ONT MODIFIÉ OU ASSOULI LEUR ORGANISATION SCOLAIRE POUR TENIR COMPTE DES CARACTÉRISTIQUES ET DES BESOINS DES JEUNES

6.2 Mesures mises en place par les écoles secondaires pour tenir compte des caractéristiques et des besoins des jeunes, en 2005-2006

En 2005-2006, plus de la moitié des écoles secondaires ordinaires ont mis en place des mesures pour tenir compte des caractéristiques et des besoins des jeunes; il est question de projets particuliers (86,8 %), de tutorat (77,8 %), d'un nombre réduit d'enseignants gravitant autour d'un groupe d'élèves (famille) (57,1 %) ou de classes ressources (47,2 %).

En ce qui concerne l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA), plusieurs écoles ont implanté des mesures permettant leur intégration dans une classe ordinaire, de façon partielle (36,1 %) ou totale (25,7 %). De plus, 21,6 % des écoles ont implanté des mesures de soutien à l'intégration des élèves au secteur de l'accueil.

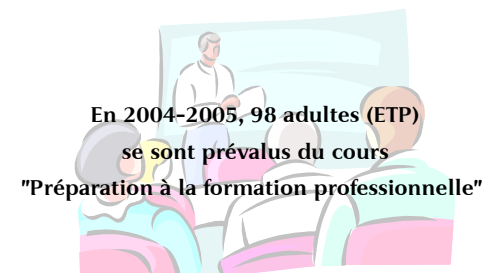
Mesures	Absentes	Mises en place
Projets particuliers	13,2 %	86,8 %
Titulariat (tutorat)	22,2 %	77,8 %
La famille (nombre réduit d'enseignants)	42,9 %	57,1 %
Classes ressources	52,8 %	47,2 %
Décloisonnement et coenseignement	63,9 %	36,1 %
Intégration partielle d'élèves HDAA en classe ordinaire	63,9 %	36,1 %
Intégration totale d'élèves HDAA en classe ordinaire	74,3 %	25,7 %
Soutien à l'intégration des élèves en accueil	78,4 %	21,6 %

6.3 LES PASSERELLES MISES EN PLACE ENTRE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET LA FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES

De façon innovatrice, un centre de formation générale des adultes et un centre de formation professionnelle ont réalisé cette année un modèle de formation en concomitance permettant à des élèves de suivre des cours de francisation adaptés en même temps qu'une formation professionnelle. D'autres projets de concomitance impliquant l'éducation des adultes, la formation professionnelle et des partenaires externes seront mis sur pied en 2006-2007.

À l'éducation des adultes, le service d'enseignement « Préparation à la formation professionnelle » permet aux élèves de suivre les cours préalables qui leur manquent pour entreprendre un programme de formation professionnelle. En 2004-2005, 98 adultes (ETP) se sont prévalus de ce service. Ainsi, chaque année depuis 2000-2001, 220 élèves en moyenne s'inscrivent simultanément en formation générale des adultes et en formation professionnelle. Au cours de la même période, 700 élèves en moyenne sont passés de la formation générale des adultes à la formation professionnelle.

Pour assurer la transmission d'informations concernant les passerelles entre la formation générale des adultes et la formation professionnelle, le moyen privilégié demeure, en 2005-2006, les activités d'orientation (ou sessions d'information). Il est question ici de portes ouvertes, d'ateliers d'information, etc. La majorité des centres ont organisé, cette année, au moins une activité d'orientation ou une session d'information de groupe. Ces activités s'ajoutent, bien entendu, aux consultations individuelles des élèves avec les conseillers en formation scolaire afin de définir leur projet de formation.

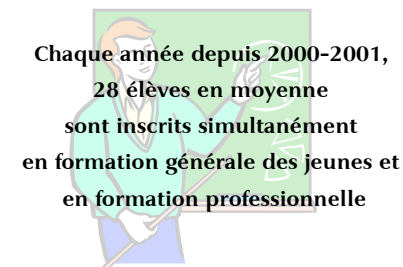


6.4 LES PASSERELLES MISES EN PLACE ENTRE LA FORMATION GÉNÉRALE DES JEUNES ET LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Chaque année depuis 2000-2001, 28 élèves en moyenne sont inscrits simultanément en formation générale des jeunes et en formation professionnelle. Ces inscriptions se font dans le cadre d'un programme en concomitance. Celui-ci permet aux élèves ayant complété la 3^e secondaire de poursuivre une formation professionnelle s'ils vont chercher les unités manquantes de la 4^e secondaire en langue et en mathématiques.

En ce qui concerne l'information diffusée pour faire connaître les passerelles entre la formation générale des jeunes et la formation professionnelle, une grande proportion d'écoles secondaires ordinaires et toutes les écoles de formation professionnelle disent avoir participé à au moins une journée portes ouvertes. Ce moyen est privilégié par la majorité des établissements.

L'année scolaire 2005-2006 a vu la mise en place d'un projet pilote. Celui-ci consiste à repérer les élèves du secondaire à risque de décrochage et à leur faire visiter l'ensemble des écoles de formation professionnelle afin qu'ils puissent, d'une part, prendre connaissance des divers programmes d'études existants et, d'autre part, faire un stage exploratoire ou d'accompagnement dans le programme choisi. Plus d'une cinquantaine d'élèves ont participé à ce projet pilote.



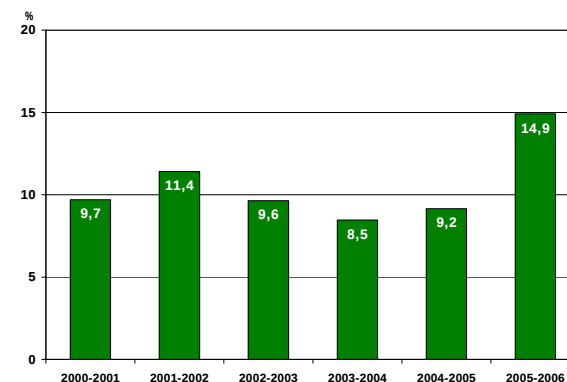
6.5 LES ÉLÈVES INSCRITS EN ALTERNANCE TRAVAIL-ÉTUDES

L'alternance travail-études en formation professionnelle consiste à fréquenter deux lieux distincts d'acquisition de compétences professionnelles, soit le milieu scolaire et le milieu de travail. L'alternance est une stratégie éducative destinée à parfaire une formation. Elle poursuit deux buts : donner à l'élève la possibilité d'acquérir des compétences en milieu de travail et permettre de transférer, dans une situation réelle de travail, des compétences déjà acquises.

Le graphique ci-contre montre l'évolution du pourcentage d'élèves, en équivalent temps plein (ETP), qui se sont inscrits en alternance travail-études. De 2000-2001 jusqu'à 2005-2006, en moyenne 10,6 % des élèves ont opté pour cette voie de formation.

Les femmes, qui ont toujours été moins nombreuses que les hommes à choisir ce programme, sont en 2005-2006 proportionnellement aussi nombreuses que leurs confrères. Alors qu'en 2003-2004, elles n'étaient que 4,2 % (149 femmes) à s'y inscrire, sur l'ensemble des femmes en formation professionnelle, elles sont 7,1 % (249 femmes) à le faire en 2004-2005, puis 15 % en 2005-2006 (527 femmes). Les hommes quant à eux sont passés de 11,8 % en 2003-2004 (534 hommes), à 10,8 % en 2004-2005 (487 hommes) et 14,8 % en 2005-2006 (652 hommes).

6.5 Évolution de la proportion d'élèves inscrits en alternance travail-études, de 2000-2001 à 2005-2006



CHAPITRE 7 L'aide particulière à l'élève

Pour soutenir la réussite de leurs élèves, les écoles offrent des mesures d'aide particulière à l'apprentissage et des mesures de soutien psychosocial. Pour apprécier l'aide particulière offerte aux élèves, nous observerons la proportion d'établissements qui offrent l'une ou l'autre de ces mesures. Parmi les écoles primaires et secondaires, nous évaluerons également la proportion de celles qui ont intensifié ces mesures par rapport à l'année 2004-2005.

7.1 LES MESURES D'AIDE PARTICULIÈRE À L'APPRENTISSAGE AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE

Parmi l'ensemble des mesures d'aide particulière qui figurent dans le tableau qui suit, les plus fréquemment offertes au primaire sont l'orthopédagogie (95,6 %), les projets particuliers dans l'école et les mesures d'aide aux devoirs (92,7 %).

Pour leur part, les écoles secondaires offrent, par ordre décroissant, des projets particuliers dans l'école (92,1 %), du tutorat (75,7 %), de l'orthopédagogie (67,6 %), du soutien donné par un organisme communautaire (62,2 %) et de l'aide d'un enseignant ressource (60,5 %).

7.1 Mesures d'aide à l'apprentissage offertes et intensifiées par les écoles primaires et secondaires, en 2005-2006

Parmi les écoles primaires qui offrent des mesures d'aide particulière, une majorité a indiqué en avoir intensifié certaines depuis 2004-2005. Par exemple, l'aide aux devoirs a été accentuée dans 47,2 % des écoles qui offrent cette mesure. Il en est de même pour le soutien donné par un organisme communautaire et l'orthopédagogie qui ont été respectivement intensifiés dans 40 % et 38,9 % des écoles.

Les écoles secondaires ont également intensifié certaines mesures. Les mesures augmentées par le plus d'établissements sont l'aide aux devoirs (41,2 %), le service d'un enseignant ressource (39,1 %), l'orthopédagogie (36,0 %) et le soutien donné par un organisme communautaire (30,4 %). Il est à noter que dans le cas des écoles secondaires, le soutien par un enseignant ressource fait plutôt référence aux enseignants affectés dans les classes ressources.

Mesures d'aide à l'apprentissage	Primaire				Secondaire			
	Mesure disponible	En 2005-2006			Mesure disponible	En 2005-2006		
		Intensifiée	Réduite	Maintenue		Intensifiée	Réduite	Maintenue
Aide aux devoirs	92,7 %	47,2 %	8,7 %	44,1 %	45,9 %	41,2 %	5,9 %	52,9 %
Enseignant ressource (classe ressource)	32,8 %	26,7 %	8,9 %	64,4 %	60,5 %	39,1 %	4,3 %	56,5 %
Mentorat	18,2 %	24,0 %	4,0 %	72,0 %	48,6 %	11,1 %	5,6 %	83,3 %
Orthopédagogie	95,6 %	38,9 %	10,7 %	50,4 %	67,6 %	36,0 %	4,0 %	60,0 %
Orthophonie	70,1 %	29,2 %	9,4 %	61,5 %	21,6 %	25,0 %	0,0 %	75,0 %
Projets particuliers dans l'école (ex : journée du livre, semaine des arts)	92,7 %	34,6 %	21,3 %	44,1 %	92,1 %	28,6 %	2,9 %	68,6 %
Soutien donné par un organisme communautaire	80,9 %	40,0 %	0,9 %	59,1 %	62,2 %	30,4 %	4,3 %	65,2 %
Soutien linguistique	42,3 %	24,1 %	15,5 %	60,3 %	35,1 %	7,7 %	15,4 %	76,9 %
Tutorat	59,1 %	34,6 %	6,2 %	59,3 %	75,7 %	25,0 %	0,0 %	75,0 %

7.2 LES MESURES DE SOUTIEN PSYCHOSOCIAL AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE

En ce qui concerne le soutien psychosocial offert aux élèves, les services les plus fréquemment offerts au primaire sont, par ordre décroissant, le psychoéducateur (87,6 %), les intervenants relevant du ministère de la Santé et des Services sociaux (83,9 %) et les organismes communautaires (82,5 %).

Au secondaire, les mesures d'aide psychosociale offertes le plus couramment sont : le conseiller d'orientation (94,7 %), les organismes communautaires et les intervenants relevant du ministère de la Santé et des Services sociaux (84,2 %), le technicien en éducation spécialisée et le psychoéducateur (76,3 %).

7.2 Mesures de soutien psychosocial offertes et intensifiées par les écoles primaires et secondaires, en 2005-2006

Les mesures qui ont été intensifiées par le plus d'écoles par rapport à l'année précédente sont, au primaire, le partenariat avec les organismes communautaires (37,2 %) ainsi que le préposé aux élèves (36 %).

Au secondaire, l'éducation spécialisée constitue la mesure qui s'est renforcée dans le plus grand nombre d'écoles, soit 44,8 % d'entre elles. Vient ensuite le partenariat avec les organismes communautaires qui a augmenté dans 37,5 % des écoles secondaires.

Mesures de soutien psychosocial	Primaire				Secondaire			
	Mesure disponible	En 2005-2006			Mesure disponible	En 2005-2006		
		Intensifiée	Réduite	Maintenue		Intensifiée	Réduite	Maintenue
Psychoéducateur	87,6 %	21,7 %	5,8 %	72,5 %	76,3 %	31,0 %	0,0 %	69,0 %
Psychologue	40,1 %	10,9 %	18,2 %	70,9 %	39,5 %	20,0 %	0,0 %	80,0 %
Technicien en éducation spécialisée	63,5 %	35,6 %	10,3 %	54,0 %	76,3 %	44,8 %	0,0 %	55,2 %
Préposé aux élèves	18,2 %	36,0 %	4,0 %	60,0 %	45,9 %	11,8 %	0,0 %	88,2 %
Conseiller d'orientation	1,5 %	0,0 %	0,0 %	100,0 %	94,7 %	5,6 %	13,9 %	80,6 %
Intervenants relevant du ministère de la Santé et des Services sociaux	83,9 %	19,1 %	7,8 %	73,0 %	84,2 %	25,0 %	6,3 %	68,8 %
Organismes communautaires	82,5 %	37,2 %	0,0 %	62,8 %	84,2 %	37,5 %	0,0 %	62,5 %

7.3 LES MESURES D'AIDE À L'ÉLÈVE EN FORMATION PROFESSIONNELLE ET EN FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES

7.3 Mesures d'aide à l'apprentissage offertes et intensifiées par la formation générale des adultes et la formation professionnelle, en 2005-2006

À la formation professionnelle, tout comme à la formation générale des adultes, plusieurs mesures d'aide à l'élève se sont intensifiées en 2005-2006. Ce tableau montre les secteurs où le soutien s'est accru.

Le soutien psychosocial en lien avec la situation de vie des élèves s'est intensifié dans 83,3 % des centres, le soutien pédagogique, dans 55,6 % des centres, et le soutien à l'intégration socioculturelle, dans 50 % des centres.

Par ailleurs, le partenariat avec les ressources du milieu n'est disponible que dans 68,4 % des centres FP et FGA. Toutefois, cette mesure s'est intensifiée en 2005-2006 pour 46,2 % d'entre eux.

Mesures d'aide à l'apprentissage	FP et FGA			
	Mesure disponible	En 2005-2006		
		Intensifiée	Réduite	Maintenue
Soutien pédagogique	94,7 %	55,6 %	5,6 %	38,9 %
Soutien psychosocial en lien avec la situation de vie de l'élève	94,7 %	83,3 %	0,0 %	16,7 %
Soutien à l'intégration socioculturelle	73,7 %	50,0 %	0,0 %	50,0 %
Soutien à l'insertion socioprofessionnelle (démarche d'orientation)	94,7 %	38,9 %	0,0 %	61,1 %
Partenariat avec les intervenants relevant du ministère de la Santé et des Services sociaux	73,7 %	14,3 %	0,0 %	85,7 %
Partenariat avec les organismes communautaires	89,5 %	47,1 %	0,0 %	52,9 %
Partenariat avec les ressources du milieu	68,4 %	46,2 %	0,0 %	53,8 %

CHAPITRE 8 L'environnement éducatif

8.1 LES MESURES PRISES PAR LES ÉTABLISSEMENTS POUR FAIRE LA PROMOTION ET FACILITER LA PRATIQUE DE L'ACTIVITÉ PHYSIQUE

8.1 Activités faisant la promotion de l'activité physique, réalisées par les écoles primaires et secondaires, en 2005-2006

Que pouvons-nous dire des activités parascolaires disponibles dans les écoles et les centres, et plus largement des mesures favorisant l'activité physique?

Tout d'abord, le temps moyen passé à l'extérieur pendant la récréation au primaire est de 25 minutes. Quant au cours d'éducation physique, son temps moyen hebdomadaire est de 75 minutes au primaire et de 90 minutes au secondaire.

Au-delà des cours d'éducation physique, qu'en est-il des activités mises sur pied afin de promouvoir l'activité physique des jeunes ?

Le tableau illustre la proportion d'écoles qui réalisent souvent ou parfois certains types d'activités liés à la promotion de l'activité physique. La variation par rapport à 2004-2005 est présentée entre parenthèses. Au primaire tout comme au secondaire, nous remarquons que les sorties éducatives impliquant la pratique de l'activité physique sont le moyen privilégié par le plus d'établissements : 87,6 % des écoles primaires et 78,9 % des écoles secondaires réalisent ce type d'activités souvent ou parfois.

En 2005-2006, le nombre d'écoles primaires faisant la promotion de l'activité physique a peu varié. Par contre, beaucoup plus d'écoles secondaires font la promotion de l'activité physique en comparaison à l'année précédente. Par exemple, le nombre d'écoles qui font des projets d'activité physique avec le titulaire a grimpé de 24,4 points et les projets de promotion avec des organismes externes de 16,5 points.

En ce qui a trait à la semaine de l'activité physique, 73,3 % des établissements de la CSDM ont souligné cet événement : plus précisément 83,2 % des écoles du primaire, 73,7 % des écoles du secondaire et 14,3 % des écoles de formation professionnelle.

Pour ce qui est des mesures prises par les établissements de formation professionnelle et de formation générale des adultes afin de faciliter l'activité physique, plusieurs mettent sur pied une équipe de soccer. La formation d'une équipe de hockey-balle ainsi que le badminton et la danse aérobique sont aussi populaires.

Activités	Primaire		Secondaire	
	Souvent - parfois	Rarement - jamais	Souvent - parfois	Rarement - jamais
Sortie éducative impliquant la pratique d'une activité physique	87,6 % (+1,3)	12,4 %	78,9 % (+4,8)	21,1 %
Activité physique récompense	85,4 % (+3,0)	14,6 %	55,3 % (-2,4)	44,7 %
Projet d'activité physique avec le titulaire	73,0 % (-0,1)	27,0 %	76,3 % (+24,4)	23,7 %
Projet de promotion de l'activité physique avec des organismes externes (ex. : Kino-Québec, etc.)	62,0 % (-4,9)	38,0 %	68,4 % (+16,5)	31,6 %

8.2 LE NOMBRE ET LES TYPES D'ACTIVITÉS PARASCOLAIRES OFFERTES DANS LES ÉTABLISSEMENTS

8.2a Nombre et variété d'activités offertes à la CSDM selon l'ordre d'enseignement et le type d'activité, en 2005-2006

L'école est le pivot autour duquel gravitent un grand nombre de partenaires et d'organismes qui lui permet d'offrir un éventail d'activités dans les domaines sportif, culturel, scientifique et artistique.

Grâce au soutien et à la collaboration de ses partenaires et des membres de la communauté, les établissements sont en mesure d'offrir aux élèves un nombre aussi important que diversifié d'activités parascolaires. Une quarantaine d'activités sportives sont offertes à travers les écoles de la formation générale des jeunes, activités aussi variées que la danse, le kinball, l'athlétisme, le tennis de table, l'escalade, etc. Toutes les catégories sont touchées : les sports de raquette, les sports d'équipe, les arts martiaux, les activités de plein air et les activités d'entraînement. En FGA, dix activités différentes sont offertes et cinq en FP.

Tel qu'il est présenté dans le tableau, en moyenne huit activités sportives sont offertes par école primaire, neuf par école secondaire, deux par centre de formation générale des adultes et deux par centre de formation professionnelle.

La variété d'activités culturelles, artistiques et scientifiques est également importante. Les écoles de la formation générale des jeunes offrent dans l'ensemble, 51 activités différentes. Le nombre moyen d'activités offertes est de dix par école primaire, douze par école secondaire, six par centre de formation générale des adultes et deux par centre de formation professionnelle.

Nombre d'activités offertes au total	Primaire	Secondaire	FGA	FP
Activités sportives	43	42	10	5
Activités culturelles, scientifiques et artistiques	51	47	25	6
Nombre d'activités offertes en moyenne par établissements	Primaire	Secondaire	FGA	FP
Activités sportives	8	9	2	2
Activités culturelles, scientifiques et artistiques	10	12	6	2

Les dix activités offertes par le plus grand nombre d'établissements sont recensées dans les tableaux ci-dessous et présentées par ordre d'enseignement. Pour chaque activité figure le nombre d'établissements qui offre cette activité. Les activités physiques les plus populaires dans tous les établissements de la CSDM en dehors des heures de classe se pratiquent souvent avec un ballon voici, en nombre d'établissements, les cinq activités les plus offertes: soccer (130), autres jeux de ballon (120), basket-ball (112), hockey-balle (110) et danse (94).

8.2b Activités sportives les plus populaires offertes par les établissements, en 2005-2006

Primaire		Secondaire		FGA		FP	
Activités sportives	Nbre	Activités sportives	Nbre	Activités sportives	Nbre	Activités sportives	Nbre
Autres jeux de ballon (ballon chasseur, jeux libres)	108	Basket-ball	27	Soccer	8	Hockey-balle	2
Soccer	98	Hockey-balle	25	Danse	2	Autres jeux de ballon (ballon chasseur, jeux libres)	1
Basket-ball	84	Soccer	24	Tennis de table	2	Escalade	1
Hockey-balle	82	Cross country	17	Baseball - balle molle	1	Golf	1
Danse	77	Danse	15	Basket-ball	1	Sports de glace (hockey, patin, ringuette...)	1
Cross country	41	Flag football	14	Conditionnement physique	1		
Natation	40	Athlétisme	13	Danse aérobique	1		
Cirque (trapèze, jonglerie, magie)	39	Conditionnement physique	12	Détente	1		
Détente	37	Tennis de table	12	Hockey-balle	1		
Kinball	35	Autres jeux de ballon (ballon chasseur, jeux libres)	11	Yoga	1		

Les tableaux ci-dessous donnent un aperçu des 10 types d'activités culturelles, artistiques et scientifiques qui touchent un maximum d'écoles ou de centres. Les activités culturelles les plus répandues dans tous les établissements sont les activités de finissants (133), le bricolage (105), la danse (86), le théâtre (80) et les arts de la scène (75).

8.2c Activités culturelles, artistiques et scientifiques les plus populaires offertes par les établissements, en 2005-2006

Primaire		Secondaire		FGA		FP	
Activités culturelles	Nbre	Activités culturelles	Nbre	Activités culturelles	Nbre	Activités culturelles	Nbre
Activités de finissants	99	Activités de finissants	29	Visite de musée	6	Conseil étudiant	3
Bricolage	94	Conseil étudiant	28	Visite d'exposition	6	Visite d'exposition	2
Danse	67	Radio étudiante	22	Activités de finissants	5	Billard	1
Théâtre	59	Arts de la scène	20	Informatique	5	Informatique	1
Échec - dames	58	Informatique	20	Journal étudiant	5	Journal étudiant	1
Gardiens avertis	57	Théâtre	20	Chorale (chant)	4	Visite de musée	1
Arts de la scène	53	Improvisation	19	Conseil étudiant	4		
Informatique	51	Danse	17	Bénévolat	3		
Improvisation	48	Journal étudiant	16	Engagement auprès d'organismes communautaires	3		
Peinture	45	Bénévolat	13	Radio étudiante	3		

8.3 LES MESURES PRISES PAR LES ÉTABLISSEMENTS POUR AMÉLIORER L'ENVIRONNEMENT ALIMENTAIRE DES ÉLÈVES ET PROMOUVOIR DE MEILLEURES HABITUDES NUTRITIONNELLES

Que pouvons-nous dire de la promotion de saines habitudes alimentaires auprès des élèves et des parents? D'abord presque toutes les écoles primaires promeuvent une saine alimentation : 24,1 % le font seulement auprès de leurs élèves, et 73 % auprès des parents et des élèves.

Au secondaire, 95 % des écoles font la promotion de saines habitudes alimentaires auprès des parents ou des élèves. 81,6 % font cette promotion seulement auprès des élèves et 13,2 % auprès des parents et des élèves.

À la FGA et à la FP, quelques centres font la promotion de saines habitudes alimentaires auprès des élèves. Cependant, 30,8 % des centres FGA et 71,4 % des centres FP ne font aucune promotion.

8.3a Proportion d'établissements qui font la promotion de saines habitudes alimentaires auprès des élèves et des parents, selon l'ordre d'enseignement, en 2005-2006

Promotion réalisée	Primaire	Secondaire	FP	FGA
Auprès des élèves seulement	24,1 %	81,6 %	28,6 %	61,5 %
Auprès des parents seulement	0,7 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %
Auprès des élèves et des parents	73,0 %	13,2 %	0,0 %	7,7 %
Pas de promotion auprès des familles et des élèves	2,2 %	5,3 %	71,4 %	30,8 %

8.3b Moyens utilisés par les établissements pour faire la promotion de saines habitudes alimentaires, selon l'ordre d'enseignement, en 2005-2006

Ce tableau illustre le pourcentage d'établissements qui utilisent certains moyens pour promouvoir une saine alimentation, et ce, pour chacun des ordres d'enseignement. Au primaire et au secondaire, le moyen le plus populaire est l'atelier dans les classes. Les moyens les moins populaires au primaire sont les conférences et les animations sur l'alimentation (19,5 %), et au secondaire, les dépliants dans les boîtes à lunch (20 %).

À la formation professionnelle, les moyens utilisés pour faire la promotion de saines habitudes alimentaires sont la promotion de menus santé à la cafétéria (50 %) et l'atelier en classe (16,7 %). Ce dernier moyen est le plus répandu dans les centres de la formation générale des adultes (77,8 %) alors que les deux tiers des centres FGA font ponctuellement de la dégustation de produits.

Parmi d'autres moyens mis en place dans les établissements, nous trouvons des activités culinaires et des ateliers offerts aux parents et à leur enfant, la production de livres de recettes, une politique alimentaire intégrée au code de vie de l'école, une semaine de déjeuners santé et bien d'autres. Nous notons que l'infirmière de l'établissement est la plupart du temps impliquée de près ou de loin dans ces activités.

Moyens utilisés	Primaire	Secondaire	FP	FGA
Stand thématique	23,1 %	52,8 %	0,0 %	22,2 %
Participation à une semaine thématique	41,4 %	42,9 %	0,0 %	22,2 %
Atelier dans les classes (cours de cuisine, présentation de produits en classes, etc.)	79,3 %	66,7 %	16,7 %	77,8 %
Dépliant sur le contenu des boîtes à lunch distribué aux parents	69,9 %	20,0 %	s.o.	s.o.
Promotion de menus santé à la cafétéria de l'école	22,6 %	56,8 %	50,0 %	s.o.
Invité externe – conférence et animation sur l'alimentation	19,5 %	25,7 %	0,0 %	55,6 %
Dégustation de produits	56,4 %	45,7 %	0,0 %	66,7 %
Cours de cuisine	41,7 %	48,6 %	0,0 %	50,0 %

CHAPITRE 9 La participation des familles

9.1 LES REMISES DE BULLETINS

En 2005-2006, nous remarquons qu'au primaire, il y a plus d'écoles qui organisent deux rencontres de remise de bulletin : 58 % des écoles en 2004-2005, comparativement à 64,2 % des écoles en 2005-2006. Au secondaire, bien que la majorité des directions d'établissement continuent d'organiser deux rencontres dans l'année (62,2 %), certaines écoles affichent un intérêt à augmenter leur nombre de rencontres. Ainsi, en 2004-2005, 22 % des directions organisaient trois rencontres de bulletin dans l'année, ce pourcentage passe à 29,7 % en 2005-2006. De même, en 2004-2005, aucune école n'organisait quatre rencontres pour la remise des bulletins; alors que l'année suivante, 2,7 % des écoles en ont organisé quatre. Nous observons une diminution du nombre d'écoles qui organisent une seule rencontre (7 % en 2004-2005, comparativement à 5,4 % en 2005-2006). La tendance au secondaire semble donc aller vers un accroissement du nombre de rencontres par année.

9.1a Nombre de rencontres de remise de bulletins selon l'ordre d'enseignement, en 2004-2005 et 2005-2006

Nbre de rencontres	2004-2005		2005-2006	
	Primaire	Secondaire	Primaire	Secondaire
1	7,0 %	7,0 %	2,9 %	5,4 %
2	58,0 %	72,0 %	64,2 %	62,2 %
3	33,0 %	22,0 %	30,7 %	29,7 %
4	2,0 %	0,0 %	2,2 %	2,7 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

9.1b Pourcentage de parents qui participent généralement aux rencontres de remise de bulletins selon l'ordre d'enseignement, en 2004-2005 et 2005-2006

Au primaire, les parents sont toujours nombreux à participer aux remises de bulletins, et nous observons même une augmentation de leur participation. En 2004-2005, 74 % des directions d'établissement estimaient que plus de 60 % des parents avaient pris part à la remise des bulletins. En 2005-2006, ce sont 80 % des directions d'établissement qui ont remarqué que plus de 60 % des parents ont participé à la remise des bulletins. De plus, en 2005-2006, aucune école n'a eu un taux de participation inférieur à 20 %.

Au secondaire, bien que certaines écoles aient augmenté le nombre de rencontres pour la remise des bulletins, il n'y a pas eu d'augmentation du taux de participation. Ainsi, tout comme en 2004-2005, 32 % des directions d'établissement estiment que le taux de participation des parents à la remise des bulletins est supérieur à 60 %.

Taux de participation	2004-2005		2005-2006	
	Primaire	Secondaire	Primaire	Secondaire
0 % à 20 %	1,5 %	10,8 %	0,0 %	15,8 %
21 % à 40 %	6,0 %	18,9 %	8,0 %	18,4 %
41 % à 60 %	18,0 %	37,8 %	11,7 %	34,2 %
61 % à 80 %	39,1 %	21,6 %	40,1 %	26,3 %
81 % à 100 %	35,3 %	10,8 %	40,1 %	5,3 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

9.2 LES MOYENS MIS EN PLACE POUR FAVORISER LA PARTICIPATION DES PARENTS

9.2.1 Les canaux utilisés par l'école pour informer les parents

9.2.1a Canaux utilisés par les écoles primaires pour informer les parents des activités éducatives et pédagogiques et d'autres projets, en 2005-2006

La communication entre l'école et les parents passe par différents canaux. C'est à partir des réponses fournies en 2004-2005 par les directions d'établissement qu'a été élaborée la présente liste de canaux.

Au primaire, plus de 80 % des écoles utilisent souvent ou parfois des canaux qui nécessitent la collaboration de l'élève ou qui reposent sur un contact direct. Parmi les canaux utilisés qui font appel aux élèves, nous répertorions l'agenda, les lettres ou les mémos (97,8 % des écoles l'utilisent souvent ou parfois) ou encore le bulletin d'information (86,1 % des écoles l'utilisent souvent ou parfois). Parmi les contacts directs, il y a les rencontres prévues ou non, utilisées par 90,5 % des écoles souvent ou parfois, de même que les appels téléphoniques, par 80,3 % des écoles. Le babillard de l'école est également utilisé dans 83 % des écoles, et les comités de parents servent de canaux d'information souvent ou parfois dans 75,9 % des écoles.

Canaux	Primaire	
	Souvent ou parfois	Rarement ou jamais
Élève (agenda, lettre ou mémo dans le sac d'école)	97,8 %	2,2 %
Contact direct avec le parent (rencontre prévue ou non, à la sortie des classes ou du service de garde)	90,5 %	9,5 %
Bulletin d'information distribué aux parents	86,1 %	13,9 %
Babillard (affichage à l'école, tableau)	83,0 %	17,0 %
Appel téléphonique	80,3 %	19,7 %
Comité de parents (OPP, assemblée générale)	75,9 %	24,1 %
Envoi postal (lettre postée)	56,9 %	43,1 %
Calendrier mensuel	55,9 %	44,1 %
Organisme communautaire	47,4 %	52,6 %
Site Web	45,6 %	54,4 %
Journal de l'école	40,4 %	59,6 %
Courriel	30,4 %	69,6 %
Journal de quartier	23,7 %	76,3 %

9.2.1b Canaux utilisés par les écoles secondaires pour informer les parents des activités éducatives et pédagogiques et d'autres projets, en 2005-2006

Au secondaire, le portrait change puisque davantage d'écoles utilisent des canaux qui reposent sur les contacts directs avec les parents. Le premier canal, utilisé souvent ou parfois par 89,5 % des écoles, est l'appel téléphonique, viennent à la suite les rencontres prévues ou non qui sont utilisées souvent ou parfois par 86,5 % des écoles et ensuite l'élève (84,2 %). Ce moyen de communication est *ex æquo* avec l'envoi postal. Les autres types de canaux de communication sont utilisés souvent ou parfois par moins de 60 % des écoles. Le site Web sert autant que les comités de parents comme canal de transmission (souvent ou parfois dans 50 % des écoles).

Canaux	Secondaire	
	Souvent ou parfois	Rarement ou jamais
Appel téléphonique	89,5 %	10,5 %
Contact direct avec le parent (rencontre prévue ou non)	86,5 %	13,5 %
Élève (agenda, lettre ou mémo dans le sac d'école)	84,2 %	15,8 %
Envoi postal (lettre postée)	84,2 %	15,8 %
Bulletin d'information distribué aux parents	55,3 %	44,7 %
Comité de parents (OPP, assemblée générale)	50,0 %	50,0 %
Site Web	50,0 %	50,0 %
Babillard (affichage à l'école, tableau)	43,2 %	56,8 %
Organisme communautaire	36,8 %	63,2 %
Journal de quartier	28,9 %	71,1 %
Journal de l'école	26,3 %	73,7 %
Calendrier mensuel	24,3 %	75,7 %
Courriel	23,7 %	76,3 %

9.2.2 Les moyens utilisés pour favoriser la collaboration entre les parents et l'école

9.2.2a Moyens utilisés par les écoles primaires pour favoriser la collaboration entre les parents et l'école, en 2005-2006

L'école seule ne peut parvenir à assurer la réussite éducative des élèves; la collaboration des parents est essentielle. Les écoles multiplient les moyens pour favoriser cette collaboration. Au primaire, le système de communication entre l'enseignant et le parent est celui qui est utilisé par le plus d'écoles (99,3 %). Les rencontres personnalisées sont également privilégiées par les écoles primaires (98,5 %). Celles-ci s'assurent également de permettre aux parents de prendre part à des activités festives (invitation aux fêtes de l'école, 89,1 %) ou à des activités spéciales pour les parents (81 %). L'implication des parents dans l'accompagnement ou les collectes de fonds est également encouragée souvent ou parfois par 86,1 % des écoles.

Les écoles sont peu nombreuses à fournir un local aux parents, et ce, même dans un contexte de décroissance de la population scolaire au primaire. Seuls 19,7 % des écoles recourent à ce moyen souvent ou parfois. Le soutien d'un organisme communautaire est demandé par 53,7 % des écoles, préféré en cela à la mise en place d'un système de tutorat (43,1 %) et à l'affectation d'une personne-ressource nommée par l'école pour agir auprès des parents (33,6 %).

Moyens	Primaire	
	Souvent ou parfois	Rarement ou jamais
Système de communication entre l'enseignant et le parent	99,3 %	0,7 %
Rencontres personnalisées	98,5 %	1,5 %
Invitations des parents aux fêtes de l'école	89,1 %	10,9 %
Implication des parents en tant que bénévoles	86,1 %	13,9 %
Activités spéciales pour les parents	81,0 %	19,0 %
Implication des parents en classe (exclut accompagnement aux sorties)	70,6 %	29,4 %
Feuillet d'information	67,9 %	32,1 %
Séance d'information, portes ouvertes	65,0 %	35,0 %
Service d'interprètes	57,7 %	42,3 %
Formation offerte aux parents	56,9 %	43,1 %
Mise sur pied d'un projet collectif	54,7 %	45,3 %
Soutien d'un organisme communautaire	53,7 %	46,3 %
Mise sur pied de comités	52,2 %	47,8 %
Système de tutorat	43,1 %	56,9 %
Activités familiales en dehors des heures de classe	43,1 %	56,9 %
Personne-ressource nommée par l'école pour agir auprès des parents	33,6 %	66,4 %
Local des parents – ex. : pour rencontres, activités, cours de francisation	19,7 %	80,3 %

9.2.2b Moyens utilisés par les écoles secondaires pour favoriser la collaboration entre les parents et l'école, en 2005-2006

Au secondaire, c'est également le système de communication entre l'enseignant et le parent (97,3 %) et les rencontres personnalisées (92,1 %) qui ont la cote dans les écoles comme moyens de favoriser la collaboration avec les parents. Contrairement au primaire, le système de tutorat est davantage utilisé par les écoles secondaires (63,2 %) que le soutien d'un organisme communautaire (45,9 %). Cependant, ce moyen est préféré à l'affectation d'une personne-ressource nommée par l'école pour agir auprès des parents (36,8 %). Seuls 60,5 % des écoles secondaires recourent souvent ou parfois aux séances d'information et aux portes ouvertes pour favoriser la collaboration entre les parents et celle-ci. Moins de 40 % des écoles utilisent des moyens tels que la participation à des fêtes de l'école ou à des activités spéciales et encore moins d'écoles demandent souvent ou parfois l'implication des parents en tant que bénévoles (31,6 %). L'implication des parents en classe est un moyen qui est rarement ou jamais utilisé (92,1 %).

Moyens	Secondaire	
	Souvent ou parfois	Rarement ou jamais
Système de communication entre l'enseignant et le parent – ex. : cahier de communication, courriel, appel téléphonique	97,3 %	2,7 %
Rencontres personnalisées	92,1 %	7,9 %
Système de tutorat	63,2 %	36,8 %
Séance d'information, portes ouvertes	60,5 %	39,5 %
Soutien d'un organisme communautaire – ex. : intervenants, association, groupe communautaire, agente de milieu	45,9 %	54,1 %
Invitations des parents aux fêtes de l'école	43,2 %	56,8 %
Activités spéciales pour les parents – ex. : exposition, soirée-rencontre	39,5 %	60,5 %
Personne-ressource nommée par l'école pour agir auprès des parents	36,8 %	63,2 %
Service d'interprètes	36,8 %	63,2 %
Feuillet d'information – ex. : comment aider l'enfant dans ses devoirs	36,8 %	63,2 %
Implication des parents en tant que bénévoles – ex. : accompagnement, collectes de fonds	31,6 %	68,4 %
Mise sur pied d'un projet collectif	23,7 %	76,3 %
Mise sur pied de comités	21,6 %	78,4 %
Formation offerte aux parents – ex. : perfectionnement, francisation	21,1 %	78,9 %
Activités familiales en dehors des heures de classe – ex. : repas communautaire, journée d'activités parents-enfants	10,8 %	89,2 %
Local des parents – ex. : pour rencontres, activités, cours de francisation	10,5 %	89,5 %
Implication des parents en classe (exclut accompagnement aux sorties)	7,9 %	92,1 %

9.2.3 Les moyens mis en place par l'école pour aider les parents à soutenir leur enfant dans son cheminement scolaire

9.2.3 Proportion d'établissements qui mettent ces moyens à la disposition des parents pour les aider à soutenir leur enfant dans son cheminement scolaire, en 2005-2006

Parmi l'ensemble des moyens mis en place, ce sont les rencontres parent-élève-enseignant (ou professionnel) qui ont la cote tant dans les écoles primaires que dans les écoles secondaires, de même que les rencontres parent-enseignant (ou professionnel). Le partenariat avec un organisme communautaire ou un professionnel externe se classe au troisième rang des moyens utilisés par les écoles pour aider les parents à soutenir leur enfant dans son cheminement scolaire. Les formations portant sur les compétences parentales sont plus populaires au primaire. Le secondaire, pour sa part, favorise les soirées d'échange avec les parents. Les conférences sont également mises à la disposition des parents dans 69,3 % des écoles primaires et dans la moitié des écoles secondaires. La visite dans la famille est offerte dans 40,9 % des écoles primaires et 28,9 % des écoles secondaires. Au secondaire, les écoles n'offrent pas ou très peu de cours de francisation ou d'alphabétisation.

Moyens	Primaire	Secondaire
Rencontre parent-élève-enseignant (ou professionnel)	99,3 %	97,4 %
Rencontre parent-enseignant (ou professionnel)	98,5 %	97,4 %
Partenariat avec un organisme communautaire ou professionnel externe	93,4 %	89,5 %
Formation portant sur les compétences parentales	75,2 %	44,7 %
Conférence	69,3 %	50,0 %
Soirée d'échange avec parents	62,8 %	71,1 %
Cours d'alphabétisation	5,1 %	0,0 %
Visite dans la famille	40,9 %	28,9 %
Parrainage entre parents	19,1 %	15,8 %
Cours de francisation	11,7 %	2,6 %

9.3 LA PARTICIPATION DES PARENTS ET DES BÉNÉVOLES À L'ÉCOLE

9.3 Proportion d'établissements où les parents et d'autres bénévoles s'impliquent, par types d'activités et ordres d'enseignement, en 2005-2006

La lecture du tableau permet de voir que les parents du primaire se sentent davantage impliqués dans des activités autres que pédagogiques. Les activités auxquelles les parents participent principalement sont celles reliées aux services auprès des élèves (76,6 %), les activités dans lesquelles les parents et les enseignants s'impliquent (comité d'école, de gestion, d'évaluation...) (73,0 %), les activités parascolaires (70,8 %) et les collectes de fonds (67,9 %). Les activités d'information impliquent les parents dans plus de la moitié des écoles. Les activités liées aux apprentissages académiques et à la formation générale des jeunes attirent peu de parents.

Quant aux bénévoles autres que la famille, ils sont impliqués dans moins d'écoles que les parents. Ils s'impliquent davantage dans les activités liées aux apprentissages académiques (35 %) et de formation générale (27,7 %). Ils prennent également part aux activités de services aux élèves (34,3 %).

Au secondaire, les activités qui impliquent les parents dans le plus grand nombre d'écoles sont celles reliées au comité d'école, de gestion et d'évaluation (39,5 %). Les bénévoles autres que la famille sont également impliqués dans moins d'écoles qu'au primaire. Ils sont principalement affectés aux activités parascolaires (26,3 %) et aux activités liées aux apprentissages académiques (21,1 %).

Types d'activités	Parents		Autres bénévoles	
	Primaire	Secondaire	Primaire	Secondaire
Activités liées aux apprentissages académiques - ex. : aide particulière auprès d'élèves en difficulté, aide en anglais...	32,8 %	7,9 %	35,0 %	21,1 %
Activités de formation générale des élèves - ex. : éducation religieuse, morale, sensibilisation à la nutrition, à la sécurité...	16,1 %	2,6 %	27,7 %	13,2 %
Activités d'ordre parascolaire - ex. : activités culturelles, récréatives, de plein air, sorties, aide au journal étudiant...	70,8 %	23,7 %	27,7 %	26,3 %
Activités de services aux élèves - ex. : accueil des élèves à la rentrée, bibliothèque, surveillance de toutes sortes, transport...	76,6 %	15,8 %	34,3 %	13,2 %
Activités visant à trouver des ressources AUTRES que financières, nécessaires à des activités de l'école - ex. : banque de patins, collectes de livres neufs et usagés...	48,9 %	15,8 %	22,6 %	15,8 %
Activités de collecte de fonds - ex. : tirages, ventes, bazars, soirées-bénéfices...	67,9 %	31,6 %	19,7 %	18,4 %
Activités de familiarisation avec les enseignants - ex. : rencontres sociales, dîners, rencontres parents-professeurs...	36,5 %	26,3 %	9,5 %	7,9 %
Activités où les parents participent avec les enseignants - ex. : comité d'école, de gestion, d'évaluation...	73,0 %	39,5 %	13,9 %	10,5 %
Activités de familiarisation, rencontres sociales avec l'ensemble des parents de l'école - ex. : dégustation de vins et fromages, soupers, soirées, rencontres d'échanges...	35,0 %	13,2 %	10,2 %	7,9 %
Activité d'intégration de l'ensemble des parents à l'école - ex. : accueil des nouveaux parents, animation, local pour les parents...	38,0 %	21,1 %	10,2 %	2,6 %
Activités de services aux parents - ex. : garderies pendant les réunions de parents, réseaux, chaînes téléphoniques...	33,6 %	18,4 %	24,1 %	7,9 %
Activités d'information aux parents - ex. : conférences, publications, circulaires, journaux...	51,8 %	34,2 %	13,9 %	15,8 %

9.4 LE BÉNÉVOLAT

Le bénévolat est un des moyens qui contribue à une plus grande collaboration entre les familles et l'école. Malgré un emploi du temps chargé (ex : couples qui travaillent, familles monoparentales), les parents d'élèves au primaire maintiennent leur participation à la vie de l'école, et ce, dans une forte proportion. À titre d'exemple, 35 écoles primaires accueillent 50 parents bénévoles et plus au cours de l'année 2005-2006.

Au secondaire, le nombre de parents bénévoles se maintient par rapport à l'année précédente, et ce, malgré le fait que la moitié des écoles secondaires ne recensent pas de parents bénévoles, comparativement à 36,8 % en 2004-2005. Nous constatons tout de même que le nombre de parents bénévoles est substantiellement inférieur qu'au primaire. Il faut cependant indiquer que la présence des parents n'est pas requise pendant les sorties éducatives des écoles secondaires, contrairement aux écoles primaires. Il en est de même pour l'organisation et la tenue de certaines journées culturelles ou sportives, contrairement au primaire. Il importe toutefois d'indiquer que cette année, trois écoles secondaires (7,5 %) mentionnent qu'elles recensent plus de 40 parents bénévoles.

9.4a Nombre et proportion d'établissements où un certain nombre de parents participent bénévolement à l'organisation et au fonctionnement d'activités, en 2004-2005 et 2005-2006

Nombre de bénévoles	2004-2005				2005-2006			
	Primaire		Secondaire		Primaire		Secondaire	
	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%
N'ont pas de parents bénévoles	7	5,1 %	14	36,8 %	4	2,9 %	20	50,0 %
De 1 à 9 bénévoles	12	8,8 %	13	34,2 %	12	8,7 %	13	32,5 %
De 10 à 19 bénévoles	30	22,1 %	6	15,8 %	29	21,0 %	0	0,0 %
De 20 à 29 bénévoles	24	17,6 %	3	7,9 %	31	22,5 %	3	7,5 %
De 30 à 39 bénévoles	9	6,6 %	2	5,3 %	15	10,9 %	1	2,5 %
De 40 à 49 bénévoles	11	8,1 %	0	0,0 %	12	8,7 %	1	2,5 %
50 bénévoles et plus	43	31,6 %	0	0,0 %	35	25,4 %	2	5,0 %
Nombre d'écoles	136	100,0 %	38	100,0 %	138	100,0 %	40	100,0 %
Nombre moyen de parents bénévoles	41		7		42		7	

9.4b *Nombre et proportion d'établissements où des personnes autres que la famille participent bénévolement à l'organisation et au fonctionnement d'activités, en 2004-2005 et 2005-2006*

Certaines écoles ont la chance de pouvoir compter sur des bénévoles autres que la famille. Au primaire, le nombre moyen de bénévoles autres que la famille se maintient par rapport à l'année précédente; toutefois, en 2005-2006, plus d'écoles indiquent qu'elles ont recours à ce type de bénévolat (67,4 % en 2005-2006, comparativement à 58,8 % en 2004-2005).

Au secondaire, le nombre moyen de bénévoles autres que la famille a diminué de deux depuis 2004-2005, étant maintenant de quatre. Moins d'écoles disposent de ce groupe de bénévoles, 40 % en 2005-2006 comparativement à 61,5 % en 2004-2005.

Le virage de l'école communautaire aura-t-il un impact sur ce type de bénévolat, principalement au primaire? Considérant l'augmentation pour l'année 2005-2006, il s'avérera utile de suivre cette évolution.

Nombre de bénévoles	2004-2005				2005-2006			
	Primaire		Secondaire		Primaire		Secondaire	
	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%
N'ont pas de bénévoles autres que la famille	56	41,2 %	15	38,5 %	45	32,6 %	24	60,0 %
De 1 à 9 bénévoles	51	37,5 %	17	43,6 %	65	47,1 %	11	27,5 %
De 10 à 19 bénévoles	17	12,5 %	4	10,3 %	17	12,3 %	3	7,5 %
De 20 à 29 bénévoles	7	5,1 %	1	2,6 %	7	5,1 %	1	2,5 %
De 30 à 39 bénévoles	1	0,7 %	0	0,0 %	2	1,4 %	0	0,0 %
De 40 à 49 bénévoles	0	0,0 %	1	2,6 %	1	0,7 %	0	0,0 %
50 bénévoles et plus	4	2,9 %	1	2,6 %	1	0,7 %	1	2,5 %
Nombre d'écoles	136	100,0 %	39	100,0 %	138	100,0 %	40	100,0 %
Nombre moyen de parents bénévoles	6		6		6		4	

CHAPITRE 10 L'encadrement du personnel de la CSDM

Le personnel de la Commission scolaire continue de se renouveler à un rythme continu. Les nouveaux employés doivent bénéficier de mesures d'accueil et d'intégration importantes. Différents moyens doivent également être implantés pour soutenir et valoriser l'ensemble du personnel. Une attention particulière doit être accordée au phénomène de l'absentéisme au sein du personnel, dont l'ampleur constante nécessite l'application de mesures destinées à stimuler la présence au travail.

Les indicateurs figurant dans ce chapitre qui portent sur le soutien et la valorisation du personnel, ou sur les moyens mis en place pour stimuler la présence au travail concernent exclusivement le personnel des établissements scolaires. Les indicateurs sur les taux d'absences, les assignations temporaires ou les coûts de l'assurance salaire ont trait à l'ensemble du personnel de la CSDM.

10.1 LES MESURES DE SOUTIEN ET DE VALORISATION DU PERSONNEL DES ÉTABLISSEMENTS

10.1.1 Les mesures d'accueil et d'intégration pour soutenir les nouveaux employés

Les directions d'établissement appliquent plusieurs mesures d'intégration pour leurs nouveaux employés, autant avant leur arrivée dans l'école ou le centre que pendant la première journée, la première semaine ou les premiers mois. Ces mesures concernent le personnel enseignant, les professionnels, le personnel de soutien et, si c'est le cas, les directions adjointes. Le tableau suivant dresse un portrait assez exhaustif des mesures d'accueil et d'intégration des nouveaux employés, selon les catégories de personnel.

Certaines mesures d'accueil et d'intégration sont davantage utilisées par les directions de façon globale, comme de « s'assurer que l'employé trouvera à son bureau ou à son lieu de travail le matériel et l'équipement nécessaires ». Par contre, la mesure consistant à « faire le point sur les besoins de formation de l'employé et élaborer un plan d'action à cet effet » ne semble pas privilégiée par les directions. De même, « présenter à l'employé son unité administrative et son secteur en les situant dans l'ensemble de la CSDM » est la mesure la moins utilisée parmi les établissements.

Parmi les mesures utilisées de façon générale, il existe des disparités selon le corps d'emplois. Ainsi, les mesures « présenter à l'employé son unité administrative », « effectuer régulièrement des rencontres de suivi » et « expliquer le fonctionnement des réunions de l'unité » touchent particulièrement les gestionnaires, mais très peu les enseignants et le personnel de soutien. Parmi les moins appliquées, la mesure « faire le point sur les besoins de formation de l'employé et élaborer un plan d'action à cet effet » n'est jamais utilisée par près du quart des directions en ce qui concerne le personnel de soutien.

10.1.1 Application de certaines mesures liées à l'accueil et l'intégration des nouveaux employés, selon la catégorie de personnel, en 2005-2006

Catégories de personnel	Mesures d'accueil et d'intégration	Fréquence d'application			Catégories de personnel	Fréquence d'application		
		de manière générale	parfois	jamais		de manière générale	parfois	jamais
Enseignants	Effectuer régulièrement des rencontres de suivi, de manière à fournir le soutien ou la rétroaction nécessaire à l'apprentissage du nouveau poste	56,2 %	41,6 %	2,2 %	Directions adjointes	71,9 %	25,0 %	3,1 %
	Évaluer l'ensemble de la semaine de travail avec l'employé, répondre à ses questions et recueillir ses impressions sur le déroulement de la semaine	53,6 %	37,5 %	8,9 %		67,2 %	24,6 %	8,2 %
	Expliquer le fonctionnement des réunions de l'unité et des autres types de réunions	72,2 %	21,9 %	5,9 %		82,8 %	15,6 %	1,6 %
	Expliquer les conditions de travail suivantes : horaire de travail, heures supplémentaires, heures et lieux de repas, pauses-café, vacances, perfectionnement	83,3 %	10,9 %	5,7 %		87,3 %	7,9 %	4,8 %
	Faire le point sur les besoins de formation de l'employé et élaborer un plan d'action à cet effet	44,4 %	43,8 %	11,8 %		53,3 %	35,0 %	11,7 %
	Préciser les responsabilités, les attentes et les objectifs rattachés au poste	85,5 %	13,3 %	1,2 %		93,4 %	3,3 %	3,3 %
	Présenter à l'employé les grands objectifs de son équipe de travail	79,2 %	16,3 %	4,5 %		92,2 %	1,6 %	6,3 %
	Présenter à l'employé son unité administrative et son secteur en les situant dans l'ensemble de la CSDM	59,0 %	19,2 %	21,8 %		74,2 %	8,1 %	17,7 %
	Prévoir des moments de rencontre avec l'employé, notamment à l'occasion de sa première journée de travail	84,2 %	14,2 %	1,6 %		96,9 %	0,0 %	3,1 %
	Rassembler les documents de travail et d'information relatifs à l'unité (agenda, projet éducatif, plan des locaux...)	84,5 %	13,8 %	1,7 %		93,7 %	4,8 %	1,6 %
	S'assurer que l'employé a rencontré les collègues de son bureau ou de son unité	84,5 %	11,3 %	4,2 %		84,5 %	12,1 %	3,4 %
	S'assurer que l'employé trouvera à son bureau ou à son lieu de travail le matériel et l'équipement nécessaires	93,4 %	4,9 %	1,6 %		97,0 %	1,5 %	1,5 %
Professionnels	Effectuer régulièrement des rencontres de suivi, de manière à fournir le soutien ou la rétroaction nécessaire à l'apprentissage du nouveau poste	61,2 %	35,3 %	3,6 %	Personnel de soutien	52,6 %	44,8 %	2,6 %
	Évaluer l'ensemble de la semaine de travail avec l'employé, répondre à ses questions et recueillir ses impressions sur le déroulement de la semaine	57,6 %	33,3 %	9,1 %		51,7 %	39,5 %	8,8 %
	Expliquer le fonctionnement des réunions de l'unité et des autres types de réunions	72,5 %	20,6 %	6,9 %		63,8 %	26,1 %	10,1 %
	Expliquer les conditions de travail suivantes : horaire de travail, heures supplémentaires, heures et lieux de repas, pauses-café, vacances, perfectionnement	82,8 %	12,7 %	4,5 %		83,3 %	14,1 %	2,6 %
	Faire le point sur les besoins de formation de l'employé et élaborer un plan d'action à cet effet	44,3 %	39,7 %	16,0 %		33,3 %	42,9 %	23,8 %
	Préciser les responsabilités, les attentes et les objectifs rattachés au poste	86,1 %	12,4 %	1,5 %		86,9 %	13,1 %	0,0 %
	Présenter à l'employé les grands objectifs de son équipe de travail	84,1 %	12,3 %	3,6 %		76,5 %	17,0 %	6,5 %
	Présenter à l'employé son unité administrative et son secteur en les situant dans l'ensemble de la CSDM	61,2 %	20,7 %	18,2 %		51,1 %	26,7 %	22,2 %
	Prévoir des moments de rencontre avec l'employé, notamment à l'occasion de sa première journée de travail	88,5 %	10,8 %	0,7 %		88,7 %	10,1 %	1,3 %
	Rassembler les documents de travail et d'information relatifs à l'unité (agenda, projet éducatif, plan des locaux...)	86,1 %	12,4 %	1,5 %		79,7 %	15,8 %	4,4 %
	S'assurer que l'employé a rencontré les collègues de son bureau ou de son unité	81,1 %	14,2 %	4,7 %		82,3 %	12,2 %	5,4 %
	S'assurer que l'employé trouvera à son bureau ou à son lieu de travail le matériel et l'équipement nécessaires	92,2 %	5,7 %	2,1 %		93,2 %	5,0 %	1,9 %

10.1.2 Les mesures de valorisation du personnel

10.1.2 Proportion d'établissements selon la fréquence d'application de certaines mesures liées à la valorisation du personnel, en 2005-2006

Plusieurs actions peuvent contribuer à développer une culture de reconnaissance et de valorisation du personnel. Le tableau ci-contre indique diverses mesures utilisées par les directions d'établissement dans ce but. Les rencontres individuelles ou de groupe pour faire le point sur les réalisations et les difficultés vécues dans l'établissement sont pratique courante dans plus de 49 % des établissements, et les hommages spéciaux aux retraités, dans plus de 43 %. En contrepartie, presque 24 % des établissements font rarement ou jamais d'activités d'intégration pour les nouveaux employés; est-ce à dire que le volume d'embauches a beaucoup diminué en 2005-2006?

Mesures de valorisation	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais
Hommage spécial aux retraités ou au personnel ayant accumulé un certain nombre d'années de service	43,8 %	27,3 %	11,3 %	17,5 %
Rencontres individuelles ou de groupe pour faire le point sur les réalisations et les difficultés vécues dans l'établissement	49,2 %	47,7 %	2,1 %	1,0 %
Témoignage de sympathie en cas de décès	72,8 %	17,4 %	3,1 %	6,7 %
Activités d'intégration pour les nouveaux employés	24,1 %	52,3 %	14,9 %	8,7 %
Activités sociales pour tout le personnel	42,1 %	55,9 %	1,5 %	0,5 %
Mise en valeur de réalisations particulières : en informer la CSDM, les médias, émettre un communiqué dans un bulletin, organiser un événement spécial	25,1 %	48,2 %	17,4 %	9,2 %
Mise en valeur du travail exceptionnel d'un employé	33,0 %	51,0 %	9,3 %	6,7 %

10.2 LES MOYENS MIS EN PLACE DANS LES ÉTABLISSEMENTS POUR STIMULER LA PRÉSENCE AU TRAVAIL

10.2 Moyens mis en place par les établissements afin de stimuler la présence au travail, selon la fréquence d'application, en 2005-2006

Les directions d'établissement utilisent plusieurs moyens préventifs qui favorisent la présence au travail du personnel : mise en place de mesures destinées à créer une ambiance harmonieuse, diffusion régulière d'information pour que tous connaissent ce qui se passe dans l'école ou le centre, organisation de rencontres individuelles ou de groupe afin de faire le point sur les difficultés vécues par les employés, offre de formations.

Certaines mesures semblent peu utilisées, comme l'organisation d'événements destinés à sensibiliser le personnel à l'activité physique, la diffusion d'information afin de prévenir les accidents de travail et l'organisation d'ateliers pour mieux gérer certains problèmes d'élèves, tels la violence, l'intimidation et le harcèlement.

Ce tableau indique les différents moyens mis en place et leur fréquence d'utilisation.

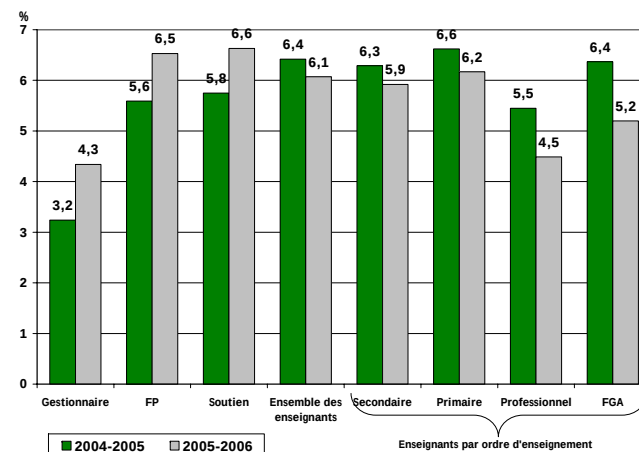
Moyens	Souvent	Parfois	Jamais
Ajout de ressources pour alléger la tâche de travail	19,0 %	69,2 %	11,8 %
Diffusion régulière de l'information afin que tous les employés soient au courant de ce qui se passe au sein de l'unité administrative	91,8 %	6,7 %	1,5 %
Distribution d'information afin de prévenir les accidents de travail	12,8 %	74,4 %	12,8 %
Mise en place de mesures visant à créer une ambiance harmonieuse au sein du personnel	58,5 %	38,5 %	3,1 %
Mise en place de mesures pour améliorer les relations avec le supérieur immédiat	39,0 %	48,7 %	12,3 %
Offre d'ateliers sur la gestion de difficultés telles que violence à l'école, intimidation, harcèlement, etc.	16,9 %	61,0 %	22,1 %
Offre d'ateliers et de formations thématiques, par exemple sur la gestion du stress, la conciliation travail-famille, la santé, etc.	21,0 %	53,8 %	25,1 %
Opportunités de participer à des formations	82,0 %	17,0 %	1,0 %
Organisation d'événements pour sensibiliser le personnel à l'activité physique	9,3 %	52,3 %	38,3 %
Rencontres individuelles ou de groupe pour faire le point sur les difficultés vécues dans l'établissement	44,6 %	49,7 %	5,6 %

10.3 LES TAUX D'ABSENCES DE LONGUE DURÉE

Ce graphique présente les taux d'absentéisme de longue durée pour l'ensemble du personnel de la CSDM. Ces données proviennent du Bureau des services aux usagers du système GRH. Pour 2004-2005, l'année de référence s'étend du 1^{er} juillet 2004 au 30 juin 2005 tandis que pour 2005-2006, les données couvrent la période du 1^{er} juillet 2005 au 20 mai 2006. Ce taux est calculé en divisant le nombre de jours normalement travaillés par le nombre de jours d'absence, pour la période de référence.

Pour l'ensemble des employés de la CSDM, le taux d'absentéisme de longue durée est passé de 5,9 % en 2004-2005 à 6,1 % en 2005-2006. Les enseignants à la formation professionnelle sont les plus absents pour longue durée avec un taux de 6,5 %. Les gestionnaires représentent la catégorie de personnel la moins absente à long terme, cependant elle enregistre la plus grande augmentation entre 2004-2005 et 2005-2006, avec une variation de 1,1 %. Ce pourcentage peut paraître minime, mais représente environ 1350 jours de plus d'absence en 2005-2006. Par ailleurs, ce sont les enseignants de la formation générale des adultes qui ont diminué le plus leur absentéisme, de l'ordre de 1,2 point, entre 2004-2005 et 2005-2006.

10.3 Taux d'absentéisme de longue durée, par catégories de personnel, en 2004-2005 et 2005-2006

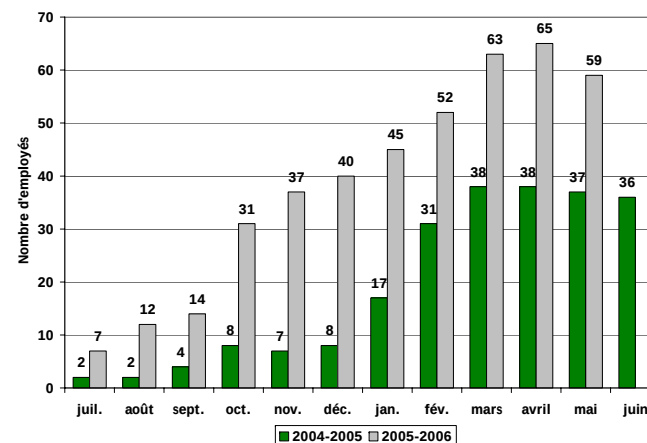


10.4 LE NOMBRE D'ASSIGNATIONS TEMPORAIRES EFFECTUÉES PAR PÉRIODE

« Un travailleur qui subit un accident du travail ou qui souffre d'une maladie professionnelle peut être incapable d'accomplir ses activités habituelles pendant un certain temps. La *Loi sur les accidents du travail et les maladies professionnelles* (LATMP) prévoit un moyen pour favoriser le prompt retour au travail de la victime d'une lésion professionnelle même si sa lésion n'est pas encore consolidée. Ce moyen, l'assignation temporaire, permet à l'employeur d'assigner un travail à cette personne en attendant qu'elle devienne capable de reprendre son emploi ou d'exercer un emploi convenable. »⁶

À la CSDM, le nombre d'assignations temporaires a connu, entre 2004-2005 et 2005-2006, une véritable explosion. Entre juillet 2004 et mai 2005, en moyenne 19 employés par mois étaient en assignation temporaire, tandis qu'entre juillet 2005 et mai 2006, cette moyenne mensuelle s'élève à 39 employés. Ce sont les mois d'août et de décembre qui montrent la plus grande progression entre les deux années de référence. Par ailleurs, en avril 2006, 65 employés étaient en assignation temporaire. Il s'agit du nombre le plus élevé entre 2004-2005 et 2005-2006.

10.4 Nombre d'employés en assignation temporaire par mois, en 2004-2005 et 2005-2006

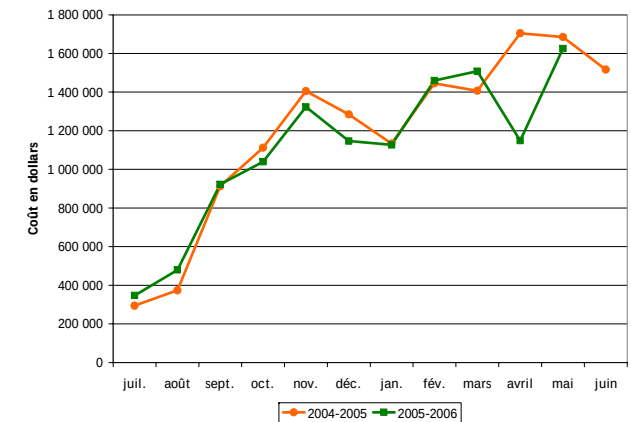


⁶ Source : CSST. L'assignation temporaire - Pour un prompt retour au travail, dépliant no DC400-1341-2, février 2002, 10 p.

10.5 L'ÉVOLUTION DES COÛTS DE L'ASSURANCE SALAIRE

Pour 2004-2005, les coûts de l'assurance salaire sont calculés par mois, du 1^{er} juillet 2004 au 30 juin 2005, tandis que pour 2005-2006, les données couvrent la période du 1^{er} juillet 2005 au 31 mai 2006. Sur une année scolaire, les coûts de l'assurance salaire suivent une évolution quasi linéaire. Par exemple, ils s'élèvent à 347 081\$ en juillet 2005, à 1 146 993\$ en décembre 2005 et à 1 625 348\$ en mai 2006. Deux pics ressortent de l'analyse des coûts, soit les mois de novembre et les mois d'avril et mai.

10.5 Évolution des coûts de l'assurance salaire par mois, en 2004-2005 et 2005-2006



11.1 LE PARTENARIAT À L'INTERNE : NATURE DES PROJETS RÉALISÉS DE FAÇON CONJOINTE PAR LES ÉTABLISSEMENTS

Plusieurs liens sont établis entre les différents ordres d'enseignement. Les écoles primaires et secondaires ont développé une culture de collaboration sur plusieurs plans. La formation professionnelle ainsi que la formation générale des adultes comptent plusieurs ententes et projets élaborés en partenariat. On remarque également plusieurs liens fonctionnels établis entre les écoles primaires, secondaires et les centres.

La nature des liens qui unissent les établissements est diverse. Au primaire et au secondaire, les écoles tissent des liens principalement pour des prêts de ressources matérielles, des compétitions sportives, des activités éducatives, des partages de formations offertes aux enseignants, des projets d'arrimage primaire-secondaire ou encore pour des activités ponctuelles telles que fêtes, soirées méritas, etc. Les centres de formation des adultes partagent du matériel, des locaux, de l'expertise, etc. Les centres de formation professionnelle entretiennent également des liens étroits avec les écoles de la formation générale des jeunes en offrant des stages exploratoires. Les services et bureaux de la Commission scolaire contribuent au partenariat en soutenant les établissements dans la réalisation de projets, la création de réseaux d'entraide, la mise sur pied de comités pédagogiques et autres.

11.2 LE PARTENARIAT À L'EXTERNE

11.2.1 Les partenariats entre les écoles primaires et secondaires et la communauté

Pour soutenir la réussite de leurs élèves, les écoles font de plus en plus appel à l'expertise de leurs partenaires de la communauté. La partie II du présent document permet de réaliser l'intensification de ce partenariat à l'égard de l'aide particulière à l'élève. Ce partenariat s'inscrit, entre autres, à l'intérieur de la mesure « Aide aux devoirs » et de la mesure « École en forme et en santé » du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. D'autres types de partenariat sont également mis sur pied par les écoles en réponse à des besoins plus spécifiques définis par les milieux. Il s'agit, par exemple, de travail de rue auprès des élèves du secondaire en vue d'entrer en relation avec eux dans les rues ou les parcs et ainsi lutter contre le phénomène des gangs de rue; d'agents de milieu en vue de favoriser les liens entre l'école, les familles et la communauté; de collaboration avec les postes de police de quartier dans un contexte de prévention; de partenariat avec l'Éco-quartier, la Maison des jeunes, les tables de concertation jeunesse ou d'autres partenaires pour l'organisation d'activités soulignant le jour de la Terre, l'aménagement de cours d'école, etc.

11.2.2 Les partenariats institutionnels

Parallèlement aux partenariats mis sur pied par les établissements en fonction d'enjeux locaux, des partenariats institutionnels sont également concrétisés en réponse à des besoins exprimés par une grande proportion d'écoles ou de centres. À l'heure actuelle, ce type de partenariat vise essentiellement à favoriser la concertation ou à concevoir des projets avec des partenaires susceptibles d'intervenir sur l'ensemble du territoire de la Commission scolaire. En 2005-2006, par exemple, la Commission scolaire a mis beaucoup d'énergie à élaborer ou à consolider des projets avec des partenaires comme la Direction de la santé publique, Québec en forme, l'Université du Québec à Montréal, Allô-prof!, l'Impact de Montréal, la Biennale des arts contemporains, la Ville de Montréal, la Table des leaders montréalais sur l'éducation et la pauvreté chez les jeunes et les adultes, etc., et ce, toujours afin de soutenir le cheminement scolaire de nos élèves.

D'autres partenariats sont créés avec des organismes de la Santé et des Services sociaux tels que le Centre jeunesse de Montréal, certains hôpitaux, l'Institut Raymond Deward, le centre de réadaptation de Montréal. Ces partenariats permettent d'offrir, par des ententes-cadres, des services spécialisés aux élèves de la CSDM, principalement aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

PARTIE III

LA RÉUSSITE DE NOS ÉLÈVES

CHAPITRE 12 La réussite sur le plan de l’instruction et de la qualification au primaire

Le taux de réussite fait référence aux cotes obtenues par les élèves⁷ au bilan de fin de cycle. À titre d’information, voici la signification de ces cotes.

La cote A : Compétence développée de façon remarquable

La cote B : Compétence développée

La cote C : Compétence à parfaire

La cote D : Compétence non acquise

En principe, nous considérons qu’un élève a réussi dans la discipline lorsqu’il a obtenu une cote A, B ou C. En l’occurrence, les élèves qui ont obtenu la cote C sont inclus dans le taux de réussite. Néanmoins, ils représentent un certain nombre d’élèves pour qui les compétences sont encore à développer, un groupe plus sensible aux difficultés et à l’échec.

Un des défis identifiés dans le Plan stratégique de la CSDM concernant la réussite des élèves au primaire est d’augmenter la proportion d’élèves qui obtiennent au moins la cote B. Pour ce faire, il faut que la proportion d’élèves du primaire qui obtiennent la cote C ou qui sont en échec migrent vers les cotes B ou A. Si nous comparons les taux de réussite de 2004-2005 à ceux de 2003-2004, pour toutes les matières, nous remarquons peu de changements. Ceux-ci sont de l’ordre de moins de 1 %. Par contre, si nous analysons tout particulièrement la proportion d’élèves qui ont obtenu les cotes A, B et C, des écarts plus significatifs apparaissent. En effet, c’est la migration des élèves de la cote C vers les cotes A ou B qui expliquent que les taux de réussite demeurent pratiquement inchangés. Par contre, il s’agit d’une nette amélioration dans le développement des compétences. Dans les pages suivantes, nous verrons plus en détail les résultats scolaires pour 2004-2005 et s’il y a eu progression par rapport à l’année 2003-2004.

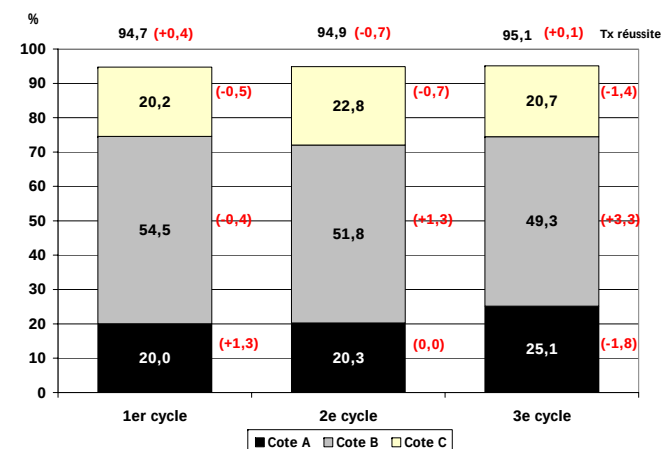
⁷ Les données du primaire comprennent tous les élèves inscrits en classe ordinaire et les élèves qui suivent un programme régulier et dont les résultats apparaissent dans le système de gestion informatisé de la clientèle (GPI).

12.1 LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES

Pour l'ensemble des disciplines de base, soit le français, les mathématiques et l'anglais, le taux global de réussite en 2004-2005 est de 94,9 %. Le taux de réussite est très semblable d'un cycle à l'autre : il est de 94,7 % au premier cycle, de 94,9 % au deuxième cycle et de 95,1 % au troisième cycle. Il y a également peu de changements depuis 2003-2004 puisque le taux de réussite pour les trois cycles n'a augmenté que de 0,3 point. L'écart, en point de pourcentage, est illustré dans les graphiques par les chiffres entre parenthèses. Cependant, la réussite des élèves pour chacun des cycles se concentre davantage dans les cotes A et B; moins d'élèves ont une cote C en 2004-2005 qu'en 2003-2004.

La réussite des garçons à l'école est inscrite au cœur du Plan stratégique de la CSDM. Les résultats des dernières années ont démontré qu'il existe un écart important entre la réussite scolaire des garçons et celle des filles. Nous verrons si en 2004-2005 cette situation se répète et quel progrès les garçons ont fait dans les différentes disciplines. Les représentations graphiques porteront à la fois sur les écarts enregistrés et sur la comparaison de chacune des cotes. Ces résultats ont trait aux domaines suivants : français, anglais, mathématiques, science et technologie et univers social.

12.1a Taux de réussite au primaire en 2004-2005
(écart différentiel avec 2003-2004) pour les disciplines
de base, selon le cycle et la cote obtenue (A, B ou C)



12.1b Écart entre les résultats scolaires des filles et des garçons
pour l'ensemble des disciplines, selon le cycle et la cote
obtenue, en 2003-2004 et 2004-2005

Écarts filles-garçons					
Cycles	Cote A	Cote B	Cote C	Cote D	Tx réussite
2003-2004					
1 ^{er} cycle	3,0	2,6	-4,0	-1,6	1,6
2 ^e cycle	4,8	0,8	-4,6	-1,0	1,0
3 ^e cycle	5,6	1,5	-4,9	-2,2	2,2
2004-2005					
1 ^{er} cycle	3,4	1,6	-3,7	-1,3	1,2
2 ^e cycle	3,5	3,4	-5,6	-1,3	1,3
3 ^e cycle	5,7	0,1	-4,3	-1,5	1,5

D'abord quelle que soit la discipline, les garçons au troisième cycle ont un taux de réussite inférieur à celui des filles. Toutefois, les garçons n'ont-ils pas moins d'écart avec les filles dans certaines disciplines?

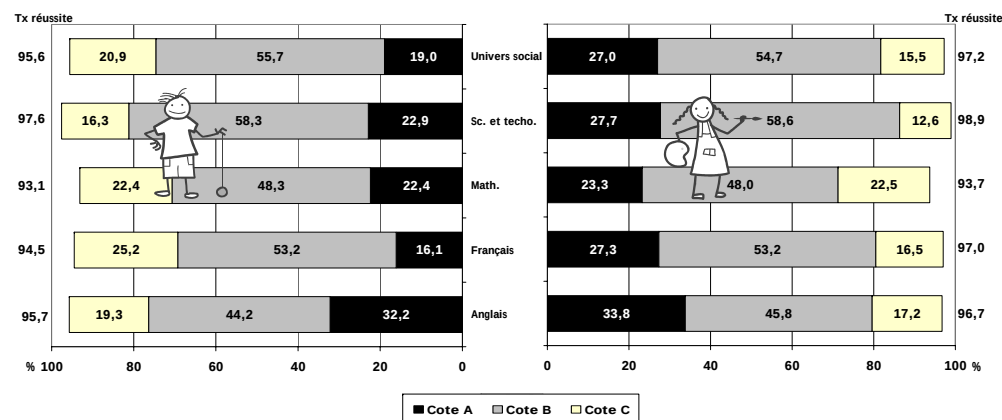
En ce qui a trait au taux de réussite, l'écart entre les sexes est plutôt mince, et ce, pour chacun des domaines. En univers social, seulement 1,6 point sépare les filles des garçons, en science et technologie, 1,3 point, en mathématiques, 0,6 point, en français, 2,5 points et en anglais, 1 point. En définitive, c'est en mathématiques que l'écart est le moins grand au troisième cycle entre les filles et les garçons, alors que c'est en français que l'écart est le plus grand. En analysant le nombre d'élèves ayant développé leurs compétences dans les différents domaines de façon remarquable (cote A), il apparaît de plus grands écarts. Les filles excellent davantage que les garçons, surtout en français : elles sont à 11,2 points devant leurs confrères. Même en science et technologie, 27,7 % des filles ont une cote A, alors que c'est le cas pour seulement 22,9 % des garçons. En mathématiques, par contre, l'écart entre les sexes est minime.

La proportion d'élèves ayant la cote C vient confirmer les difficultés vécues par les garçons à l'école, dans certaines matières plus que d'autres. En français, par exemple, 16,5 % des filles ont la cote C, alors que c'est le cas pour 25,2 % des garçons.

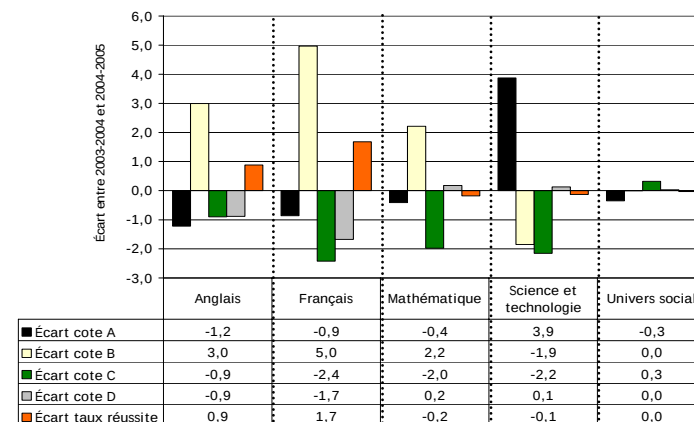
Hormis les comparaisons avec les filles, est-ce que les garçons se sont véritablement améliorés en 2004-2005 par rapport à leurs propres résultats en 2003-2004?

En anglais et en français, les garçons ont fait des progrès. Ils sont peut-être moins nombreux en 2004-2005 à avoir une cote A, mais ils sont beaucoup plus nombreux à avoir une cote B, ce qui contribue quand même à leur succès. En mathématiques, une diminution des cotes A et C a amené un léger fléchissement du taux de réussite. En science et technologie, le taux de réussite est à peu près stable, toutefois beaucoup plus de garçons ont obtenu une cote A en 2004-2005, comparativement à 2003-2004. En univers social, c'est plutôt le *statu quo* sur le plan de la réussite.

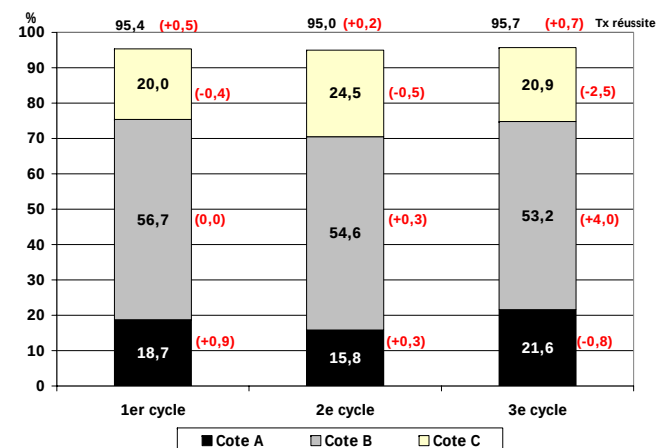
12.1c Taux de réussite des élèves du 3^e cycle du primaire dans chacune des disciplines, selon le sexe et la cote obtenue (A, B ou C), en 2004-2005



12.1d Écart entre la réussite des garçons du 3^e cycle du primaire en 2004-2005 par rapport à 2003-2004 dans chacune des disciplines, selon la cote obtenue (A, B, C ou D)



12.1e Taux de réussite au primaire en 2004-2005 (écart différentiel avec 2003-2004) en français, selon le cycle et la cote obtenue (A, B ou C)



En 2004-2005, le taux global de réussite en français est de 95,3 %, alors qu'il était de 94,9 % en 2003-2004. Ce taux varie peu par cycle, se maintenant autour de 95 % : plus précisément, il est de 95,4 % au premier cycle, de 95 % au deuxième cycle et de 95,7 % au troisième cycle. Il semble que ce soit les élèves du deuxième cycle qui ont le plus de difficultés en français en 2004-2005. Ceux-ci sont moins nombreux que les élèves des autres cycles à obtenir une cote A et plus nombreux à avoir une cote C. Nous observons également qu'au troisième cycle, la cote C a diminué de façon significative entre 2003-2004 et 2004-2005, tandis que la cote B a augmenté de 4 points.

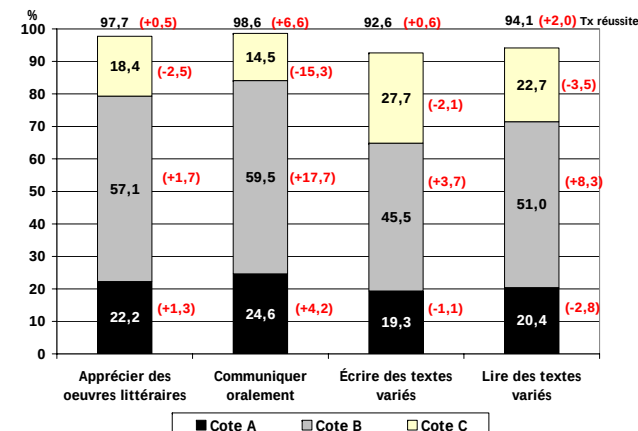
La réussite en français dépend de manière intrinsèque de la réussite obtenue dans chacune des compétences disciplinaires. Au premier et au deuxième cycle, peu de changements ont été observés entre 2003-2004 et 2004-2005. Pour chacune des compétences développées durant ces deux cycles, nous notons une stabilisation du taux de réussite ou un mince progrès de moins de 1 point de pourcentage. Par contre, au troisième cycle, les progrès réalisés méritent d'être soulignés.

12.1f Écart différentiel entre 2003-2004 et 2004-2005 en français au troisième cycle pour chacune des compétences, selon le calcul du taux de réussite tenant compte ou non de la cote C

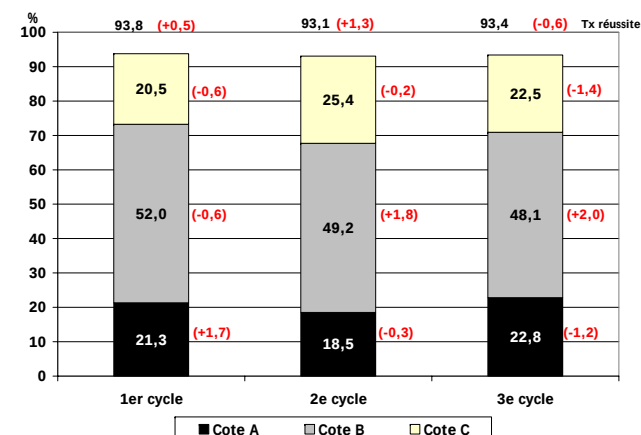
Le tableau ci-contre démontre le gain du taux de réussite pour chacune des compétences, au troisième cycle. Nous remarquons que les progrès sont surtout notables en communication orale et en lecture. De plus, si nous ne retenons que la somme des cotes A et B pour évaluer la réussite des élèves, les progrès réalisés en communication orale sont impressionnants. En 2003-2004, 62,2 % des élèves du troisième cycle avaient eu une cote A ou B pour cette compétence alors qu'en 2004-2005, cette proportion grimpe à 84,1 %! Le graphique à la page suivante illustre plus en détail la proportion d'élèves ayant obtenu chacune des cotes.

Compétences	Écarts entre 2003-2004 et 2004-2005	
	Taux de réussite résultant de la somme des cotes A, B et C	Taux de réussite résultant de la somme des cotes A et B seulement
Apprécier des œuvres littéraires	+0,5	+3,0
Communiquer oralement	+6,6	+21,9
Écrire des textes variés	+0,6	+2,7
Lire des textes variés	+2,0	+5,5

12.1g Taux de réussite au troisième cycle du primaire en 2004-2005 (écart différentiel avec 2003-2004) en français pour chacune des compétences, selon la cote obtenue (A, B ou C)



12.1h Taux de réussite au primaire en 2004-2005 (écart différentiel avec 2003-2004) en mathématiques, selon le cycle et la cote obtenue (A, B ou C)



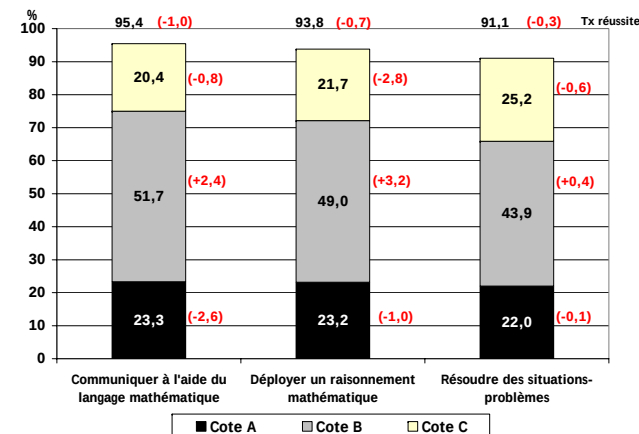
Nous observons ici la réussite exceptionnelle en français au troisième cycle en 2004-2005 pour chacune des compétences, le gain pour chacune des cotes étant indiqué entre parenthèses.

Le taux de réussite issu de la somme des cotes A, B et C nous montre une réussite un peu plus élevée pour la lecture que pour l'écriture. Par contre, si nous ne retenons que la somme des cotes A et B, les écarts entre les compétences disciplinaires se creusent. On a davantage de difficultés en écriture; toutefois, la réussite est exceptionnelle en expression orale. Il importe de souligner les progrès notables qui ont été faits au troisième cycle en français, tout particulièrement sur le plan de la communication orale.

Pour ce qui est des mathématiques, en 2004-2005, le taux de réussite global ne change pas beaucoup par rapport à l'année précédente, demeurant autour de 93 %. En 2004-2005, il est de 93,8 % au premier cycle, de 93,1 % au deuxième cycle et de 93,4 % au troisième cycle. Au premier cycle, moins d'élèves ont la cote C par rapport à 2003-2004, et ils sont plus nombreux à obtenir la cote A. Au deuxième et troisième cycle, moins d'élèves ont la cote C alors que l'obtention de la cote B augmente légèrement.

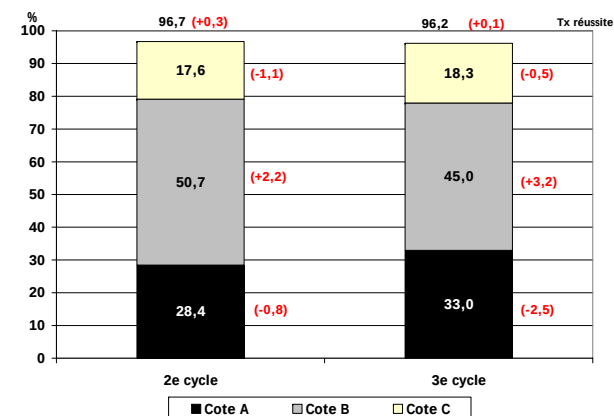
En ce qui a trait aux différentes compétences liées aux mathématiques, nous observons une légère diminution au premier et au deuxième cycle entre 2003-2004 et 2004-2005. Au troisième cycle, le taux de réussite a peu varié. Certains faits sont remarquables. Pour la compétence « communiquer à l'aide du langage mathématique », moins d'élèves en 2004-2005 ont obtenu une cote A. Il semble y avoir eu un certain glissement vers la cote B, puisque celle-ci a augmenté d'autant. Par contre, à la compétence « déployer un raisonnement mathématique », il y a eu progression des élèves puisque la cote B obtient 3,2 points de plus et que la cote C perd 2,8 points entre 2003-2004 et 2004-2005.

12.1i Taux de réussite au troisième cycle du primaire en 2004-2005 (écart différentiel avec 2003-2004) en mathématiques pour chacune des compétences, selon la cote obtenue (A, B ou C)



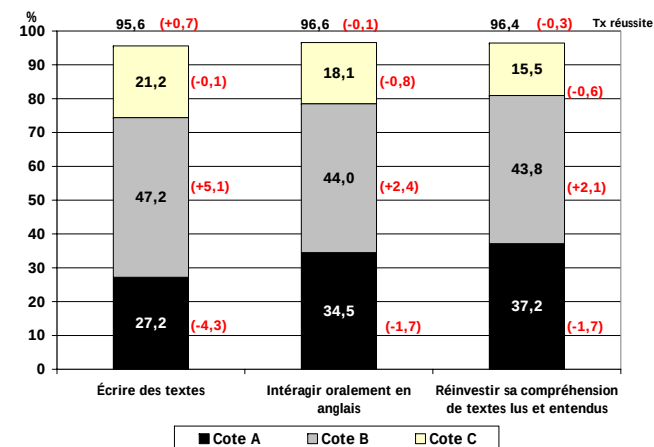
En anglais, pour l'année scolaire 2004-2005, le taux de réussite de l'ensemble des élèves est de 96,5 %, ce qui est légèrement plus élevé que l'année précédente, où il était de 96,1 %. Le taux de réussite varie peu selon le cycle. Il s'élève à 96,7 % au deuxième cycle et à 96,2 % au troisième cycle. Au troisième cycle, nous enregistrons une légère baisse de la cote A et une augmentation de la cote B.

12.1j Taux de réussite au primaire en 2004-2005 (écart différentiel avec 2003-2004) en anglais selon le cycle et la cote obtenue (A, B ou C)



Au troisième cycle en anglais langue seconde, « la compréhension de textes lus et entendus » est la compétence la mieux maîtrisée, alors que l'écriture pose le plus de difficultés. Tel que le graphique ci-contre l'illustre, le nombre d'élèves ayant obtenu la cote A en écriture a chuté de 4,3 points, cependant, la cote B a gagné 5,1 points.

12.1k Taux de réussite au troisième cycle du primaire en 2004-2005 (écart différentiel avec 2003-2004) en anglais pour chacune des compétences, selon la cote obtenue (A, B ou C)



12.11 Taux de réussite en 2004-2005 pour chacune des compétences en science et technologie et écart avec 2003-2004, selon le cycle et la cote obtenue (A, B ou C)

La réussite au primaire en science et technologie est remarquable. Pour chacun des cycles, approximativement 1 % des élèves n'atteignent pas la réussite dans ce domaine. La proportion d'élèves avec une cote A augmente avec le cycle, pour représenter 25,3 % des élèves à la fin du primaire.

Quant aux compétences, elles sont toutes développées avec brio, présentant une réussite exceptionnelle autour de 98 %. C'est la compétence « explorer le monde de la science et de la technologie » qui a le plus de succès, avec 99,2 % de réussite au premier cycle, 100 % de réussite au deuxième cycle et 99,1 % de réussite au troisième cycle.

Par rapport à 2003-2004, il y a peu de différences entre les taux de réussite; par contre, le détail des écarts pour chacune des cotes montre des progrès impressionnants. Au premier cycle, pour « communiquer à l'aide des langages utilisés en science et technologie », la cote C a baissé de 30,6 points au profit de la cote A et de la cote B. À la compétence « mettre à profit les outils », la cote A connaît un gain de presque 21 points. Au deuxième et au troisième cycle, c'est « explorer le monde de la science et de la technologie » qui enregistre les plus grands progrès : au deuxième cycle, les cotes B et C baissent au profit de la cote A, et au troisième cycle, les cotes A et B font un bond, et la cote C diminue.

Compétences	Résultat 2004-2005	Écarts entre 2003-2004 et 2004-2005			
	Taux réussite	Taux réussite	Cote A	Cote B	Cote C
1 ^{er} cycle					
Communiquer à l'aide des langages utilisés en S&T	100,0 %	0,0	11,7	18,9	-30,6
Explorer le monde de la science et de la technologie	99,2 %	0,1	5,5	-4,8	-0,6
Mettre à profit outils, obj. et procédés de la S&T	100,0 %	0,0	20,8	-11,2	-9,6
Proposer des explications ou des solutions à des problèmes en S&T	98,7 %	1,2	14,4	11,5	-24,7
2 ^e cycle					
Communiquer à l'aide des langages utilisés en S&T	98,7 %	0,2	-1,5	4,2	-2,5
Explorer le monde de la science et de la technologie	100,0 %	1,2	24,5	-13,2	-10,1
Mettre à profit outils, obj. et procédés de la S&T	99,1 %	0,5	-1,0	2,8	-1,2
Proposer des explications ou des solutions à des problèmes en S&T	98,5 %	0,2	-1,1	2,9	-1,6
3 ^e cycle					
Communiquer à l'aide des langages utilisés en S&T	98,2 %	0,2	5,3	-4,1	-1,0
Explorer le monde de la science et de la technologie	99,1 %	-0,9	2,0	10,8	-13,7
Mettre à profit outils, obj. et procédés de la S&T	98,7 %	0,1	5,0	-4,6	-0,2
Proposer des explications ou des solutions à des problèmes en S&T	97,8 %	-0,6	1,5	0,4	-2,5

12.1m Taux de réussite en 2004-2005 pour chacune des compétences en univers social et écart avec 2003-2004, selon le cycle et la cote obtenue (A, B ou C)

La discipline univers social connaît également un grand succès. Le taux de réussite au premier cycle est de 98,6 %, au deuxième cycle, de 97,4 % et au troisième cycle, de 96,4 %. Même si le taux de réussite diminue légèrement par cycle, il reste que davantage d'élèves obtiennent une cote A au troisième cycle.

Par rapport à l'année précédente, la compétence « construire sa représentation espace/temps/société » récolte le meilleur taux de réussite, quel que soit le cycle. Par ailleurs, c'est au premier cycle que les progrès les plus importants sont observés. À la compétence « interpréter le changement dans une société et sur son territoire », le taux de réussite gagne 10,7 points, et la cote C diminue.

Au deuxième cycle, à la compétence « construire sa représentation espace/temps/société », la performance des cotes A et C diminue, par contre la cote B connaît une hausse de presque 24 points en 2004-2005, par rapport à 2003-2004.

	Résultat 2004-2005	Écarts entre 2003-2004 et 2004-2005			
	Taux réussite	Taux réussite	Cote A	Cote B	Cote C
1 ^{er} cycle					
Construire sa représentation espace/temps/société	98,9 %	0,1	2,5	-2,8	0,4
Interpréter le changement dans une société et sur son territoire	97,4 %	10,7	3,8	21,9	-15,0
Lire l'organisation d'une société sur son territoire	96,1 %	5,6	3,2	3,8	-1,4
S'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire	98,6 %	8,1	11,3	3,2	-6,3
2 ^e cycle					
Construire sa représentation espace/temps/société	98,1 %	2,8	-11,2	23,8	-9,8
Interpréter le changement dans une société et sur son territoire	96,9 %	-0,3	-0,2	0,7	-0,7
Lire l'organisation d'une société sur son territoire	97,4 %	0,3	-1,0	2,1	-0,8
S'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire	98,0 %	0,0	-2,1	1,9	0,1
3 ^e cycle					
Construire sa représentation espace/temps/société	100,0 %	0,8	11,0	-17,7	7,6
Interpréter le changement dans une société et sur son territoire	96,3 %	0,4	1,4	-0,9	-0,1
Lire l'organisation d'une société sur son territoire	95,9 %	-0,4	-0,4	-0,3	0,4
S'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire	96,9 %	-0,1	2,8	-3,8	0,9

CHAPITRE 13 La réussite sur le plan de l’instruction et de la qualification au secondaire

Trois défis nous interpellent dans le Plan stratégique de la CSDM relativement à la réussite des élèves au secondaire. Premièrement, il s’agit d’améliorer le taux de réussite aux épreuves ministérielles, deuxièmement, d’augmenter le taux de diplomation des cohortes d’élèves et troisièmement, de favoriser la réussite des garçons. Ce chapitre permet d’observer les résultats concernant ces défis.

13.1 LE TAUX GLOBAL DE RÉUSSITE À LA NOTE FINALE POUR L’ENSEMBLE DES MATIÈRES ÉVALUÉES PAR UNE ÉPREUVE UNIQUE

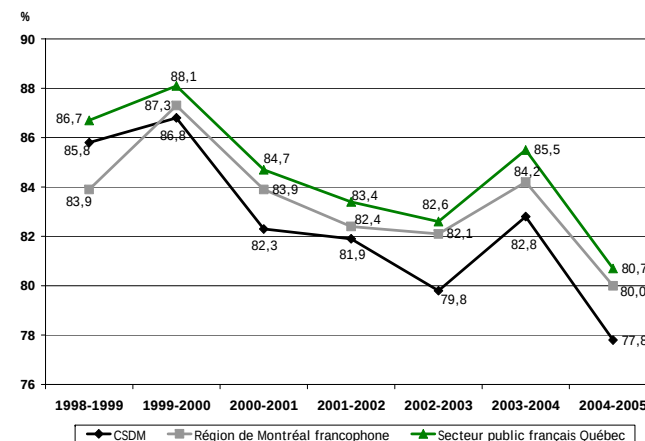
Annuellement, le ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport impose des épreuves uniques pour certaines matières de quatrième et de cinquième secondaire. En juin 2005, treize épreuves uniques ont été tenues. Les cinq matières ciblées étaient :

Sciences physiques de 4^e secondaire
Histoire de 4^e secondaire
Mathématiques de 4^e et 5^e secondaire
Français de 5^e secondaire, écriture
Anglais de 4^e et 5^e secondaire, volets production et compréhension (oral et écrit)

Ce graphique compare les résultats de la CSDM avec ceux des deux autres commissions scolaires francophones de l’île de Montréal, ainsi que de l’ensemble des commissions scolaires francophones de la province. Il s’agit d’un taux aggloméré qui tient compte de la sommation de l’ensemble des élèves ayant passé l’épreuve dans les matières évaluées par une épreuve unique.

Alors qu’en 2003-2004, le taux de réussite de la Commission scolaire de Montréal avait progressé pour la première fois en quatre ans, l’année 2004-2005 connaît une nouvelle chute du taux de réussite à la note finale des élèves du secondaire. La diminution est de 5 points par rapport à 2003-2004. Cette chute entre 2003-2004 et 2004-2005 s’est d’ailleurs fait sentir un peu partout au Québec. La diminution est de 4,8 points pour tout le secteur public francophone québécois, et pour la région de Montréal francophone, de 4,2 points.

13.1a Évolution du taux de réussite à la note finale des élèves du secondaire pour l’ensemble des matières évaluées par une épreuve unique, de 1998-1999 à 2004-2005



13.1b Évolution de l'écart du taux de réussite à la note finale des élèves du secondaire entre la CSDM et l'ensemble de la province ou de la région de Montréal francophone pour les matières évaluées par une épreuve unique, de 1998-1999 à 2004-2005

Depuis 1998-1999, la CSDM maintient une certaine distance par rapport aux résultats provinciaux, comme en témoigne le tableau ci-contre. En 2004-2005, l'écart global de la CSDM par rapport à la région de Montréal francophone est de -2,2 points alors qu'il se situe à -2,9 points par rapport au secteur public français du Québec. L'année 2004-2005 est celle qui marque le plus grand écart jamais enregistré depuis 1998-1999 entre la CSDM et le secteur public français du Québec.

	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005
Région de Montréal francophone	1,9	-0,5	-1,6	-0,5	-2,3	-1,4	-2,2
Secteur public français du Québec	-0,9	-1,3	-2,4	-1,5	-2,8	-2,7	-2,9

13.1c Évolution de l'écart du taux de réussite à la note finale des élèves du secondaire entre la CSDM et l'ensemble de la province pour les matières évaluées par une épreuve unique, de 1999-2000 à 2004-2005

L'écart entre la CSDM et le secteur public francophone québécois s'explique en partie par la réussite de la province dans les matières « histoire » de quatrième secondaire et « français » de cinquième secondaire. Les résultats inquiétants de la CSDM en histoire du Québec et du Canada et en mathématiques nous désavantagent beaucoup : 7,1 points de pourcentage nous séparent du reste de la province en histoire, 6,1 points en français et 4 points, en mathématiques 514.

Matières	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005
Français de 5 ^e secondaire	-2,8	-5,5	-8,6	-4,5	-6,2	-6,1
Histoire de 4 ^e secondaire	-0,1	-3,1	-5,0	-4,8	-2,7	-7,1
Mathématiques de 4 ^e secondaire	s.o.	-1,8	5,2	-5,4	-2,9	-2,9
Mathématiques de 5 ^e secondaire	s.o.	s.o.	-13,7	-4,0	-4,5	-4,0
Anglais de 4 ^e secondaire	1,5	4,6	0,4	4,0	1,3	6,1
Anglais de 5 ^e secondaire	0,4	1,1	-1,3	2,6	1,5	1,1
Sciences physiques de 4 ^e secondaire	-1,3	-4,5	-1,0	-4,7	-2,3	-4,9

s.o. = sans objet

13.1d Évolution du taux de réussite à la note finale des élèves du secondaire de la CSDM et de l'ensemble de la province, pour les matières évaluées par une épreuve unique, de 1999-2000 à 2004-2005

L'écart au taux global entre la CSDM et la province est réduit du fait de nos bons résultats en anglais et plus particulièrement l'anglais de quatrième secondaire. D'autant plus que, pour l'année 2004-2005, l'ensemble de la province diminue de 14,5 points pour cette matière alors que nous ne diminuons que de 9,7 points, soit 4,8 points de différences. Comme l'illustre le tableau ci-contre, les seules matières où la CSDM est supérieure à l'ensemble de la province sont l'anglais de 4^e et 5^e secondaire. Par ailleurs, depuis l'année 2003-2004, la CSDM enregistre une nette progression en sciences physiques (+4,7 points) même si nous demeurons inférieurs à l'ensemble de la province et que celle-ci a davantage progressé que la CSDM avec 7,3 points de plus. Outre les résultats en français qui sont stables, c'est la seule matière qui ne diminue pas. Les résultats sont préoccupants en mathématiques 514 et 436, mais surtout en histoire du Québec et du Canada où nous baissons de 14,4 points, soit 4,4 points de plus que l'ensemble de la province.

Enfin, nos efforts en français semblent porter des fruits. Toutefois, il faut observer cette donnée avec précaution puisque le MELS ne compte, d'une part, que les élèves qui étaient présents au 30 septembre, peu importe où ils ont terminé l'année scolaire et, d'autre part, seulement ceux qui se sont présentés à la première séance d'examen.

Matières	Taux de réussite en pourcentage					
	CSDM					
	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005
Français de 5 ^e secondaire	88,8	84,4	79,4	76,2	81,7	81,7
Histoire de 4 ^e secondaire	78,2	74,1	69,0	75,2	82,8	68,4
Mathématiques de 4 ^e secondaire	n.d.	69,0	80,8	71,0	75,8	67,0
Mathématiques de 5 ^e secondaire	n.d.	n.d.	61,1	71,8	66,6	63,1
Anglais de 4 ^e secondaire	91,4	89,9	82,9	90,0	93,3	83,6
Anglais de 5 ^e secondaire	96,0	95,6	93,4	93,2	95,1	91,4
Sciences physiques de 4 ^e secondaire	82,6	77,6	83,2	74,2	73,6	78,3
Matières	Ensemble de la province					
	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005
Français de 5 ^e secondaire	91,6	89,9	88,0	80,7	87,9	87,8
Histoire de 4 ^e secondaire	78,3	77,2	74,0	80,0	85,5	75,5
Mathématiques de 4 ^e secondaire	n.d.	70,8	75,6	76,4	78,7	69,9
Mathématiques de 5 ^e secondaire	n.d.	n.d.	74,8	75,8	71,1	67,1
Anglais de 4 ^e secondaire	89,9	85,3	82,5	86,0	92,0	77,5
Anglais de 5 ^e secondaire	95,6	94,5	94,7	90,6	93,6	90,3
Sciences physiques de 4 ^e secondaire	83,9	82,1	84,2	78,9	75,9	83,2

n.d. = non disponible

13.2 LA MAÎTRISE DES COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES PAR NIVEAU SCOLAIRE

Nous abordons maintenant la réussite au secondaire à partir du taux de réussite des élèves selon les données de la CSDM dans les matières suivantes : français, mathématiques, anglais, sciences et sciences humaines. En français, existe-t-il des différences marquées entre les cinq niveaux du secondaire? Qu'en est-il du taux de réussite des garçons? Quels sont les volets où les élèves réussissent le mieux? Ce sont ces différentes questions qui guideront l'analyse présentée dans cette section.

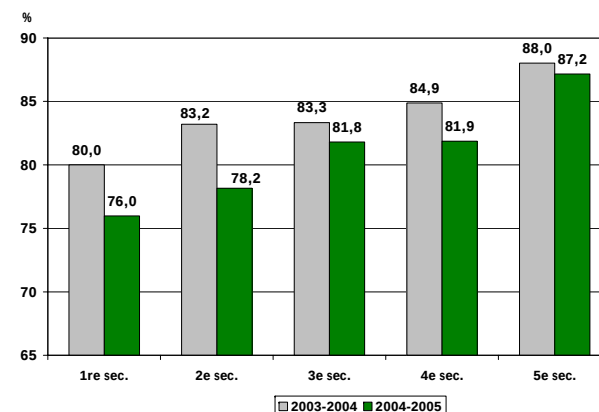
Nous observons une baisse générale du taux de réussite en français pour l'ensemble des niveaux, avec une diminution moyenne de 2,9 points de pourcentage. Ce graphique montre que le taux de réussite en 2004-2005 augmente de façon presque constante de la 1^{re} à la 5^e secondaire. En effet, le taux de réussite augmente de 2,2 points de la 1^{re} à la 2^e secondaire, puis de 3,6 points de la 2^e à la 3^e secondaire et enfin, de 5,3 points de la 4^e à la 5^e secondaire.

Si nous comparons les élèves qui commencent leur secondaire à ceux qui le terminent, l'écart entre le taux de réussite des élèves de la 1^{re} secondaire et celui des élèves de la 5^e secondaire est de 11,2 points, passant de 76 % en 1^{re} secondaire à 87,2 % en 5^e secondaire. À première vue, nous pourrions croire que nos élèves réussissent de mieux en mieux, mais cette vision ne correspond pas vraiment à la réalité. En effet, certains élèves qui éprouvent des difficultés optent souvent pour d'autres types de parcours ou encore quittent le système scolaire.

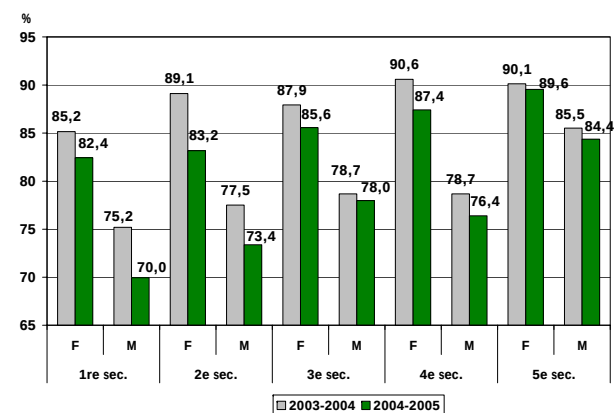
Ce graphique illustre l'évolution du taux de réussite des filles et des garçons en français langue d'enseignement, pour chacun des niveaux scolaires. Les filles tout comme les garçons ont diminué par rapport à l'année précédente, mais ceux-ci ont davantage diminué. De plus, nous constatons que les filles réussissent mieux que les garçons dans cette matière, atteignant des écarts avec les garçons, en 2004-2005, de plus de 10 points de la 1^{re} à la 4^e secondaire. En 5^e secondaire, cet écart diminue à 5,2 points de pourcentage.

Dans les autres matières, nous remarquons que les filles réussissent généralement mieux que les garçons, mais l'écart moyen entre le taux de réussite des filles et celui des garçons se situe à moins de 5 points. Par ailleurs, dans certains niveaux, les garçons réussissent légèrement mieux que les filles. C'est le cas pour l'anglais, de la 1^{re} à la 5^e secondaire, pour l'histoire du Québec et du Canada en 4^e secondaire et pour les mathématiques 526.

13.2a Taux de réussite au secondaire en français langue d'enseignement, selon le niveau scolaire, en 2003-2004 et 2004-2005



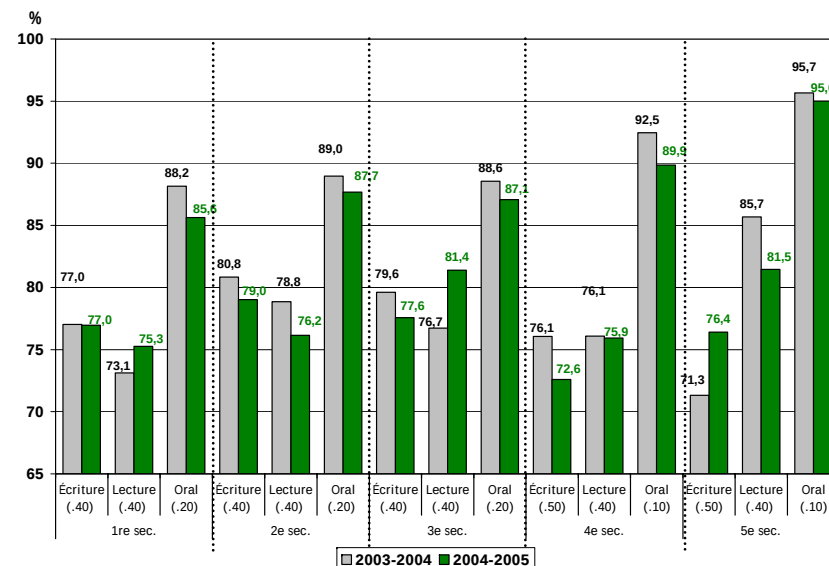
13.2b Taux de réussite au secondaire en français langue d'enseignement, selon le niveau scolaire et le sexe, en 2003-2004 et 2004-2005



13.2c Taux de réussite au secondaire en français langue d'enseignement, selon le volet et le niveau scolaire, en 2003-2004 et 2004-2005

Ce graphique illustre la réussite pour les différents volets du français, la pondération pour chacun étant entre parenthèses à la suite de la description des différents volets. Il permet de constater qu'en français langue d'enseignement, le volet oral est celui dans lequel les élèves réussissent le mieux de la 1^{re} à la 5^e secondaire, avec un taux de réussite variant entre 85,6 % et 95 %.

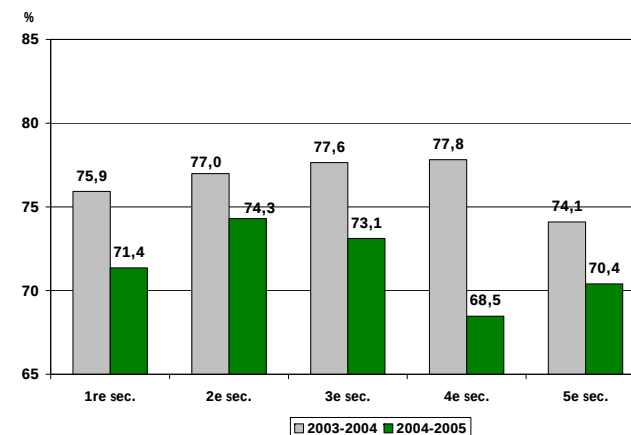
En 2003-2004, les élèves réussissaient légèrement mieux en écriture qu'en lecture de la 1^{re} à la 3^e secondaire; ensuite la tendance se renversait. En 2004-2005, nous remarquons des changements. En 1^{re} et en 2^e secondaire, les élèves sont encore meilleurs en écriture qu'en lecture, mais le renversement se produit à partir de la 3^e secondaire. En 5^e secondaire, la réussite en lecture est de 81,5 %, alors qu'elle est de 76,4 % en écriture. Notons le progrès accompli par les élèves dans le volet lecture en 3^e secondaire et le volet écriture en 5^e secondaire, par rapport à l'année précédente.



13.2d Taux de réussite au secondaire en mathématiques, selon le niveau scolaire, en 2003-2004 et 2004-2005

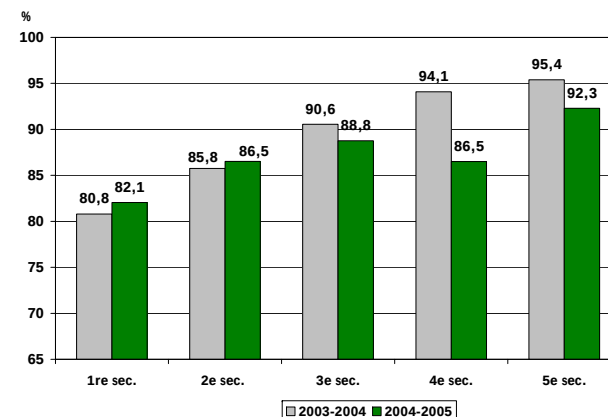
Ce graphique illustre le taux de réussite en mathématiques. Pour la 4^e et la 5^e secondaire, l'ensemble des différents cours de mathématiques est pris en compte dans les résultats présentés, c'est-à-dire qu'ils tiennent compte des résultats obtenus en mathématiques 416, 426, 436 pour la 4^e secondaire et 514, 526 et 536 pour la 5^e secondaire.

Les résultats en mathématiques pour 2004-2005 sont alarmants. Ils reflètent les grandes difficultés des élèves à réussir cette année-là. Tous les niveaux ont accusé des baisses par rapport à 2003-2004, certaines plus critiques que d'autres. En 1^{re} secondaire par exemple, on accuse une baisse de plus de 4 points et en 4^e secondaire, une baisse de plus de 9 points.



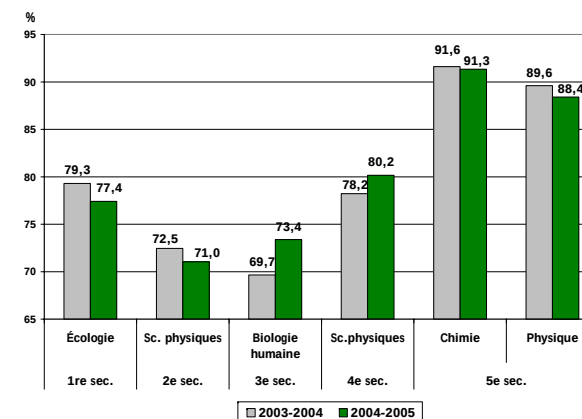
Le graphique ci-contre permet d'observer, pour l'année 2004-2005, une augmentation quasi constante du taux de réussite en anglais, de la 1^{re} à la 5^e secondaire. Le taux de réussite passe donc de 82,1 % en 1^{re} secondaire, à 92,3 % en 5^e secondaire, soit un gain de 10,2 points. Par rapport à l'année précédente, nous observons une légère augmentation de la 1^{re} à la 2^e secondaire, suivie d'une diminution de la 3^e à la 5^e secondaire. En 4^e secondaire par contre, les élèves ont eu davantage de difficultés en anglais, le taux de réussite ayant perdu 7,6 points par rapport à 2003-2004.

13.2e Taux de réussite au secondaire en anglais langue seconde, selon le niveau scolaire, en 2003-2004 et 2004-2005

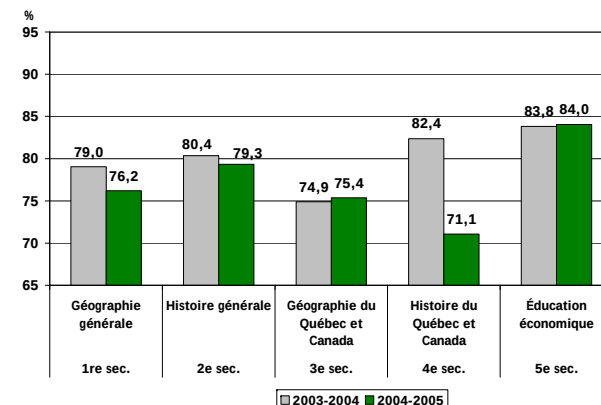


Ce graphique montre les taux de réussite en sciences, de la 1^{re} à la 5^e secondaire. Les sciences physiques de 2^e secondaire présentent le taux de réussite le plus bas (71 %), alors que la chimie de 5^e secondaire présente le taux le plus élevé (91,3 %). La seule amélioration s'est faite en biologie et en sciences physiques de 4^e secondaire. De plus, nous pouvons constater que les sciences se portent bien en 5^e secondaire. Les taux de réussite demeurent près de la barre des 90 %.

13.2f Taux de réussite au secondaire en sciences, selon le niveau scolaire, en 2003-2004 et 2004-2005



13.2g Taux de réussite au secondaire en sciences humaines, selon le niveau scolaire, en 2003-2004 et 2004-2005



La matière « histoire du Québec et du Canada » de 4^e secondaire connaît cette année un sévère recul. Alors que le taux de réussite était de 82,4 % en 2003-2004, il chute à 71,1 % en 2004-2005. La note moyenne est de 61 %. L'examen de juin 2005 contenait une réponse à développement qui, semble-t-il, a causé beaucoup de difficultés aux élèves. Cela peut expliquer la forte chute des résultats. Par contre, en 2^e, 3^e et 5^e secondaire, les résultats en sciences humaines se maintiennent.

13.3 LA PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE

13.3 Taux de diplomation selon la durée des études, le sexe et la cohorte d'élèves, de 1996-1997 à 2000-2001

Pour évaluer la persévérance scolaire, la Commission scolaire de Montréal s'appuie sur l'indicateur suivant : le taux de diplomation selon la cohorte et la durée des études. Le tableau ci-contre présente le taux de diplomation de quatre cohortes d'élèves ventilé par sexes. Les diplômes admissibles sont les suivants : diplôme d'études secondaires (D.E.S.), diplôme d'études professionnelles (D.E.P.), certificat d'études professionnelles (C.E.P.), attestation de formation professionnelle (A.F.P.), insertion sociale et professionnelle des jeunes (I.S.P.J.), certificat de formation en entreprise et récupération (C.F.E.R.).

Cohorte	1996-1997			1997-1998			1998-1999			1999-2000			2000-2001		
	7 ans			7 ans			7 ans			6 ans			5 ans		
	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F
CSDM	56,6	48,9	64,2	59,6	52,5	66,9	58,0	50,1	66,0	55,1	46,7	63,8	43,1	35,9	50,7
Région de Montréal	65,4	58,6	71,7	67,6	60,6	73,9	62,7	60,1	73,8	63,9	57,1	71,1	54,5	47,9	61,7

Source : MELS, Indicateurs nationaux 2005.

Le taux de diplomation ne s'améliore pas vraiment d'une cohorte à l'autre. Pour une période de sept ans, il passe de 56,6 % à 59,6 % pour redescendre à 58 %. Le secteur public de la région de Montréal affiche un taux moyen de 7,4 points de plus que la CSDM.

La réussite des garçons

Le tableau illustre également l'écart entre la diplomation des filles et celle des garçons. Pour la cohorte de 1996-1997, le taux de diplomation des filles s'établit à 64,2 % après sept ans d'études, comparativement à 48,9 % chez les garçons. Il s'agit d'un écart de 15,3 points, ce qui représente environ 1100 garçons non diplômés de plus que chez les filles. Après un délai « normal » de cinq ans, 35,9 % des garçons obtiennent un diplôme, ce qui est supérieur de 0,5 point à la cohorte précédente sur la même période.

13.4 LA PROPORTION D'ÉLÈVES SORTANT AVEC DIPLÔME

13.4 Proportion des élèves ayant terminé avec diplôme à la CSDM et dans l'ensemble de la province, selon le sexe, de 2002-2003 à 2004-2005

En 2004-2005, 67,3 % des élèves de la CSDM ont obtenu un diplôme en 5^e secondaire⁸. C'est une diminution de 1,1 point par rapport à l'année 2003-2004, où cette proportion était de 68,2 %. Depuis 2001-2002, c'est la première année où l'écart entre les filles et les garçons se creuse. La CSDM obtient en moyenne 9 points de moins de diplôme que l'ensemble de la province. Toutes proportions gardées, l'écart entre les filles et les garçons est moins important à la CSDM que dans tout le secteur public, 6,2 points en moyenne contre 10,4 points depuis 3 ans, car les filles de la CSDM y réussissent moins bien que dans l'ensemble de la province. Les garçons de la CSDM affichent un taux plus bas de 6,6 point que le Québec, alors que les filles de la CSDM ont 11,6 points de moins que les filles de l'ensemble du secteur public, ce qui gomme les distances qui existent entre les filles et les garçons à la CSDM.

Proportion d'élèves diplômés	2002-2003	2003-2004	2004-2005
CSDM			
Ensemble	65,3	68,2	67,3
Filles	68,5	70,8	70,1
Garçons	61,6	65,1	64,2
Ensemble de la province			
Ensemble	74,0	76,8	76,6
Filles	79,5	81,6	81,3
Garçons	68,1	71,7	71,5

Source : MELS, Indicateurs nationaux 2005.

13.5 LA PROPORTION D'ÉLÈVES SORTANT SANS DIPLÔME

13.5 Proportion de garçons et de filles avec sortie sans qualification, selon le cycle, de 2002-2003 à 2004-2005

Le taux de sortie sans qualification présente la proportion d'élèves qui ont quitté l'école sans diplôme ni qualification, parmi l'ensemble des élèves inscrits au cycle concerné. Il se réfère aux sorties enregistrées pendant toute l'année qui suit l'année d'observation. L'élève ne doit être réinscrit nulle part l'année suivante, ni en formation générale ni en formation professionnelle ni au collégial. Ce taux n'est pas forcément synonyme de décrochage scolaire puisque d'une part, il comprend aussi les élèves qui ont déménagé dans une autre province ou un autre pays ainsi que les sorties pour d'autres raisons. Par ailleurs, certains de ces élèves peuvent avoir quitté de façon définitive le système scolaire, mais aussi de manière temporaire. En effet, plusieurs reviennent ultérieurement aux études.

En 2004-2005, 5,4 % des élèves du 1^{er} cycle du secondaire et 7,8 % des élèves du 2^e cycle du secondaire sont sortis de leur cycle sans qualification ni diplôme. Nous remarquons aussi que les sorties sans qualification concernent davantage les garçons que les filles. Bien que la différence soit minime, les garçons du premier cycle sont les seuls à connaître, depuis deux ans, une baisse du nombre de sorties sans qualification. Dans l'ensemble, les sorties sans diplôme varient peu. Depuis 2002-2003, la CSDM compte plus d'élèves du premier cycle (3,1 points de pourcentage) qui sortent sans qualification ni diplôme que dans l'ensemble de la province. L'écart est encore plus grand au second cycle (7,9 points).

Les sorties sans qualification par cycle	2002-2003	2003-2004	2004-2005
1 ^{er} cycle (1 ^{re} et 2 ^e sec.)			
Ensemble	5,4	5,5	5,4
Proportion de filles	4,2	4,8	4,5
Proportion de garçons	6,3	6,2	6,1
2 ^e cycle (3 ^e , 4 ^e et 5 ^e sec.)			
Ensemble	8,3	7,7	7,8
Proportion de filles	6,8	6,8	6,5
Proportion de garçons	9,8	8,7	9,2

Source : MELS, Indicateurs nationaux 2005.

⁸ Ce taux représente la proportion d'élèves qui ont obtenu un diplôme durant l'année scolaire 2004-2005 parmi l'ensemble des élèves inscrits en 5^e secondaire. Il comprend ceux qui ont obtenu le diplôme d'études secondaires (D.E.S.), le diplôme d'études professionnelles (D.E.P.), l'attestation de formation professionnelle (A.F.P.) et l'attestation de spécialisation professionnelle (A.S.P.). Certaines qualifications telles que celles obtenues d'un centre de formation en entreprise et récupération (C.F.E.R.) ou en insertion sociale et professionnelle des jeunes (I.S.P.J.) ont été exclues.

CHAPITRE 14 La réussite sur le plan de l’instruction en formation générale des adultes

14.1 LA RÉUSSITE SUR LE PLAN DE L’INSTRUCTION EN FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES

Le régime pédagogique de la formation générale des adultes spécifie que le centre d’éducation des adultes doit donner 25 heures d’enseignement pour chacune des unités attribuées dans un service d’enseignement, à moins que les objectifs et le contenu obligatoires du programme d’études puissent être atteints dans un temps moindre. Par ailleurs, le contenu des programmes de formation étant très diversifié, il est difficile d’apprécier les différences entre ceux-ci, en termes de temps d’apprentissage par unité de cours. Par exemple, les élèves en alphabétisation suivent généralement un cours de français et un cours de mathématiques de base, simultanément. Cela a pour effet de diminuer la durée de formation par unité. Au programme Intégration socioprofessionnelle, la moitié des unités sont attribuées en vertu de stages, et la durée de ceux-ci varie grandement d’un élève à l’autre, car il n’y a pas d’évaluation sommative de l’acquis des compétences et les habiletés visées par les cours sont mises en pratique lors des stages. Également, le temps d’apprentissage en Intégration socioprofessionnelle varie selon les particularités de la clientèle. Enfin, dans le service d’enseignement secondaire, la complexification des programmes d’études de plusieurs matières (mathématiques, français langue d’enseignement, etc.) explique en partie l’augmentation du temps moyen d’apprentissage par unité.

14.1 Temps moyen d’apprentissage des élèves adultes pour réussir une unité dans les divers services d’enseignement, de 2000-2001 à 2004-2005

À la CSDM, la performance des élèves adultes depuis 2000-2001, pour l’ensemble des services d’enseignement, se situe à 1,6 fois la référence de 25 heures par unité, soit l’équivalent d’une moyenne de 39 heures. Depuis l’année scolaire 2000-2001, les adultes prennent de plus en plus de temps pour réussir une unité de formation. Par contre, deux programmes d’enseignement se dissocient de la tendance générale, l’alphabétisation et la formation à l’intégration sociale. Alors que la formation à l’intégration sociale affiche une baisse importante du temps d’apprentissage par unité de cours, soit 39,5 heures de moins que l’année précédente, l’alphabétisation varie très peu et se maintient sous le temps de référence.

Service d’enseignement	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005
Alphabétisation	16 h 30	19 h 15	18 h 15	15 h	18 h 15
Formation à l’intégration sociale	70 h	78 h 45	128 h	104 h 30	65 h
Francisation	43 h	48 h 45	46 h 30	47 h 30	49 h 30
Intégration socio-professionnelle	13 h 30	21 h	21 h 15	21 h 15	24 h 15
Préparation aux études supérieures	33 h 30	38 h	43 h 45	45 h 30	47 h 30
Préparation à la formation profes.	s.o.	37 h	34 h	45 h 30	57 h 15
Présecondaire	37 h 15	33 h 45	42 h	37 h 30	56 h 30
Secondaire 1 ^{er} cycle	36 h 45	39 h 45	45 h	44 h	45 h
Secondaire 2 ^e cycle	33 h 45	34 h 30	42 h	42 h	42 h 45

s.o.= sans objet

14.2 LE NOMBRE D'UNITÉS RÉUSSIES PAR ÉLÈVE, EXPRIMÉ SELON UN ÉQUIVALENT TEMPS PLEIN

14.2 Nombre d'unités réussies par élève exprimé en équivalent temps plein, de 2000-2001 à 2004-2005

Cet indicateur permet de mesurer la performance sur le plan de l'instruction au regard du rythme d'apprentissage et de la réussite. Le tableau ci-contre indique combien d'unités les élèves, exprimés en équivalent temps plein, réussissent en moyenne par service d'enseignement. Retenons qu'en moyenne depuis 2000-2001, « l'élève type » termine avec succès 20 unités au secondaire premier cycle et 24,1 unités au secondaire deuxième cycle par année. Si nous comparons les résultats de l'année 2004-2005 avec la moyenne quinquennale, seuls les services d'alphabetisation et de francisation affichent des résultats supérieurs à celle-ci.

Le nombre global d'unités réussies pour l'ensemble des services affiche une petite diminution de 0,9 unité par élève.

Services d'enseignement	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	Moyenne
Alphabetisation	30,6	36,3	34,9	41,0	37,7	36,0
Francisation	14,5	15,3	15,8	15,3	15,7	15,4
Préparation aux études supérieures	21,5	23,7	22,5	20,5	20,7	21,7
Préparation à la formation prof.	s.o..	24,8	33,0	19,8	20,0	21,8
Présecondaire	18,0	22,9	18,7	20,2	14,2	18,7
Secondaire 1 ^{er} cycle	19,8	20,4	20,2	20,1	19,7	20,0
Secondaire 2 ^e cycle	24,8	26,9	23,8	22,8	22,8	24,1

s.o. = sans objet

14.3 LE TAUX DE RÉUSSITE DES ÉLÈVES ADULTES DE 16-24 ANS

14.3a Temps moyen d'apprentissage des élèves adultes de 16 à 24 ans pour réussir une unité dans les divers services d'enseignement, de 2000-2001 à 2004-2005

À la CSDM, alors que la performance des élèves adultes depuis 2000-2001, pour l'ensemble des services d'enseignement, se situe à 1,6 fois la référence de 25 heures par unité, celle des élèves de 16 à 24 ans se situe à 1,7 fois cette référence. Ainsi, les jeunes adultes de 16 à 24 ans prennent généralement plus de temps que l'ensemble des élèves pour réussir une unité de formation.

Services d'enseignement	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005
Alphabétisation	17 h 30	17 h 30	19 h 15	14 h	17 h 45
Formation à l'intégration sociale	67 h 45	77 h	123 h	122 h 15	95 h 15
Francisation	41 h 30	46 h 15	43 h	44 h 30	46 h 30
Intégration socio-professionnelle	16 h	20 h 45	19 h 15	19 h	22 h 15
Préparation aux études supérieures	32 h 45	36 h 45	41 h	43 h 30	47 h
Préparation à la formation profes.	s.o.	36 h	34 h	52 h 45	60 h 45
Présecondaire	37 h	36 h 45	43 h 30	42 h 30	56 h 30
Secondaire 1 ^{er} cycle	38 h	40 h 30	46 h 15	46 h 15	47 h 30
Secondaire 2 ^e cycle	34 h	34 h 45	42 h	42 h 15	43 h 45

s.o. = sans objet

14.3b Nombre d'unités réussies par élève adultes de 16 à 24 ans exprimé en équivalent temps plein, de 2000-2001 à 2004-2005

En moyenne depuis 2000-2001, les élèves de 16 à 24 ans terminent avec succès, par année, 18,9 unités au premier cycle du secondaire et 23,4 unités au deuxième cycle du secondaire. Depuis 2000-2001, les élèves de 16 à 24 ans terminent davantage d'unités que l'ensemble des élèves, sauf au premier cycle du secondaire (-0,8 point) et en préparation à la formation professionnelle (-1 point). Nous pouvons dire que dans l'ensemble, les jeunes de moins de 25 ans réussissent davantage d'unités, mais en plus de temps que l'ensemble des élèves de la FGA.

Services d'enseignement	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	Moyenne
Alphabétisation	32,4	39,6	34,8	47,5	41,7	39,1
Formation à l'intégration sociale	10,3	12,9	7,3	6,4	6,6	8,3
Francisation	15,6	16,4	17,4	16,4	16,6	16,5
Préparation aux études supérieures	21,6	23,5	23,2	21,0	20,4	21,9
Préparation à la formation profes.	s.o.	25,2	35,7	15,4	15,6	19,0
Présecondaire	17,7	20,1	18,2	18,7	14,0	17,8
Secondaire 1 ^{er} cycle	18,8	19,2	19,3	18,8	18,3	18,9
Secondaire 2 ^e cycle	24,0	26,2	23,3	22,3	22,1	23,4

CHAPITRE 15 La réussite sur le plan de l’instruction et de la qualification en formation professionnelle

15.1 LA DIPLOMATION DES NOUVEAUX ÉLÈVES INSCRITS

L’indicateur choisi pour rendre compte de la réussite scolaire en formation professionnelle est le pourcentage des nouveaux élèves inscrits sortant avec diplôme dans le même programme après trois ans, et ce, pour l’ensemble des programmes. Sont qualifiés de nouveaux inscrits, les élèves inscrits dans l’année et pour une première fois dans le programme, au cours de l’année de référence. Comme la durée de certains programmes s’échelonne sur plus d’une année, les données pour chaque cohorte sont disponibles uniquement après trois années complètes.

Le tableau ci-contre nous indique le nombre de diplômés et le taux de diplomation pour les cohortes des années 1998-1999 à 2004-2005. Il faut noter une augmentation constante du nombre de nouveaux inscrits depuis les années 1998-1999 jusqu’à 2003-2004, c’est-à-dire qu’il y a 892 élèves de plus en 2003-2004 qu’en 1998-1999. Par contre, l’année 2004-2005 affiche la première baisse de nouveaux inscrits depuis 7 ans. Également, nous notons que le taux de diplomation a légèrement diminué pour 2002-2003, affichant une baisse minime de 0,8 point, même s’il se trouve 64 diplômés de plus que l’année précédente.

15.1 Évolution du pourcentage de nouveaux inscrits sortant avec diplôme après trois ans dans le même programme, pour l’ensemble des programmes, de 1998-1999 à 2004-2005

Année	Nouveaux inscrits	Diplômés dans le même programme	
	Nbre	Nbre	%
1998-1999	3258	2271	69,7
1999-2000	3231	2223	68,8
2000-2001	3709	2504	67,5
2001-2002	3841	2946	76,7
2002-2003	3966	3010	75,9
2003-2004	4150	n.d.	n.d.
2004-2005	3941	n.d.	n.d.

n.d. = non disponible

CHAPITRE 16 La réussite sur le plan de l’instruction et de la qualification des élèves handicapés ou en difficulté d’adaptation ou d’apprentissage

16.1 LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES HANDICAPÉS OU EN DIFFICULTÉ D’ADAPTATION OU D’APPRENTISSAGE QUI SUIVENT UN PROGRAMME RÉGULIER

Qu’en est-il des élèves HDAA du primaire et du secondaire qui suivent un programme régulier? Quel est leur taux de réussite et qu’observons-nous par rapport aux résultats de l’ensemble des élèves de la CSDM?

Le tableau ci-contre illustre les résultats des élèves HDAA du primaire au bilan de fin de cycle. Le taux de réussite se situe à 80,7 % au premier cycle, à 88,0 % au deuxième et à 86,7 % au troisième. Pour ce qui est de l’ensemble des élèves du primaire incluant les élèves HDAA, le taux de réussite se situe à 95,0 % au premier cycle et à 95,9 % au deuxième et au troisième cycle tel qu’il est montré dans le tableau. Nous notons ici un écart du taux de réussite des élèves HDAA de 14,3 points au premier cycle, de 7,9 points au deuxième cycle et de 9,2 points au troisième cycle, par rapport au taux de réussite de l’ensemble des élèves du primaire.

Étant donné que la cote C signifie que la compétence est à parfaire, qu’en est-il du taux de réussite des élèves HDAA si nous ne retenons que les cotes A et B ? Dans ce cas, nous obtenons un taux de 42,4 % au premier cycle, de 50,3 % au deuxième cycle et de 47,8 % au troisième cycle. Ces résultats sont inférieurs à ceux de l’année précédente. Si nous comparons ces taux avec ceux de l’ensemble des élèves de la Commission scolaire ayant obtenu la cote A ou B, l’écart augmente considérablement, passant de 14,3 % à 33,0 points au premier cycle, de 7,9 à 24,7 points au deuxième cycle et de 9,2 à 28,9 points au troisième cycle. Il faut noter que les élèves HDAA du deuxième cycle ont diminué l’écart existant entre eux et l’ensemble des élèves. Proportionnellement, les élèves HDAA obtiennent plus souvent la cote C et la Cote D que les élèves réguliers.

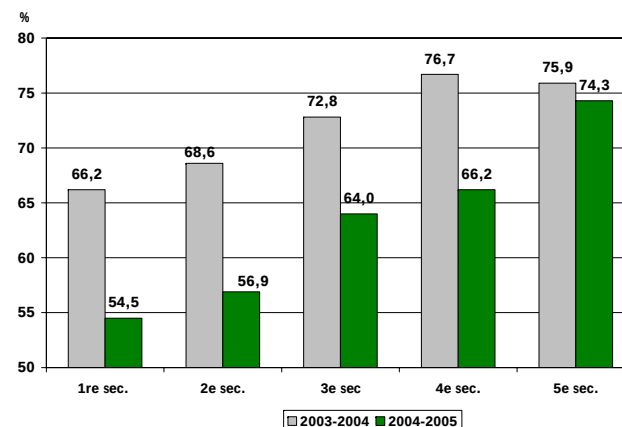
16.1a Taux de réussite des élèves HDAA et de l’ensemble des élèves du primaire de la CSDM pour l’ensemble des disciplines, selon le cycle et la cote obtenue (A, B ou C), en 2004-2005

	Taux réussite	Cote A	Cote B	Cote C	Cote D
Élèves réguliers					
1 ^{er} cycle	94,9 %	20,1	55,2	19,6	5,0
2 ^e cycle	95,9 %	19,0	56,0	20,9	4,1
3 ^e cycle	95,9 %	24,8	51,9	19,2	4,1
Élèves HDAA					
1 ^{er} cycle	80,7 %	3,9	38,5	38,3	19,3
2 ^e cycle	88,0 %	5,2	45,1	37,7	12,0
3 ^e cycle	86,7 %	6,0	41,8	38,9	13,3

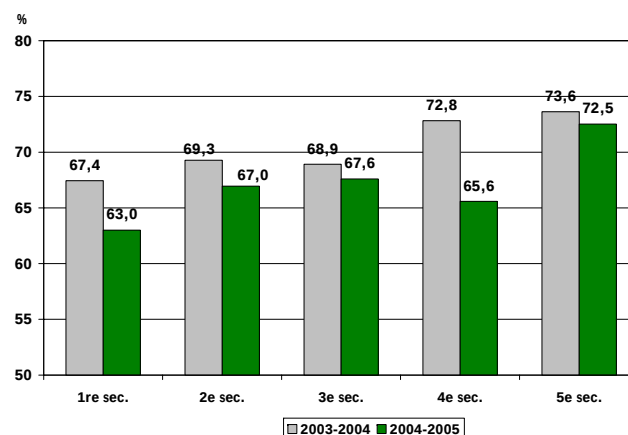
Qu'en est-il du taux de réussite des élèves HDAA au secondaire? Étant donné l'importance de la maîtrise du français dans la réussite scolaire, nous examinerons de plus près le taux de réussite des élèves HDAA dans cette matière. Le graphique 16.1b illustre le taux de réussite des élèves HDAA de la 1^{re} à la 5^e secondaire. Nous observons qu'il y a une augmentation graduelle du taux de réussite de la 1^{re} à la 5^e secondaire, qui passe de 54,5 % à 74,3 %, ce qui représente un bond de 19,8 points.

La tendance observée au secondaire pour l'ensemble des élèves se retrouve également chez les élèves HDAA, mais de façon plus marquée. Ainsi cette année, les élèves présentent des taux de réussite en français inférieurs à ceux de l'année 2003-2004, par un écart moyen de 8,9 points. L'écart moyen pour l'ensemble des élèves du secondaire en français entre l'année 2003-2004 et 2004-2005 n'est que de 2,9 points et, si nous soustrayons les élèves HDAA des taux de réussite de l'ensemble, l'écart moyen se réduit à 1,5 point.

16.1b Taux de réussite en français des élèves HDAA du secondaire qui suivent un programme régulier, en 2003-2004 et 2004-2005



16.1c Taux de réussite pour l'ensemble des matières des élèves HDAA du secondaire qui suivent un programme régulier, en 2003-2004 et 2004-2005



Pour ce qui est du taux de réussite des élèves HDAA en 2004-2005 pour l'ensemble des matières (langues, mathématiques, sciences et sciences humaines) pour chacun des niveaux du secondaire, le graphique indique un taux de réussite global de 63 % en 1^{re} secondaire, de 67 % en 2^e, de 67,6 % en 3^e, de 65,6 % en 4^e et de 72,5 % en 5^e secondaire.

Pour l'année 2004-2005, les élèves présentent des taux de réussite globaux inférieurs à ceux de l'année 2003-2004, par un écart moyen de 3,2 points. L'écart moyen pour l'ensemble des élèves du secondaire est de 1,8 point inférieur en 2004-2005 et, si nous soustrayons les élèves HDAA des taux de réussite de l'ensemble des élèves du secondaire, l'écart moyen se réduit très peu, pour se situer à 1,6 point.

CHAPITRE 17 La réussite sur le plan de la socialisation

La réussite sur le plan de la socialisation a été mesurée à partir des résultats du questionnaire rempli par les directions d'établissement à la fin de chaque année de référence. Il est essentiel de préciser que cette mesure repose davantage sur des perceptions que sur la mesure d'événements colligés en cours d'année. Elle donne toutefois le pouls de ce qui se passe dans les établissements sur le plan de la violence entre les élèves et envers les intervenants et en ce qui a trait à différents phénomènes liés à la violence (drogue, acte criminel).

17.1 L'ÉVOLUTION DU CLIMAT DE VIOLENCE

Nous avons demandé par exemple aux directions de juger si au terme de l'année, le climat de violence dans leur établissement, comparativement à l'année précédente, s'était amélioré, détérioré ou était demeuré stable. Le complément à 100 % dans le tableau ci-dessous est rattaché aux directions qui ont répondu « ne sait pas » à cette question.

Le nombre des directions qui jugent que le climat de violence s'est amélioré en 2005-2006 est inférieur à celui de l'an dernier. Toutefois en 2005-2006, 53,8 % des directions d'établissement jugent que la situation est stable depuis l'année précédente. Cette hausse des perceptions de stabilité de la situation est particulièrement marquée au secondaire : 55,3 % en 2005-2006, comparativement à 33,3 % en 2004-2005. Par contre, la perception de détérioration a aussi augmenté de près de 5 points, passant, pour l'ensemble de la CSDM, de 4,6 % en 2004-2005 à 9,2 % en 2005-2006. Cette hausse est remarquée pour tous les ordres d'enseignement, à l'exception de la FP.

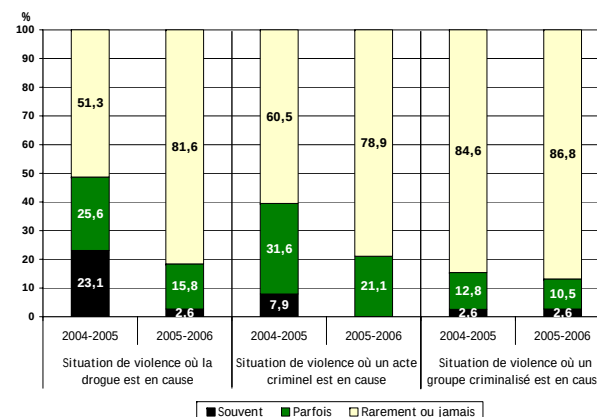
17.1 Évolution du climat de violence dans les établissements en 2005-2006 par comparaison avec l'année précédente, selon l'ordre d'enseignement

	Primaire		Secondaire		FP		FGA		Ensemble CSDM	
	2004-2005	2005-2006	2004-2005	2005-2006	2004-2005	2005-2006	2004-2005	2005-2006	2004-2005	2005-2006
Amélioré	39,6 %	33,6 %	41,0 %	26,3 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	15,4 %	35,4 %	29,7 %
Stable	47,8 %	53,3 %	33,3 %	55,3 %	42,9 %	85,7 %	60,0 %	38,5 %	45,6 %	53,8 %
Détérioré	3,0 %	8,0 %	12,8 %	15,8 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	7,7 %	4,6 %	9,2 %
Pas d'incidents violents	2,2 %	2,2 %	5,1 %	2,6 %	57,1 %	14,3 %	26,7 %	30,8 %	6,7 %	4,6 %

17.2 LES SITUATIONS DE VIOLENCE OÙ LA DROGUE, UN ACTE CRIMINEL OU LES GROUPES CRIMINALISÉS SONT EN CAUSE

Au primaire, la plupart des directions jugent que les situations de violence où la drogue, un acte criminel ou un groupe criminalisé sont en cause se produisent rarement ou jamais. Par contre au secondaire, 81,6 % des directions disent que les situations où la drogue est en cause se produisent rarement ou jamais, comparativement à 51,3 % en 2004-2005. Il en est de même pour les situations où les actes criminels sont en cause : 78,9 % des directions jugent qu'ils sont rarement ou jamais en cause en 2005-2006, comparativement à 60,5 % en 2004-2005. En ce qui concerne les situations où les groupes criminalisés sont en cause, il y a une stabilité par rapport à l'année précédente.

17.2 Fréquence de survenance d'incidents violents liés à la drogue, un acte criminel ou un groupe criminalisé dans les écoles secondaires, en 2004-2005 et 2005-2006



17.3 LA VIOLENCE ENTRE LES ÉLÈVES

Sur le tableau qui suit, il apparaît que parmi tous les types de violence, la violence verbale est en tête de liste tant au primaire qu'au secondaire. Les directions d'établissement trouvent même qu'elle est plus présente en 2005-2006. La fréquence « d'une à quelques fois par mois » a augmenté de près de 8 points tant au primaire qu'au secondaire en 2005-2006, alors que nous observons une diminution de la fréquence « rarement ou jamais ». En effet, en 2004-2005, 16,3 % des directions du primaire et 18 % des directions du secondaire considéraient que la violence était rarement ou jamais en cause alors qu'en 2005-2006, seules 8 % des directions du primaire et 7,9 % des directions du secondaire sont de cet avis.

Au primaire, la violence physique et la violence psychologique sont sensiblement à égalité en ce qui concerne la fréquence des événements (*tous les jours plus quelques fois par semaine*) et se maintiennent dans le temps.

Au secondaire cependant, la fréquence de la violence psychologique est nettement plus importante en 2005-2006, et 44,8 % des directions d'établissement considèrent qu'elle est présente « tous les jours ou au moins quelque fois par semaine ». Il s'agit là d'une augmentation de 14 points par rapport à l'année précédente. Par contre, en ce qui concerne la violence physique, l'an dernier avait deux fois plus des directions du secondaire à dire que la violence physique avait lieu « tous les jours ou au moins quelques fois par semaine ». Cependant, en 2005-2006 42,1 % de directions disent qu'elle se produit d'une à quelques fois par mois; ce qui représente une augmentation de 13,9 points depuis 2004-2005.

17.3a Fréquence des différents types de violence envers les élèves, au primaire, au secondaire et en FGA, en 2004-2005 et 2005-2006

Violence envers les élèves											
Ordre ens.	Types de violence	2004-2005					2005-2006				
		Tous les jours	Quelques fois par semaine	Une à quelques fois par mois	Rarement	Jamais	Tous les jours	Quelques fois par semaine	Une à quelques fois par mois	Rarement	Jamais
Primaire	Violence verbale (insulte, commentaire raciste)	26,7 %	38,5 %	18,5 %	14,8 %	1,5 %	22,6 %	43,1 %	26,3 %	7,3 %	0,7 %
	Violence physique (bataille, agression)	2,2 %	24,4 %	41,5 %	31,1 %	0,7 %	0,7 %	24,1 %	49,6 %	24,8 %	0,7 %
	Violence psychologique (harcèlement, discrimination, intimidation)	5,2 %	23,7 %	41,5 %	27,4 %	2,2 %	5,9 %	18,4 %	43,4 %	30,1 %	2,2 %
Secondaire	Violence verbale (insulte, commentaire raciste)	33,3 %	38,5 %	10,3 %	15,4 %	2,6 %	39,5 %	34,2 %	18,4 %	7,9 %	0,0 %
	Violence physique (bataille, agression)	2,6 %	12,8 %	28,2 %	43,6 %	12,8 %	0,0 %	7,9 %	42,1 %	44,7 %	5,3 %
	Violence psychologique (harcèlement, discrimination, intimidation)	10,3 %	20,5 %	43,6 %	23,1 %	2,6 %	13,2 %	31,6 %	31,6 %	18,4 %	5,3 %
FGA	Violence verbale (insulte, commentaire raciste)	0,0 %	0,0 %	26,7 %	73,3 %	0,0 %	0,0 %	7,7 %	23,1 %	46,2 %	23,1 %
	Violence physique (bataille, agression)	0,0 %	0,0 %	6,7 %	73,3 %	20,0 %	0,0 %	0,0 %	7,7 %	46,2 %	46,2 %
	Violence psychologique (harcèlement, discrimination, intimidation)	0,0 %	0,0 %	13,3 %	60,0 %	26,7 %	0,0 %	0,0 %	23,1 %	46,2 %	30,8 %

En 2005-2006 en FGA, une légère augmentation est observée au niveau de la violence verbale : 7,7 % des directions disent que ce type de violence envers les élèves se produit quelquefois par semaine. Il faut tout de même remarquer une nette augmentation des réponses « Jamais » à presque toutes les questions concernant la violence, ce qui semble dénoter une amélioration certaine du climat général en FGA.

17.4 LA VIOLENCE ENVERS LES INTERVENANTS

La violence verbale envers les intervenants est celle qui se retrouve au premier rang encore cette année. C'est chez les élèves du secondaire qu'elle se manifeste le plus. En effet, au secondaire, 29 % des directions disent qu'elle se vit « tous les jours ou quelques fois par semaine ». Ce qui représente une hausse de 11 points par rapport à 2004-005

Cette année, aucune direction du secondaire n'a indiqué les fréquences « tous les jours ou au moins quelque fois par semaine » à l'égard de la violence physique, comparativement à 7,7 % en 2004-2005. La violence psychologique semble être plus présente que la violence physique. 15,8 % des directions d'établissement disent qu'elle est présente d'une à quelques fois par mois, et 2,6 % disent qu'elle est présente tous les jours.

Au primaire, la violence verbale envers les intervenants est présente « tous les jours ou quelque fois par semaine » selon 12,4 % des directions et « d'une à quelques fois par mois » pour 26,3 %. Celle-ci est plus présente chez les élèves du primaire parmi les autres types de violence à l'endroit des adultes. En 2005-2006, la violence psychologique se vit plus fréquemment au primaire qu'au secondaire au cours d'une semaine. En effet, 4,3 % des directions d'établissement du primaire disent qu'elle se vit « tous les jours ou quelque fois par semaine », comparativement à 2,6 % au secondaire.

17.4 Fréquence des différents types de violence envers les intervenants, au primaire et au secondaire, en 2004-2005 et 2005-2006

Violence envers les intervenants											
Ordre ens.	Type de violence	2004-2005					2005-2006				
		Tous les jours	Quelques fois par semaine	Une à quelques fois par mois	Rarement	Jamais	Tous les jours	Quelques fois par semaine	Une à quelques fois par mois	Rarement	Jamais
Primaire	Violence verbale (insulte, commentaire raciste)	1,5 %	15,6 %	17,8 %	51,9 %	13,3 %	2,2 %	10,2 %	26,3 %	54,7 %	6,6 %
	Violence physique (bataille, agression)	0,7 %	2,2 %	11,9 %	53,3 %	31,9 %	0,7 %	1,5 %	12,4 %	52,6 %	32,8 %
	Violence psychologique (harcèlement, discrimination, intimidation)	1,5 %	1,5 %	7,5 %	44,0 %	45,5 %	0,7 %	3,6 %	6,6 %	41,6 %	47,4 %
Secondaire	Violence verbale (insulte, commentaire raciste)	7,7 %	10,3 %	38,5 %	33,3 %	10,3 %	7,9 %	21,1 %	31,6 %	31,6 %	7,9 %
	Violence physique (bataille, agression)	0,0 %	7,7 %	2,6 %	61,5 %	28,2 %	0,0 %	0,0 %	2,6 %	60,5 %	36,8 %
	Violence psychologique (harcèlement, discrimination, intimidation)	0,0 %	2,6 %	12,8 %	53,8 %	30,8 %	2,6 %	0,0 %	15,8 %	60,5 %	21,1 %

17.5 LA FRÉQUENCE DES INCIDENTS VIOLENTS DANS LES ÉTABLISSEMENTS

17.5 Fréquence des incidents violents dans les établissements, selon l'ordre d'enseignement, en 2005-2006

Plus de la moitié des directions d'établissement des ordres d'enseignement primaire, secondaire et de la formation générale des adultes considèrent que des incidents violents se produisent moins d'une fois par semaine. Près du quart des directions du primaire et du secondaire estiment que des incidents violents se produisent environ une fois par semaine.

En formation professionnelle (FP) et en formation générale des adultes (FGA), les directions d'établissement sont nombreuses à constater qu'il n'y a jamais d'incidents violents dans leur établissement : 57,1 % en FP et 46,2 % en FGA.

Fréquence des incidents violents	Ensemble CSDM	Primaire	Secondaire	FP	FGA
Jamais	11,8 %	8,0 %	5,3 %	57,1 %	46,2 %
Moins d'une fois par semaine	50,8 %	50,4 %	52,6 %	42,9 %	53,8 %
Environ une fois par semaine	21,0 %	23,4 %	23,7 %	0,0 %	0,0 %
Environ deux fois par semaine	9,7 %	11,7 %	7,9 %	0,0 %	0,0 %
Presque à tous les jours	6,7 %	6,6 %	10,5 %	0,0 %	0,0 %

17.6 LES PRINCIPALES CIBLES D'INTERVENTIONS POUR 2006-2007

17.6 Nombre d'établissements qui comptent intervenir sur les différents types d'incidents violents en 2006-2007

En mai 2006, il a été demandé aux directions d'établissement d'indiquer sur quel type d'incident violent ils comptent intervenir dans la prochaine année. Le choix était diversifié, cependant, on remarque une cohérence entre la sélection des types de violence sur lesquelles les directions désirent intervenir et la perception des directions sur les fréquences des différents types de violence.

Ainsi, les directions d'établissement de tous les ordres d'enseignement confondus ont majoritairement indiqué qu'elles souhaitent travailler sur le phénomène de la violence verbale entre les élèves : 122 sur 138 directions du primaire, 33 sur 40 directions du secondaire, 5 sur 7 directions de la formation professionnelle et 7 sur 13 directions de la formation générale des adultes. Tel que nous l'avons mentionné précédemment, il s'agit du type de violence le plus répandu.

De plus, au primaire, 84 sur 138 directions d'établissement prévoient également travailler sur la violence physique entre élèves, et 82 sur 138, sur la violence psychologique entre élèves.

Au secondaire, 23 sur 40 directions souhaitent travailler sur la violence psychologique entre les élèves, et 20 sur 40 directions souhaitent travailler sur la violence verbale envers les intervenants.

Types de violence	Ensemble CSDM	Primaire	Secondaire	FP	FGA
Violence verbale entre élèves (insulte, commentaire raciste)	167	122	33	5	7
Violence verbale envers les intervenants (insulte, raillerie)	60	34	20	2	4
Violence physique entre les élèves (bataille, agression)	96	84	11	1	0
Violence physique envers les intervenants (agression, lancement d'un objet)	20	17	3	0	0
Violence psychologique entre les élèves (harcèlement, discrimination, intimidation)	112	82	23	3	4
Violence psychologique envers les intervenants (harcèlement, intimidation)	21	10	6	2	3
Situation de violence où la drogue est en cause	5	0	4	0	1
Situation de violence où un acte criminel est en cause (vol, vandalisme)	16	6	7	1	2
Situation de violence où un groupe criminalisé est en cause (« gang »)	9	0	8	0	1

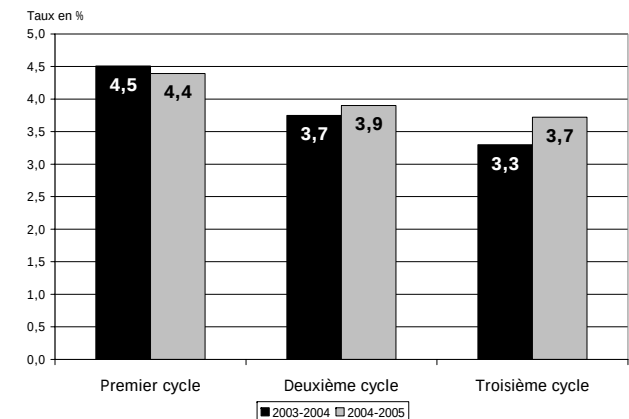
Maintes études ont démontré que l'assiduité constitue pour les élèves un facteur clé de réussite scolaire. Plusieurs écoles secondaires ont inscrit cette problématique au cœur de leur plan de réussite et suivent de près les progrès réalisés en ce sens. L'absentéisme des élèves est présenté ici selon deux perspectives : le taux d'absentéisme quotidien et le nombre moyen de jours d'absence par élève.

18.1 LE TAUX D'ABSENTÉISME QUOTIDIEN

Le taux d'absentéisme quotidien est calculé pour l'année scolaire en divisant le nombre de jours d'absence de chacun des élèves par le nombre de jours où il a été inscrit dans l'établissement. Le taux d'absentéisme quotidien au primaire n'a pas bougé depuis l'année précédente, il est de 4 % en 2004-2005. Cela signifie qu'en moyenne, chaque jour dans une école, 4 % des élèves sont absents. Pour une école qui compte 400 élèves, il y a en moyenne 16 élèves absents quotidiennement. À l'échelle de la Commission scolaire, cette donnée est d'autant plus significative qu'elle révèle qu'environ 1500 élèves du primaire sur 38 000 sont absents tous les jours dans ses établissements.

Les élèves du préscolaire, chez qui les absences sont plus nombreuses, sont exclus de ce taux quotidien. D'ailleurs, l'absentéisme varie beaucoup d'un cycle à l'autre. Plus les élèves sont jeunes, plus ils sont absents. Plus ils cheminent à l'école primaire, plus ils sont assidus. Par exemple, au premier cycle, le taux d'absentéisme quotidien est de 4,4 % alors qu'il n'est que de 3,7 % au troisième cycle. Mais attention, cette règle ne prévaut que pour le primaire, puisque l'absentéisme au secondaire varie inversement : plus les jeunes grandissent, plus ils s'absentent.

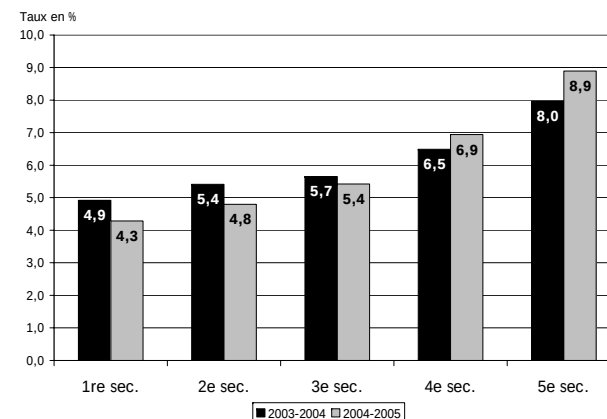
18.1a Taux d'absentéisme quotidien par cycle au primaire, en 2003-2004 et 2004-2005



En effet, nous remarquons que le taux d'absentéisme quotidien est plus élevé au secondaire qu'au primaire. Ce taux augmente graduellement avec le parcours scolaire. Alors qu'en 2004-2005 il n'est que de 4,3 % en 1^{re} secondaire, il grimpe à 8,9 % en 5^e secondaire. Toutefois, par rapport à l'année précédente de légers progrès sont observés au secondaire en 2004-2005, de la 1^{re} à la 3^e secondaire.

Le taux d'absentéisme quotidien au secondaire pour 2004-2005 est de 5,8 %. Ce qui signifie qu'en moyenne, chacune des écoles est amputée d'environ 6 % de ses élèves chaque jour pour cause d'absentéisme. Pour une école de 1200 élèves, il y a en moyenne 72 élèves absents quotidiennement.

18.1b Taux d'absentéisme quotidien par niveau scolaire au secondaire, en 2003-2004 et 2004-2005

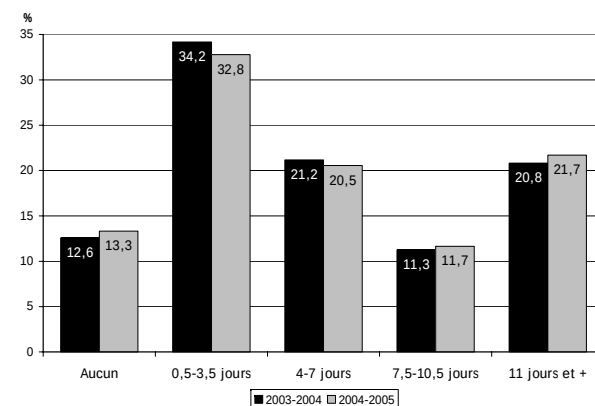


18.2 LE NOMBRE MOYEN DE JOURS D'ABSENCE DES ÉLÈVES

Pour calculer le nombre moyen de jours d'absence dans une année scolaire, n'ont été conservés que les élèves ayant été inscrits dans l'établissement plus de 160 jours.

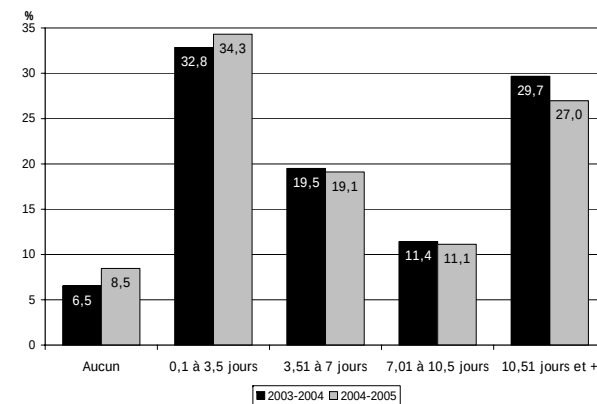
Au primaire, le nombre moyen de jours d'absence est de 7 jours durant l'année scolaire 2004-2005. Beaucoup d'élèves ont été souvent absents, ce qui augmente la moyenne. Toutefois, 13,3 % des élèves ont connu une assiduité sans reproches en ne s'absentant pas une fois durant toute l'année. Par ailleurs, 50 % des élèves ont eu moins de 4 jours d'absence (médiane) et autant, plus de 4 jours.

18.2a Répartition des élèves du primaire, selon le nombre moyen de jours d'absence, en 2003-2004 et 2004-2005



Au secondaire, l'absentéisme est plus important qu'au primaire. Le nombre moyen de jours d'absence est de 9 pour l'année 2004-2005. Seulement 8,5 % des élèves n'ont eu aucune absence; 33 % des élèves ont eu entre 1 période et 3,5 jours d'absence; à l'extrême, 30 % des élèves ont eu plus de 10,5 jours d'absence. Par contre, nous pouvons affirmer que la moitié des élèves ont eu moins de 4,75 journées d'absence durant l'année (médiane).

18.2b Répartition des élèves du secondaire, selon le nombre moyen de jours d'absence, en 2003-2004 et 2004-2005



PARTIE IV

LE DEGRÉ DE SATISFACTION ET LES ATTENTES DE LA POPULATION UTILISANT NOS SERVICES

CHAPITRE 19 La satisfaction et les attentes des utilisateurs de services

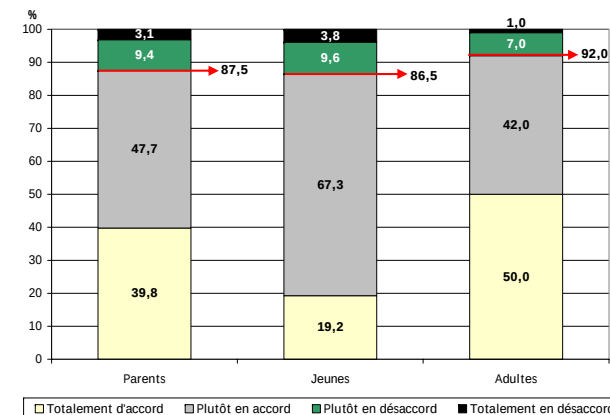
La Commission scolaire de Montréal est soucieuse d'offrir à la population des services de qualité qui satisfont ses exigences. Depuis quelques années, la CSDM effectue un sondage auprès de ses utilisateurs pour mesurer leur degré de satisfaction envers les services offerts. Les parents, les élèves du secondaire et les adultes utilisateurs des services de formation ont donc à nouveau été sondés à ce sujet en mai 2006.

Tout comme l'année 2004-2005, les résultats obtenus pour l'année 2005-2006 indiquent que les utilisateurs de services sont généralement satisfaits des services reçus. Cette satisfaction varie selon les éléments et les types de répondants (parents, jeunes, adultes).

19.1 LA SATISFACTION ENVERS LES SERVICES OFFERTS

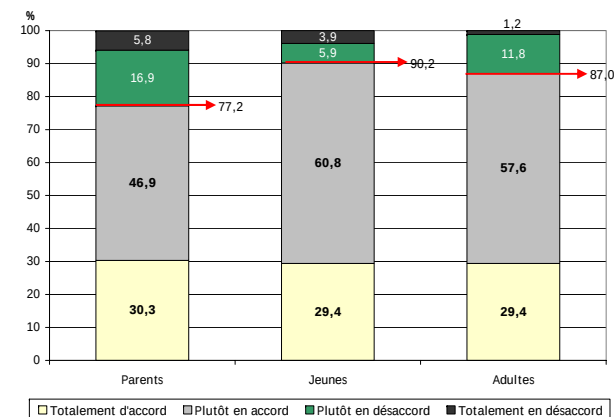
Dans un premier temps sont présentés les résultats concernant le degré d'accord des répondants relatif à différents énoncés. Par exemple, lorsqu'on demande si, dans l'ensemble, les services offerts par l'école publique répondent à vos besoins, 88,3 % des personnes interrogées sont d'accord. Il s'agit d'une légère augmentation par rapport à l'année 2004-2005 (84,7 %). Encore cette année, ce sont les adultes en formation qui sont d'accord dans une plus grande proportion (92 %). Du côté des parents, 87,5 % considèrent que l'école publique répond aux besoins de leurs enfants. Parmi l'ensemble des répondants des élèves du secondaire, 86,5 % d'entre eux considèrent que dans l'ensemble, les services offerts par l'école publique répondent à leurs besoins.

19.1a Niveau d'accord des répondants à la question : dans l'ensemble, les services offerts par l'école publique répondent-ils à vos besoins?



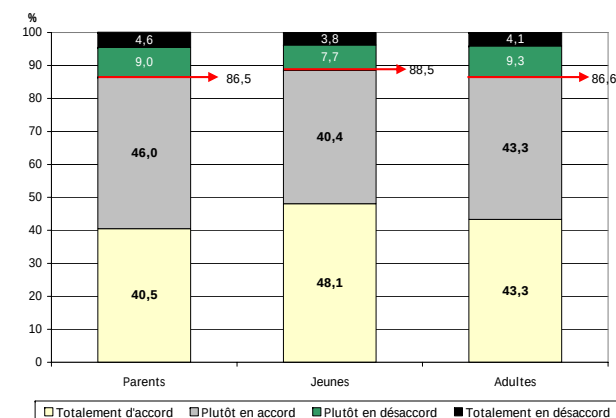
La question qui demande si l'école publique prépare adéquatement les jeunes à la poursuite de leurs études recueille l'accord de 90,2 % des jeunes du secondaire, de 87 % des adultes en formation et de 77,2 % des parents.

19.1b Niveau d'accord des répondants à la question : l'école publique prépare-t-elle adéquatement les jeunes à la poursuite de leurs études?



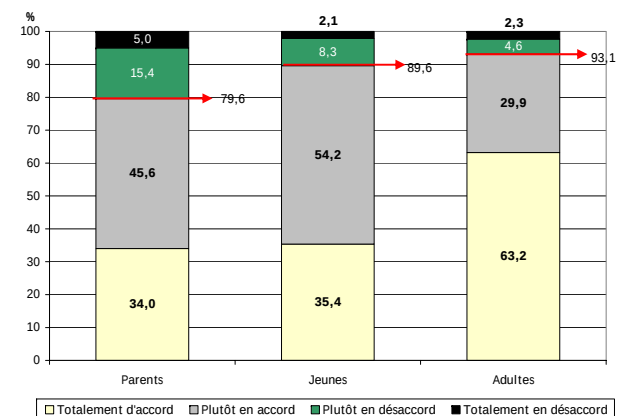
Par ailleurs, l'énoncé qui stipule que l'école publique permet de faire des jeunes des citoyens responsables ouverts aux autres cultures est celui qui fait le plus l'unanimité auprès des trois groupes de répondants. Les adultes en formation et les parents sont en accord avec l'énoncé à plus de 86 % et les élèves du secondaire, à 88,5 %.

19.1c Niveau d'accord des répondants à la question : l'école publique permet-elle de faire des jeunes des citoyens responsables ouverts aux autres cultures?



L'énoncé portant sur la formation professionnelle, à l'effet qu'elle permet de former adéquatement les élèves pour accéder au marché du travail, recueille l'accord de 93,1 % des adultes en formation, de 89,6 % des élèves du secondaire et de près de 80 % des parents.

19.1d Niveau d'accord des répondants à la question : la formation professionnelle permet-elle de former adéquatement les élèves pour accéder au marché du travail?



Par ailleurs, une série d'autres aspects ont été abordés lors du sondage : les liens avec la communauté, la valorisation des garçons, l'école comme milieu de vie stimulant et valorisant, etc.

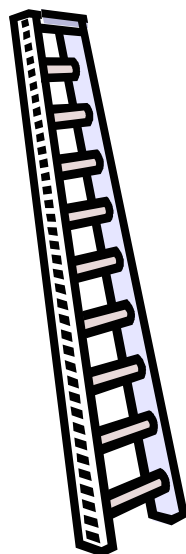
- Plus de 75 % de l'ensemble des répondants considèrent que l'école entretient des liens étroits avec la communauté ;
- Parmi l'ensemble des parents et des élèves du secondaire, 66,5 % considèrent que les garçons se sentent valorisés à l'école. Les adultes en formation n'avaient pas à répondre à cette question.
- Enfin, 77,4 % de l'ensemble des répondants considèrent que l'école publique (ou l'éducation aux adultes) offre un milieu valorisant et stimulant pour apprendre.

L'étude demandait aux personnes d'évaluer, sur une échelle de 0 à 10, leur niveau de satisfaction à l'égard des différents services, 0 signifiant pas du tout satisfait et 10, totalement satisfait. Cette échelle a permis de mettre plusieurs éléments en perspective. Elle a révélé un niveau de satisfaction qui se situe toujours au-dessus de 6,6. Nous constatons cependant que pour différents éléments, des écarts persistent toujours entre 2004-2005 et 2005-2006.

Tout comme en 2004-2005, pour l'ensemble des sondés, la palme de la satisfaction revient à la facilité à communiquer avec l'enseignant, à égalité avec l'intégration des immigrants. Les éléments moins satisfaisants sont l'accès aux professionnels (comme en 2004-2005) et les repas et collations disponibles à l'école ou centre. Un élément a été ajouté cette année et porte sur la compréhension des bulletins et cahiers de communication. Cet élément obtient une note de satisfaction de 7. Seuls les parents avaient à répondre à cette question.

19.1e Niveau de satisfaction à l'égard des différents éléments, en 2004-2005 et 2005-2006

Éléments	Niveau de satisfaction (sur 10) 2004-2005	Niveau de satisfaction (sur 10) 2005-2006	Variation 2004-2005 2005-2006
La facilité à communiquer avec l'enseignant	8,2	8,0	-0,2
L'intégration des immigrants	8,0	8,0	0,0
L'encadrement des élèves	7,7	7,9	+0,2
La qualité générale de l'enseignement	7,6	7,8	+0,2
La sécurité	7,6	7,7	+0,1
La qualité du service de garde en milieu scolaire	7,7	7,6	-0,1
La facilité à communiquer avec la direction	7,7	7,6	-0,1
Les mesures de soutien en cas de difficulté d'apprentissage	6,9	7,3	+0,4
L'accessibilité aux activités parascolaires	7,1	7,2	+0,1
La bibliothèque	7,0	7,0	0,0
La compréhension des bulletins et cahiers de communication	n.d.	7,0	n.d.
L'aide aux devoirs	6,7	6,9	+0,2
La variété des activités parascolaires offertes	6,7	6,9	+0,2
Les moments réservés aux activités physiques	7,1	6,8	-0,3
L'accès aux professionnels	6,7	6,7	0,0
Les repas et collations disponibles	6,8	6,6	-0,2



19.1f Niveau de satisfaction des parents à l'égard des différents services offerts par les établissements de la CSDM

Si nous refaisons le classement pour chacun des groupes, quelques dissemblances ressortent. Les parents semblent satisfaits de l'accès aux professionnels, des mesures de soutien en cas de difficulté d'apprentissage et de l'aide aux devoirs. Ils sont très satisfaits de la facilité à communiquer avec l'enseignant, de l'encadrement des élèves et de l'intégration des immigrants à la vie de l'école. Lorsqu'on demande aux parents de donner leur degré de satisfaction vers l'ensemble des services offerts à la CSDM, la note moyenne est de 7,6 sur 10.

Éléments d'appréciation	Parents
	Note moyenne
La facilité à communiquer avec l'enseignant	7,9
L'encadrement des élèves	7,9
L'intégration des immigrants à la vie de l'école	7,9
La sécurité au sein de l'école	7,7
La qualité générale de l'enseignement	7,7
La facilité à communiquer avec la direction	7,6
La qualité du service de garde en milieu scolaire	7,6
La bibliothèque de l'école	7,3
L'accessibilité aux activités parascolaires	7,2
La variété des activités parascolaires offertes	7,0
La compréhension des bulletins et cahiers de communication	7,0
Les mesures de soutien en cas de difficulté d'apprentissage	7,0
L'aide aux devoirs	6,9
Les moments réservés aux activités physiques	6,9
L'accès aux professionnels tels que psychologue, orthopédagogue et conseiller d'orientation	6,6
Les repas et collations disponibles à l'école	6,6
Ensemble des services	7,6

19.1g Niveau de satisfaction des jeunes du secondaire à l'égard des différents services offerts par les établissements de la CSDM, en 2005-2006

Les jeunes, quant à eux, mettent plus bas dans l'échelle l'aide aux devoirs, les moments réservés aux activités physiques, les repas et collations disponibles à l'école, la bibliothèque de l'école et la variété des activités parascolaires offertes. Comparativement aux parents et aux adultes en formation, ils trouvent plus difficile la communication avec la direction. Ils sont plus satisfaits de la communication avec leurs enseignants, de l'intégration des immigrants, de l'accessibilité aux activités parascolaires et des mesures de soutien en cas de difficulté d'apprentissage. Lorsqu'on demande aux jeunes du secondaire de donner leur degré de satisfaction vers l'ensemble des services offerts à la CSDM, la note moyenne est de 7 sur 10.

Éléments d'appréciation	Jeunes
	Note moyenne
La facilité à communiquer avec l'enseignant	8,4
L'intégration des immigrants à la vie de l'école	8,1
L'encadrement des élèves	7,7
Les mesures de soutien en cas de difficulté d'apprentissage	7,6
La qualité générale de l'enseignement	7,6
L'accessibilité aux activités parascolaires	7,6
La sécurité au sein de l'école	7,5
La facilité à communiquer avec la direction	7,0
La bibliothèque de l'école	6,8
La variété des activités parascolaires offertes	6,5
Les repas et collations disponibles à l'école	6,4
L'aide aux devoirs	6,4
Les moments réservés aux activités physiques	6,2
Ensemble des services	7,0

19.1h Niveau de satisfaction des adultes en formation à l'égard des différents services offerts par les centres de la CSDM, en 2005-2006

Pour leur part, les adultes sont satisfaits de façon plus importante que les parents et les élèves pour les aspects qui se rapportent à l'encadrement des élèves, la qualité générale de l'enseignement, l'intégration des immigrants, l'accès aux professionnels tels les psychologues, orthopédagogues, etc., les mesures de soutien en cas de difficulté d'apprentissage et la sécurité. À l'inverse, une moindre note est accordée à la satisfaction vis-à-vis des bibliothèques ainsi qu'à la variété des activités parascolaires offertes. Lorsqu'on demande aux adultes en formation de donner leur degré de satisfaction vers l'ensemble des services offerts à la CSDM, la note moyenne est de 8,1 sur 10.

Éléments d'appréciation	Adultes
	Note moyenne
L'intégration des immigrants à la vie de l'école	8,2
L'encadrement des élèves	8,2
La qualité générale de l'enseignement	8,2
La sécurité au sein de l'école	8,1
Les mesures de soutien en cas de difficulté d'apprentissage	8,1
La facilité à communiquer avec la direction	7,6
L'accessibilité aux activités parascolaires	7,1
L'accès aux professionnels tels que psychologue, orthopédagogue, conseiller en formation scolaire	7,1
Les repas et collations disponibles au centre	6,4
La variété des activités parascolaires offertes	6,2
La bibliothèque du centre	6,0
Ensemble des services	8,1

19.2 L'ADÉQUATION ENTRE LES MESURES DE SOUTIEN ET LES BESOINS

Nous avons demandé aux parents et aux adultes en formation s'ils avaient bénéficié de mesures de soutien telles que : récupération, soutien à l'apprentissage du français pour les élèves allophones, mesures d'aide aux élèves ayant des troubles d'apprentissage, soutien à l'intégration pour les élèves handicapés, consultation personnelle ou aide alimentaire. Pour chacune des mesures de soutien reçues, le répondant devait exprimer si cette mesure a répondu entièrement, en partie ou pas du tout à ses besoins, ou aux besoins de son enfant. Les chiffres présentés sont à prendre avec réserve, étant donné le petit nombre de répondants ayant bénéficié de chacune des mesures.

19.2a Adéquation entre la mesure de soutien reçue et les besoins :
réponse des parents

Mesures	Nbre de répondants				Pourcentage			
	Entièrement	En partie	Pas du tout	Total	Entièrement	En partie	Pas du tout	Total
Aide alimentaire	28	14	3	45	62,2 %	31,1 %	6,7 %	100,0 %
Consultation personnelle (psychologie, psychopédagogie, orientation)	31	31	6	68	45,6 %	45,6 %	8,8 %	100,0 %
Mesures d'aide aux élèves ayant des troubles d'apprentissage	31	38	3	72	43,1 %	52,8 %	4,2 %	100,0 %
Mesures de récupération	64	81	4	149	43,0 %	54,4 %	2,7 %	100,0 %
Soutien à l'apprentissage du français pour les élèves allophones	32	16	1	49	65,3 %	32,7 %	2,0 %	100,0 %
Soutien à l'intégration pour les élèves handicapés	4	3	0	7	57,1 %	42,9 %	0,0 %	100,0 %

19.2b Adéquation entre la mesure de soutien reçue et les besoins :
réponse des adultes en formation

Mesures	Nbre de répondants				Pourcentage			
	Entièrement	En partie	Pas du tout	Total	Entièrement	En partie	Pas du tout	Total
Mesures de mises à jour ou de rattrapage scolaire	12	7	2	21	57,1 %	33,3 %	9,5 %	100,0 %
Soutien à l'apprentissage du français pour les élèves allophones	4	8	2	14	28,6 %	57,1 %	14,3 %	100,0 %
Mesures d'aide aux élèves ayant des troubles d'apprentissage	4	9	1	14	28,6 %	64,3 %	7,1 %	100,0 %
Consultation personnelle avec un conseiller en formation scolaire, un conseiller d'orientation ou un orthopédagogue	14	10	3	27	51,9 %	37,0 %	11,1 %	100,0 %

19.3 LES ATTENTES DES UTILISATEURS

*19.3 Service devant être développé en priorité.
Répartition des réponses des parents, des jeunes
du secondaire et des adultes en formation*

Nous avons demandé aux utilisateurs quel service devrait être développé en priorité, parmi une liste de trois choix : les mesures de soutien aux élèves (plus de professionnels, plus d'aide aux devoirs, moins d'élèves par classe), les activités parascolaires ou, en troisième choix, les services tels que les bibliothèques et l'informatique. Les trois groupes interrogés ont placé en première position les mesures de soutien aux élèves. Pour l'année 2005-2006, nous constatons une augmentation importante chez les parents de l'intérêt pour les mesures de soutien aux élèves. En effet, 62,3 % des parents souhaitent que des mesures de soutien soient développées pour l'an prochain, comparativement à 47 % en 2004-2005. Pour 40,4 % des jeunes, il apparaît important de voir se développer des mesures de soutien (ce pourcentage s'élevait à 37 % en 2004-2005). Du côté des adultes en formation, 40 % souhaitent voir se développer des mesures de soutien, comparativement à 43 % en 2004-2005.

Encore cette année, pour les parents et les adultes en formation, les services tels que les bibliothèques sont classés en deuxième position alors que les activités parascolaires sont classées en troisième position. Pour les élèves, les activités parascolaires ont été classées au deuxième rang (28,8 %) et les services tels les bibliothèques au troisième rang (25 %).

Services	Ensemble	Parents	Jeunes	Adultes
Les mesures de soutien aux élèves	55,6 %	62,3 %	40,4 %	40,0 %
Les activités parascolaires	12,6 %	10,4 %	28,8 %	12,0 %
Les services tels que les bibliothèques, l'informatique	28,4 %	25,4 %	25,0 %	41,0 %
Ne sait pas	3,4 %	2,0 %	5,8 %	7,0 %

INDEX DES GRAPHIQUES

PARTIE I

Graphique 1.1	Évolution de l'effectif scolaire en formation générale des jeunes de 1998-1999 à 2005-2006	13
Graphique 1.1.1	Évolution de l'effectif scolaire au préscolaire et au primaire, de 1998-1999 à 2005-2006	13
Graphique 1.1.2	Évolution de l'effectif scolaire au secondaire, de 1998-1999 à 2005-2006	14
Graphique 1.1.3	Évolution du nombre d'élèves fréquentant une classe d'accueil, de 1998-1999 à 2005-2006.....	14
Graphique 1.1.4a	Évolution du nombre total d'élèves HDAA ou avec un PIA dans les établissements primaires, de 2001-2002 à 2005-2006	15
Graphique 1.1.4b	Évolution du nombre total d'élèves HDAA ou avec un PIA dans les établissements secondaires, de 2001-2002 à 2005-2006	16
Graphique 1.2a	Évolution de l'effectif scolaire ETP en formation générale des adultes, de 1998-1999 à 2004-2005.....	17
Graphique 1.2b	Évolution des inscriptions en formation générale des adultes, de 1998-1999 à 2004-2005	17
Graphique 1.3	Évolution de l'effectif scolaire ETP en formation professionnelle, de 1998-1999 à 2004-2005	18
Graphique 1.4	Évolution de l'effectif scolaire global ETP à la CSDM, de 1998-1999 à 2004-2005.....	18
Graphique 2.1a	Comparaison entre l'évolution de l'effectif scolaire global de la CSDM et l'évolution de l'effectif scolaire potentiel en formation générale des jeunes, de 2001-2002 à 2011-2012	21
Graphique 2.1b	Évolution de l'effectif scolaire fréquentant une école de la CSDM, par rapport à l'effectif scolaire potentiel sur le territoire de la CSDM, de 2001-2002 à 2015-2016	22
Graphique 2.2.2a	Choix du lieu de fréquentation des élèves à la fin du préscolaire pour 2005-2006	23
Graphique 2.2.2b	Choix du lieu de fréquentation des élèves à la fin du primaire pour 2005-2006	23
Graphique 4.1.1	Pourcentage d'élèves qui résident dans un milieu à faible revenu, selon la commission scolaire, en 2005-2006	29
Graphique 4.1.2	Pourcentage d'élèves qui résident dans un milieu à statut socioéconomique faible, selon la commission scolaire, en 2005-2006	30

PARTIE II

Graphique 6.5	Évolution de la proportion d'élèves inscrits en alternance travail-études, de 2000-2001 à 2005-2006	41
Graphique 10.3	Taux d'absentéisme de longue durée, par catégories de personnel, en 2004-2005 et 2005-2006	67
Graphique 10.4	Nombre d'employés en assignation temporaire par mois, en 2004-2005 et 2005-2006	67
Graphique 10.5	Évolution des coûts de l'assurance salaire par mois, en 2004-2005 et 2005-2006	68

PARTIE III

Graphique 12.1a	Taux de réussite au primaire en 2004-2005 (écart différentiel avec 2003-2004) pour les disciplines de base, selon le cycle et la cote obtenue (A, B ou C)	74
Graphique 12.1c	Taux de réussite des élèves du 3 ^e cycle du primaire dans chacune des disciplines, selon le sexe et la cote obtenue (A, B ou C), en 2004-2005	75
Graphique 12.1d	Écart entre la réussite des garçons du 3 ^e cycle du primaire en 2004-2005 par rapport à 2003-2004 dans chacune des disciplines, selon la cote obtenue (A, B, C ou D)	75
Graphique 12.1e	Taux de réussite au primaire en 2004-2005 (écart différentiel avec 2003-2004) en français, selon le cycle et la cote obtenue (A, B ou C)	76
Graphique 12.1g	Taux de réussite au troisième cycle du primaire en 2004-2005 (écart différentiel avec 2003-2004) en français pour chacune des compétences, selon la cote obtenue (A, B ou C)	77
Graphique 12.1h	Taux de réussite au primaire en 2004-2005 (écart différentiel avec 2003-2004) en mathématiques, selon le cycle et la cote obtenue (A, B ou C)	77
Graphique 12.1i	Taux de réussite au troisième cycle du primaire en 2004-2005 (écart différentiel avec 2003-2004) en mathématiques pour chacune des compétences, selon la cote obtenue (A, B ou C)	78
Graphique 12.1j	Taux de réussite au primaire en 2004-2005 (écart différentiel avec 2003-2004) en anglais selon le cycle et la cote obtenue (A, B ou C)	78
Graphique 12.1k	Taux de réussite au troisième cycle du primaire en 2004-2005 (écart différentiel avec 2003-2004) en anglais pour chacune des compétences, selon la cote obtenue (A, B ou C)	79

Graphique 13.1a	Évolution du taux de réussite à la note finale des élèves du secondaire pour l'ensemble des matières évaluées par une épreuve unique, de 1998-1999 à 2004-2005	83
Graphique 13.2a	Taux de réussite au secondaire en français langue d'enseignement, selon le niveau scolaire, en 2003-2004 et 2004-2005	86
Graphique 13.2b	Taux de réussite au secondaire en français langue d'enseignement, selon le niveau scolaire et le sexe, en 2003-2004 et 2004-2005	86
Graphique 13.2c	Taux de réussite au secondaire en français langue d'enseignement, selon le volet et le niveau scolaire, en 2003-2004 et 2004-2005	87
Graphique 13.2d	Taux de réussite au secondaire en mathématiques, selon le niveau scolaire, en 2003-2004 et 2004-2005	87
Graphique 13.2e	Taux de réussite au secondaire en anglais langue seconde, selon le niveau scolaire, en 2003-2004 et 2004-2005.....	88
Graphique 13.2f	Taux de réussite au secondaire en sciences, selon le niveau scolaire, en 2003-2004 et 2004-2005	88
Graphique 16.1b	Taux de réussite en français des élèves HDAA du secondaire qui suivent un programme régulier, en 2003-2004 et 2004-2005.....	98
Graphique 16.1c	Taux de réussite pour l'ensemble des matières des élèves HDAA du secondaire qui suivent un programme régulier, en 2003-2004 et 2004-2005	98
Graphique 17.2	Fréquence de survenance d'incidents violents liés à la drogue, un acte criminel ou un groupe criminalisé dans les écoles secondaires, en 2004-2005 et 2005-2006	100
Graphique 18.1a	Taux d'absentéisme quotidien par cycle au primaire, en 2003-2004 et 2004-2005	105
Graphique 18.1b	Taux d'absentéisme quotidien par niveau scolaire au secondaire, en 2003-2004 et 2004-2005	106
Graphique 18.2a	Répartition des élèves du primaire, selon le nombre moyen de jours d'absence, en 2003-2004 et 2004-2005	106
Graphique 18.2b	Répartition des élèves du secondaire, selon le nombre moyen de jours d'absence, en 2003-2004 et 2004-2005	107

PARTIE IV

Graphique 19.1a	Niveau d'accord des répondants à la question : dans l'ensemble, les services offerts par l'école publique répondent-ils à vos besoins?.....	111
Graphique 19.1b	Niveau d'accord des répondants à la question : l'école publique prépare-t-elle adéquatement les jeunes à la poursuite de leurs études?	112
Graphique 19.1c	Niveau d'accord des répondants à la question : l'école publique permet-elle de faire des jeunes des citoyens responsables ouverts aux autres cultures?	112
Graphique 19.1d	Niveau d'accord des répondants à la question : la formation professionnelle permet-elle de former adéquatement les élèves pour accéder au marché du travail?.....	113

INDEX DES TABLEAUX

PARTIE I

Tableau 1.5	Nombre d'écoles ordinaires primaires selon le taux d'occupation en 2005-2006.....	19
Tableau 2.2.1	Solde du nombre d'élèves arrivants et sortants pour chacun des niveaux du primaire et du secondaire en 2005-2006	22
Tableau 2.2.2c	Proportion d'élèves qui quittent la CSDM en 2004-2005, au moment du passage du primaire au secondaire, selon le nouveau lieu de scolarisation en 2005-2006	24
Tableau 2.2.3	Lieu de destination en 2005-2006 des élèves ayant quitté + chacun des niveaux en 2004-2005.....	25
Tableau 3.1	Proportion d'élèves nés hors Québec, classés par principaux lieux de naissance, en 2000-2001 et 2005-2006	27

PARTIE II

Tableau 5.1	Moyens utilisés par les écoles primaires et secondaires afin d'aider les enseignants à appliquer le Programme de formation, en 2005-2006	33
Tableau 5.2	Répartition des écoles primaires selon la proportion d'enseignants qui appliquent les différentes pratiques liées à la différenciation pédagogique dans les classes ordinaires, en 2004-2005 et 2005-2006	35
Tableau 5.3	Répartition des écoles du secteur des jeunes selon la proportion d'enseignants qui appliquent les différentes pratiques liées à la différenciation pédagogique dans les classes spéciales et les écoles spécialisées, en 2005-2006.....	36
Tableau 5.4	Répartition des écoles primaires selon l'intégration des services en classe et au sein de l'équipe-cycle, en 2005-2006.....	37
Tableau 6.1	Sujets abordés en 2005-2006 lors des rencontres de cycle, et écart comparatif avec 2004-2005.....	39
Tableau 6.2	Mesures mises en place par les écoles secondaires pour tenir compte des caractéristiques et des besoins des jeunes, en 2005-2006.....	40
Tableau 6.5	Évolution de la proportion d'élèves inscrits en alternance travail-études, de 2000-2001 à 2005-2006	41
Tableau 7.1	Mesures d'aide à l'apprentissage offertes et intensifiées par les écoles primaires et secondaires, en 2005-2006	43
Tableau 7.2	Mesures de soutien psychosocial offertes et intensifiées par les écoles primaires et secondaires, en 2005-2006	44
Tableau 7.3	Mesures d'aide à l'apprentissage offertes et intensifiées par la formation générale des adultes et la formation professionnelle, en 2005-2006	45

Tableau 8.1	Activités faisant la promotion de l'activité physique, réalisées par les écoles primaires et secondaires, en 2005-2006.....	47
Tableau 8.2a	Nombre et variété d'activités offertes à la CSDM selon l'ordre d'enseignement et le type d'activité, en 2005-2006	48
Tableau 8.2b	Activités sportives les plus populaires offertes par les établissements, en 2005-2006	49
Tableau 8.2c	Activités culturelles, artistiques et scientifiques les plus populaires offertes par les établissements, en 2005-2006	50
Tableau 8.3a	Proportion d'établissements qui font la promotion de saines habitudes alimentaires auprès des élèves et des parents, selon l'ordre d'enseignement, en 2005-2006.....	51
Tableau 8.3b	Moyens utilisés par les établissements pour faire la promotion de saines habitudes alimentaires, selon l'ordre d'enseignement, en 2005-2006.....	51
Tableau 9.1a	Nombre de rencontres de remise de bulletins selon l'ordre d'enseignement, en 2004-2005 et 2005-2006	53
Tableau 9.1b	Pourcentage de parents qui participent généralement aux rencontres de remise de bulletins selon l'ordre d'enseignement, en 2004-2005 et 2005-2006	53
Tableau 9.2.1a	Canaux utilisés par les écoles primaires pour informer les parents des activités éducatives et pédagogiques et d'autres projets, en 2005-2006	54
Tableau 9.2.1b	Canaux utilisés par les écoles secondaires pour informer les parents des activités éducatives et pédagogiques et d'autres projets, en 2005-2006.....	55
Tableau 9.2.2a	Moyens utilisés par les écoles primaires pour favoriser la collaboration entre les parents et l'école, en 2005-2006.....	56
Tableau 9.2.2b	Moyens utilisés par les écoles secondaires pour favoriser la collaboration entre les parents et l'école, en 2005-2006	57
Tableau 9.2.3	Proportion d'établissements qui mettent ces moyens à la disposition des parents pour les aider à soutenir leur enfant dans son cheminement scolaire, en 2005-2006	58
Tableau 9.3	Proportion d'établissements où les parents et d'autres bénévoles s'impliquent, par types d'activités et ordres d'enseignement, en 2005-2006	59
Tableau 9.4a	Nombre et proportion d'établissements où un certain nombre de parents participent bénévolement à l'organisation et au fonctionnement d'activités, en 2004-2005 et 2005-2006.....	60
Tableau 9.4b	Nombre et proportion d'établissements où des personnes autres que la famille participent bénévolement à l'organisation et au fonctionnement d'activités, en 2004-2005 et 2005-2006.....	61
Tableau 10.1.1	Application de certaines mesures liées à l'accueil et l'intégration des nouveaux employés, selon la catégorie de personnel, en 2005-2006	64
Tableau 10.1.2	Proportion d'établissements selon la fréquence d'application de certaines mesures liées à la valorisation du personnel, en 2005-2006	65
Tableau 10.2	Moyens mis en place par les établissements afin de stimuler la présence au travail, selon la fréquence d'application, en 2005-2006.....	66

PARTIE III

Tableau 12.1b	Écart entre les résultats scolaires des filles et des garçons pour l'ensemble des disciplines, selon le cycle et la cote obtenue, en 2003-2004 et 2004-2005	74
Tableau 12.1f	Écart différentiel entre 2003-2004 et 2004-2005 en français au troisième cycle pour chacune des compétences, selon le calcul du taux de réussite tenant compte ou non de la cote C.....	76
Tableau 12.1l	Taux de réussite en 2004-2005 pour chacune des compétences en science et technologie (écart différentiel avec 2003-2004), selon le cycle et la cote obtenue (A, B ou C)	80
Tableau 12.1m	Taux de réussite en 2004-2005 pour chacune des compétences en univers social (écart différentiel avec 2003-2004), selon le cycle et la cote obtenue (A, B ou C)	81
Tableau 13.1b	Évolution de l'écart du taux de réussite à la note finale des élèves du secondaire entre la CSDM et l'ensemble de la province ou de la région de Montréal francophone pour les matières évaluées par une épreuve unique, de 1998-1999 à 2004-2005	84
Tableau 13.1c	Évolution de l'écart du taux de réussite à la note finale des élèves du secondaire entre la CSDM et l'ensemble de la province pour les matières évaluées par une épreuve unique, de 1999-2000 à 2004-2005	84
Tableau 13.1d	Évolution du taux de réussite à la note finale des élèves du secondaire entre la CSDM et l'ensemble de la province pour les matières évaluées par une épreuve unique, de 1999-2000 à 2004-2005	85
Tableau 13.2g	Taux de réussite au secondaire en sciences humaines, selon le niveau scolaire, en 2003-2004 et 2004-2005	89
Tableau 13.3	Taux de diplomation selon la durée des études, le sexe et la cohorte d'élèves, de 1996-1997 à 2000-2001	89
Tableau 13.4	Proportion des élèves ayant terminé avec diplôme, selon le sexe, de 2002-2003 à 2004-2005	90
Tableau 13.5	Proportion de garçons et de filles avec sortie sans qualification, selon le cycle, de 2002-2003 à 2004-2005	90
Tableau 14.1	Temps moyen d'apprentissage des élèves adultes pour réussir une unité dans les divers services d'enseignement	91
Tableau 14.2	Nombre d'unités réussies par élève exprimé en équivalent temps plein de 2000-2001 à 2004-2005.....	92
Tableau 14.3a	Temps moyen d'apprentissage des élèves adultes de 16 à 24 ans pour réussir une unité dans les divers services d'enseignement, de 2000-2001 à 2004-2005	93
Tableau 14.3b	Nombre d'unités réussies par élève, exprimé en équivalent temps plein (pour les élèves adultes de 16-24 ans), de 2000-2001 à 2004-2005.....	93
Tableau 15.1	Évolution du pourcentage de nouveaux inscrits sortant avec diplôme après trois ans dans le même programme, pour l'ensemble des programmes, de 1998-1999 à 2003-2004	95
Tableau 16.1a	Taux de réussite des élèves HDAA et de l'ensemble des élèves du primaire de la CSDM pour l'ensemble des disciplines, selon le cycle et la cote obtenue (A, B ou C), en 2004-2005	97

Tableau 17.1	Évolution du climat de violence dans les établissements en 2005-2006 par comparaison avec l'année précédente, selon l'ordre d'enseignement	99
Tableau 17.3a	Fréquence des différents types de violence envers les élèves, au primaire et au secondaire, en 2004-2005 et 2005-2006	101
Tableau 17.4	Fréquence des différents types de violence envers les intervenants, au primaire et au secondaire, en 2004-2005 et 2005-2006	102
Tableau 17.5	Fréquence des incidents violents dans les établissements en 2005-2006, selon l'ordre d'enseignement	103
Tableau 17.6	Nombre d'établissements qui comptent intervenir sur les différents types d'incidents violents en 2006-2007	104

PARTIE IV

Tableau 19.1e	Niveau de satisfaction à l'égard des différents éléments, en 2004-2005 et 2005-2006	114
Tableau 19.1f	Niveau de satisfaction des parents à l'égard des différents services offerts par les établissements de la CSDM	115
Tableau 19.1g	Niveau de satisfaction des jeunes du secondaire à l'égard des différents services offerts par les établissements de la CSDM	116
Tableau 19.1h	Niveau de satisfaction des adultes en formation à l'égard des différents services offerts par les centres de la CSDM	116
Tableau 19.2a	Adéquation entre la mesure de soutien reçue et les besoins : réponse des parents	117
Tableau 19.2b	Adéquation entre la mesure de soutien reçue et les besoins : réponse des adultes en formation	117
Tableau 19.3	Service devant être développé en priorité. Répartition des réponses des parents, des jeunes du secondaire et des adultes en formation	118