CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Avis
à la ministre
de l'Éducation

LA RÉUSSITE À L'ÉCOLE MONTRÉALAISE : UNE URGENCE POUR LA SOCIÉTÉ QUÉBÉCOISE

360304
0096001

Québec

Le Conseil a confié l'élaboration de cet avis a un comité composé des personnes suivantes:

— M. Paul Inchauspé, membre du Conseil et président du Comité;
— M. Michel Jean-Baptiste, enseignant à l'école secondaire Jean XXIII de la Commission scolaire Baldwin-Cartier;
— Mme Danielle Mallette, directrice de l'école Saint-Pierre-Claver de la CECM et membre de la Commission de l'enseignement primaire;
— Mme Nancy Neamtan, directrice générale du Regroupement pour la relance économique du Sud-Ouest de Montréal (RESO);
— M. Maurice Poirier, responsable du Centre métropolitain de lutte au décrochage scolaire du Conseil scolaire de l'île de Montréal.

Recherche et rédaction : M. Michel de Celles, secrétaire du Comité, avec la collaboration de M. Gilbert Moisan, agent de recherche, et la collaboration d'appoint de M. Jean Proulx, secrétaire du Conseil, pour la rédaction finale.

Collaboration technique : Mme Josée St-Amour, Mme Lise Ratté et Mme Monique Bouchard.

Avis adopté à la 435e réunion du Conseil supérieur de l'éducation le 26 octobre 1995.

ISBN: 2-550-25541-0
Dépôt légal:
Bibliothèque nationale du Québec, 1996

360304
007609

La réussite à l'école montréalaise :
une urgence pour la société québécoise

A+

C'est avec plaisir que je vous transmets cet avis spécial du Conseil supérieur de l'éducation portant sur la situation particulière de l'île de Montréal au plan scolaire.

Si vous êtes peu friand de statistiques, je vous suggère le chapitre 4, qui dresse le portrait qualitatif de l'école publique montréalaise, ce qu'elle est et ce qu'elle vit. J'attire aussi votre attention sur les pistes d'action et expériences présentées au chapitre 6, et bien sûr, sur les 19 recommandations contenues au chapitre 7, intitulé «Agir maintenant».

La réussite à l'école montréalaise constitue un enjeu éducatif, économique, social et culturel, non seulement pour l'île de Montréal, mais aussi pour tout le Québec. Il y a donc urgence de s'attaquer aux problèmes auxquels elle fait face. Ne pas accorder aux élèves qui fréquentent l'école publique à Montréal une chance de réussite égale à celle des autres jeunes Québécois serait intolérable.

Bonne lecture!

La vice-présidente

Judith Newman

Judith Newman

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

2050, boulevard René-Lévesque Ouest, 4e étage, Sainte-Foy, Québec, G1V 2K8
Téléphone (418) 643-3851 — Télécopieur (418) 644-2530

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 1

1. MONTRÉAL : ÎLE, MÉTROPOLE ET RÉGION CLÉ DU QUÉBEC 5

1.1 L'ÎLE DE MONTRÉAL ET SA POPULATION 5

1.2 L'ÎLE DE MONTRÉAL ET LES AUTRES RÉGIONS 7

1.2.1 De la région administrative à la grande région métropolitaine 7
1.2.2 Des mouvements indicatifs 9
1.2.3 L'île de Montréal et son évolution 10
1.2.4 La situation actuelle 12

1.3 MONTRÉAL : VITRINE DU QUÉBEC ET PORTE SUR LE MONDE 13

1.3.1 La vitrine 14
1.3.2 La porte sur le monde 15

1.4 L'AVENIR POSSIBLE 15

1.4.1 Des éléments économiques favorables 15
1.4.2 L'atout de la Francophonie et l'apport de l'immigration 15
1.4.3 L'apport de l'éducation 16
1.4.4 Quelques prévisions démographiques 17

EN RÉSUMÉ 17

2. LE RÉSEAU D'ENSEIGNEMENT DANS L'ÎLE DE MONTRÉAL : L'IMAGE DE LA COMPLEXITÉ 19

2.1 L'EFFECTIF DES JEUNES DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉSCOLAIRE, PRIMAIRE ET SECONDAIRE 19

2.1.1 L'effectif total au Québec et dans la région administrative de Montréal 19
2.1.2 Les réseaux d'enseignement public et privé 20
2.1.3 Les secteurs d'enseignement en langue française et en langue anglaise 20
2.1.4 Pluriethnicité et langues maternelles 20

2.2 LES ÉCOLES DE L'ÎLE DE MONTRÉAL 23

2.2.1 Le nombre d'établissements 23
2.2.2 Concentration variable d'élèves des communautés culturelles dans les écoles publiques de langue française 24
2.2.3 Une concentration d'écoles «défavorisées» 25

2.3 LES COMMISSIONS SCOLAIRES 26

2.4 LE CONSEIL SCOLAIRE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL 28

2.5 LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL ET LES UNIVERSITÉS 29

2.6 QUELQUES PRÉVISIONS D'EFFECTIFS 29

EN RÉSUMÉ 30

3. LA RÉUSSITE SCOLAIRE : PLUSIEURS SIGNAUX ALARMANTS 33

3.1 LES ÉCOLES « À RISQUE » 33

3.1.1 Les écoles « à risque » dans l'île de Montréal et ailleurs 34
3.1.2 Les écoles « à risque » dans les commissions scolaires de l'Île 35

3.2 LA RÉUSSITE SCOLAIRE DES ENFANTS DU PRIMAIRE DANS L'ÎLE DE MONTRÉAL 35

3.2.1 Le redoublement à l'école primaire 36
3.2.2 Le retard à l'entrée au secondaire 37

3.3 LA RÉUSSITE SCOLAIRE DES JEUNES DU SECONDAIRE DANS L'ÎLE DE MONTRÉAL 38

3.3.1 À propos de la moyenne aux épreuves uniques et de la probabilité d'obtenir un premier diplôme d'études secondaires au secteur des jeunes 38
3.3.2 Taux de réussite aux épreuves uniques 39
3.3.3 Taux de diplomation après sept années 45

EN RÉSUMÉ 49

4. L'ÉCOLE PUBLIQUE MONTRÉALAISE : DES TRAITS PRONONCÉS QUI S'ENTRECROISENT 51

4.1 DES PERCEPTIONS QUI SONT PARTICULIÈRES AU PERSONNEL ENSEIGNANT DE L'ÎLE DE MONTRÉAL 52

4.2 L'ÉTABLISSEMENT TYPE 53

4.2.1 Caractéristiques générales 54
4.2.2 Les élèves 54
4.2.3 Les enseignantes et les enseignants 55
4.2.4 L'école et son administration 55
4.2.5 Les familles 56

4.3 LES RAPPORTS AU SEIN DE L'ÉCOLE TYPE ET AVEC LE MILIEU 57

4.3.1 Élèves et personnel enseignant 57
4.3.2 Élèves et école 59
4.3.3 Personnel enseignant et école 60
4.3.4 École et parents 61
4.3.5 École et milieu environnant 62
4.3.6 École et groupes communautaires 63

4.4 LES STRUCTURES INSTITUTIONNELLES 65

4.4.1 École et commission scolaire 65
4.4.2 École et ministère de l'Éducation 67
4.4.3 École et Gouvernement du Québec 74

EN RÉSUMÉ 75

5. L'ÉCOLE MONTRÉALAISE : PROBLÉMATIQUE ET ENJEUX 79

5.1 PROBLÉMATIQUE 79

5.1.1 L'école montréalaise et la réussite scolaire 79
5.1.2 L'école publique montréalaise et ses acteurs 81
5.1.3 L'école publique montréalaise et son milieu 82
5.1.4 L'école publique montréalaise et les structures institutionnelles 83

5.2 ENJEUX 84

5.2.1 L'enjeu éducatif 84
5.2.2 L'enjeu organisationnel 85
5.2.3 L'enjeu économique 86
5.2.4 L'enjeu social 87
5.2.5 L'enjeu culturel 88
5.2.6 L'enjeu politique 90

EN RÉSUMÉ 92

6. GRANDEURS ET MISÈRES DE L'ÉCOLE EN MILIEU URBAIN 93

6.1 LE PARADOXE DES VILLES : LIEUX DE CIVILISATION ET DE DÉSORGANISATION 94

6.2 LES DIFFICULTÉS DES ÉCOLES DANS LES GRANDS CENTRES URBAINS 95

6.3 DES PISTES D'ACTION ET DES EXPÉRIENCES À EXPLORER 96

6.3.1 Aux États-Unis 96
6.3.2 À Toronto 102
6.3.3 À Vancouver 104
6.3.4 À Montréal 105

6.4 L'ÉCOLE, LIEU D'INTÉGRATION SOCIALE 111

EN RÉSUMÉ 112

7. AGIR MAINTENANT 115

7.1 PRIORITÉS 115

7.2 RECOMMANDATIONS 119

EN RÉSUMÉ 126

CONCLUSION 129

ANNEXE 1 131

ANNEXE 2 133

INTRODUCTION

L'expression a largement cours : « l'école montréalaise ». Qu'on vive dans la Métropole ou qu'on habite dans une autre région, ces mots évoquent pour quiconque une image. Souvent imprécise, plus ou moins fondée, peut-être déformée par les médias, elle a certes besoin d'être mise au point, d'être mieux cadrée. Ce qui importe, toutefois, c'est qu'elle renvoie clairement à une réalité spécifique dont nul ne songerait à nier l'existence. Or, sur la situation particulière de cette école montréalaise, le Conseil ne s'est jamais penché nommément, encore que des avis et des rapports annuels, par leur sujet même ou dans quelques passages, aient pu concerner son cas de façon marquée. Pourquoi s'y intéresser maintenant, demandera-t-on ? Et d'ailleurs, que faut-il entendre au juste par « l'école montréalaise » ?

Pour répondre d'abord à la seconde question, précisons que le présent avis porte sur **l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire et secondaire dispensés aux jeunes dans les écoles de la Communauté urbaine de Montréal**. Le réseau de ces établissements, et non seulement ceux de la ville de Montréal, constitue ce qu'on appelle ici **l'école montréalaise**. La Communauté urbaine, qui comprend l'île de Montréal et quelques îles de moindre superficie (mais non celle de Laval), forme une entité géographique commodément identifiable, en même temps qu'elle s'avère le cœur de la région métropolitaine. Aussi se contentera-t-on souvent de nommer uniquement l'Île, dans la suite. Le territoire de la Communauté correspond en outre à une région administrative déterminée, appelée Montréal-Centre, suivant la délimitation territoriale couramment employée au Québec ; la plupart des statistiques gouvernementales fournies sur une base régionale le sont en fonction de ce découpage, d'où l'utilité de s'y rapporter.

L'état actuel de l'école montréalaise paraît en effet préoccupant à maints égards, face à l'avenir. Or, la santé de l'Île dans le domaine scolaire revêt une importance qui dépasse son seul territoire, compte tenu du rôle de métropole que l'Île joue dans l'ensemble québécois. **Le Conseil entend montrer que la réussite à l'école montréalaise constitue une urgence pour l'ensemble de la société québécoise**. Il semble pertinent de le rappeler avec force, dans le contexte des États généraux sur l'éducation.

Cela tient en premier lieu au **poids** démographique que l'effectif scolaire montréalais représente dans le système éducatif. S'ajoute le fait que, toujours dans le domaine scolaire, l'Île rassemble les principaux aspects de la **diversité** qui caractérise notre société : c'est là que s'observe avec le plus de visibilité la présence au Québec d'un enseignement en langue française et d'un enseignement en langue anglaise, dans des structures par ailleurs confessionnelles ; c'est là que la majorité des jeunes provenant des communautés culturelles fréquente l'école. Enfin, ces quelques facteurs se retrouvent avec d'autres, de nature socioéconomique et socioculturelle, dans une **concentration** qui en accroît l'influence.

C'est la « réussite scolaire » des élèves — la diplomation en témoigne, principalement — qui s'inscrit comme souci initial du Conseil dans ce qui suit. Pour les élèves des communautés culturelles, cette réussite inclut leur francisation et leur intégration à la société québécoise. Quoi qu'il en soit, la réussite scolaire s'avère primordiale pour la « réussite éducative » de tous les

jeunes, c'est-à-dire leur épanouissement en tant que personnes et leur intégration socioprofessionnelle à une société en évolution. Elle conditionne par voie de conséquence ce qu'il adviendra de la situation économique et sociale, des relations intercommunautaires, du développement culturel, dans l'Île et même dans l'ensemble du Québec. En fin de compte, il s'agit là d'enjeux pour la société québécoise auxquels le Conseil ne peut demeurer indifférent non plus.

Il n'est pas question pourtant de recommencer ici une étude supplémentaire de Montréal sur les plans socioéconomique, démographique ou autre, sauf qu'il convient d'en rappeler des aspects incontournables en recourant aux données existantes. De la sorte, la mise en évidence des forces et des faiblesses de la région montréalaise, ainsi que la comparaison avec d'autres régions ou avec le Québec pris globalement, permettront d'obtenir l'image vraie qu'on escomptait au début.

Des traits qui soient propres à l'école montréalaise en raison du contexte sociétal, il en est de manifestes, par exemple, la diversité ethnique largement répandue. D'autres se montrent communs à plusieurs milieux scolaires au Québec, ainsi la pauvreté dans certaines zones. La différence majeure réside, on l'a dit, dans la concentration des facteurs en jeu dans l'île de Montréal, avec leurs effets d'accumulation ou de croisement, de renforcement mutuel ou de neutralisation, sans oublier des effets dits pervers. Elle se manifeste en outre par les changements incessants que ces interactions produisent dans le territoire. Le Conseil souhaite rendre compte de ces traits et de ces phénomènes dans leur ensemble. D'aucuns aiment alors à parler d'effets systémiques. Quoi qu'il en soit du vocabulaire, on a tenté d'adopter un angle d'éclairage qui mette en lumière la situation d'une école sise dans un milieu urbain circonscrit, mais assez étendu et densément peuplé.

Bien sûr, l'île de Montréal ne constitue pas la seule agglomération métropolitaine qui éprouve des problèmes ayant des répercussions dans le domaine scolaire. Il s'avère alors instructif d'étudier les interventions qu'on a mises sur pied ailleurs dans le monde industrialisé pour répondre aux besoins de l'école urbaine. Ici même, les commissions scolaires et le Conseil scolaire de l'île de Montréal ont vu à instaurer des mesures destinées soit à prévenir ou contrer les impacts négatifs de la situation socioéconomique, soit à tenir compte des changements sociodémographiques à l'œuvre dans la Métropole. Différents établissements poursuivent des initiatives dans une veine semblable. Ces expériences viennent compléter le portrait. Après l'analyse de la situation et l'explicitation de la problématique et des enjeux à long terme, ce sont de tels exemples qui ont mené aux priorités et aux recommandations que le Conseil propose à tous ceux et celles qui doivent aider l'école montréalaise à jouer le rôle attendu d'elle. Ce rôle, il appartient prioritairement aux divers intervenants et intervenantes du milieu montréalais de s'en préoccuper, mais le Conseil interpelle aussi les instances ministérielles et gouvernementales.

C'est à sa réunion de janvier 1995 que le Conseil a décidé la préparation du présent avis et qu'un comité a été formé pour en soutenir l'élaboration[1]. Divers travaux, telles des collectes de données et des études qualitatives, ont été réalisés au Secrétariat et au Service des études et de la recherche du Conseil. Le comité s'est réuni à cinq reprises ; il a rencontré des représentants de groupes communautaires. Les entrevues avec des intervenants bien placés et des interlocuteurs de ministères concernés se sont poursuivies ; la participation à quelques colloques ou événements semblables est venue compléter l'examen de la situation. On fournit en annexe plus de détails sur les principaux participants et participantes aux activités.

L'avis se compose de sept chapitres. Le **premier chapitre** rappelle les principales caractéristiques de l'île de Montréal, ses rapports avec la région métropolitaine et avec les autres régions administratives, en tant que pôle économique du Québec. Le **deuxième chapitre** présente, d'un point de vue descriptif, les principales caractéristiques du réseau d'enseignement primaire et secondaire de l'Île. Le **troisième chapitre** analyse la situation de la réussite scolaire au primaire et au secondaire : redoublement, réussite aux épreuves, diplomation, sous différents angles : langue d'enseignement, commissions scolaires, sexe des élèves. Le **quatrième chapitre** trace le portrait de l'école publique montréalaise. La prise en compte des perceptions du corps enseignant, des témoignages d'observateurs choisis, de certaines caractéristiques des élèves, et l'examen des divers volets de la réalité scolaire, dont les structures institutionnelles, conduisent à mettre ces éléments en rapport avec la diversité culturelle et l'activité communautaire ainsi qu'avec la détérioration du tissu urbain dans l'Île. Le caractère spécifique et l'interaction systémique des facteurs se trouvent à ressortir. Le **cinquième chapitre** met en lumière les principales facettes de la problématique que révèlent les chapitres précédents et présente les enjeux éducatif, organisationnel, économique, social, culturel et politique qui en résultent pour l'école montréalaise, la région de Montréal et la société québécoise elle-même. Le **sixième chapitre** rappelle les aspects paradoxaux propres aux grandes villes, analyse les difficultés que connaissent les écoles urbaines et présente les leçons des expériences étudiées en d'autres agglomérations comparables à l'île de Montréal. Y sont également décrits quelques projets intéressants déjà en place dans le milieu scolaire montréalais. Le **septième chapitre** traite des priorités qui devraient guider les différents acteurs dans la recherche de réponses aux difficultés de l'école montréalaise. Les invitations et recommandations du Conseil qui en découlent sont ensuite formulées.

1. On trouve la liste des membres de ce comité à l'endos de la page couverture.

DIRECTION DES COMMUNICATIONS
Ministère de l'Éducation
1035, de la Chevrotière, 11e
Québec, G1R 5A5

1. MONTRÉAL : ÎLE, MÉTROPOLE ET RÉGION CLÉ DU QUÉBEC

Les Publications du Québec offrent en vente une grande affiche donnant une image saisissante du territoire québécois. Elle résulte de photos prises par des satellites météorologiques dans les parties visible, infrarouge et thermique du spectre électromagnétique, avec une résolution de 1 km, photos ensuite traitées numériquement pour faire apparaître en couleurs les caractéristiques du sol : par exemple, eau, roc, toundra, forêt résineuse. Le découpage familier du littoral, la multiplicité des lacs, le tracé des cours d'eau s'y dessinent nettement, de la baie James à l'île d'Anticosti, de la frontière avec les États-Unis à la pointe de la péninsule d'Ungava. En sachant dans quel coin regarder, on distingue aussi l'île de Montréal, grosse comme une fève. De près, en consultant le code des teintes, on observe qu'il s'agit d'une zone partout urbanisée, la plus étendue parmi celles qui l'entourent en collier ou qui s'égrènent le long du fleuve et de quelques rivières. C'est la métropole du Québec, on le déduit sans hésitation.

Il faut rappeler alors ce que cela veut dire pour l'essentiel. Les **trois sections** suivantes portent donc sur l'île de Montréal et sa population, sur ses rapports avec la région métropolitaine et les autres régions administratives, sur son rôle d'interface entre le Québec et le monde. La **quatrième et dernière section** traite de l'avenir possible.

1.1 L'ÎLE DE MONTRÉAL ET SA POPULATION

L'île de Montréal est la principale au sein de l'archipel qui se niche au confluent du Saint-Laurent et de l'Outaouais. Longue de 45 km, comptant 15 km dans sa plus grande largeur, elle possède une superficie de 500 km² à peu près[1].

Selon les données révisées du recensement de 1991, 1 775 863 personnes habitent l'Île ou, plus précisément, la Communauté urbaine de Montréal. **Elle comprend à elle seule 25,7 pour cent de la population totale du Québec**, qui est de 6 907 508 personnes[2]. Montréal, c'est l'affluence des travailleurs et des travailleuses dans le métro aux heures de pointe, c'est la foule mouvante des couples de tous âges, certains tenant des enfants par la main, qui se presse aux concerts en plein air du Festival international de jazz. On pourrait, par exemple, calculer une densité de population au kilomètre carré, à partir des valeurs précédentes. La chose s'avère d'un mince intérêt, puisqu'il n'est pas question ici de comparer à cet égard les 29 municipalités de la Communauté urbaine, dont Montréal est la principale ville avec 57 pour cent des habitants, selon les chiffres de 1991[3]. Déjà à grande échelle, vu le massif montagneux au milieu de l'Île et par suite des aléas du développement, le treillis du bâti urbain ne s'y montre pas uniforme : les nuances de la carte aérienne révèlent un tissu serré autour du mont Royal, dans le centre et dans l'est, alors qu'il s'apparente à celui d'une banlieue dans l'ouest de l'Île.

1. Diane-Gabrielle Tremblay et Vincent Van Schendel, *Économie du Québec et de ses régions*, Télé-université, Éditions Saint-Martin, 1991, p. 361.
2. BSQ, *Le Québec chiffres en main. Édition 1995*, Québec, Gouvernement du Québec, 1995, p. 18-20.
3. Groupe de travail sur Montréal et sa région, *Rapport d'étape*, Janvier 1993, p. 17.

Sur le plan démographique, l'origine ethnique et ses implications linguistiques confèrent son caractère notoirement diversifié à la population montréalaise. En 1991 toujours, la population immigrée représente 8,7 pour cent du total québécois[4]; celle de la Communauté urbaine, 23,5 pour cent de la population insulaire[5]. Si l'on s'intéresse plus largement aux personnes qui, selon les données du recensement, se réclament d'une origine ethnique autre que française, britannique, autochtone ou canadienne, elles comptent pour 16 pour cent de la population québécoise et pour plus de 30 pour cent de la population de la région métropolitaine de recensement de Montréal[6]. Le portrait sans doute le plus approprié dans cet ordre de choses se tire toutefois de la composition selon la langue maternelle, définie comme première langue apprise dans l'enfance à la maison et encore comprise au moment du recensement. Le tableau suivant le donne pour le Québec et la Communauté urbaine de Montréal, en pourcentage de la population générale de chaque territoire, tableau où le cas «Autre» correspond à la mention d'une seule langue différente du français, de l'anglais ou d'une langue autochtone («Multiples» regroupe les cas de plus d'une langue première).

TABLEAU 1
POURCENTAGE DE LA POPULATION GÉNÉRALE
SELON LA LANGUE MATERNELLE EN 1991

	Langues				
Territoires	**Française**	**Anglaise**	**Autre**	**Autochtone**	**Multiples**
Ensemble du Québec (100,0)	81,6	8,8	8,1	0,4	1,1
Communauté urbaine de Montréal (100,0)	55,1	18,7	23,9	—	2,2

Source: MAIICC, Statistiques et indicateurs n° 7, 1994.

Les autres langues spécifiquement identifiées dans les données statistiques pour la Communauté urbaine sont au nombre de trente et une, certaines d'ailleurs correspondant à un groupement, telles les langues baltes; seize d'entre elles sont parlées par plus de 5 000 personnes dans l'Île, dont sept par plus de 20 000[7]. C'est pourquoi, bien que la Charte de la langue rende possible de se faire comprendre en français la plupart du temps, que les règlements sur l'affichage préservent un visage français dans la majeure

4. MAIICC, *Population immigrée recensée dans les régions du Québec en 1991*, Statistiques et indicateurs n° 4, Octobre 1993, p. 9.
5. MAIICC, *Population immigrée dans la région métropolitaine de recensement de Montréal, 1991*, Statistiques et indicateurs n° 6, Septembre 1994, p. 48.
6. MAIICC, *Composition ethnoculturelle de la population québécoise (recensement 1991)*, Document de travail, Direction des études et de la recherche, Décembre 1993, p. 13.et 17.
7. MAIICC, *Population du Québec selon les langues maternelles, 1991*, Statistiques et indicateurs n° 7, Octobre 1994, p. 106.

partie de l'Île, le visiteur de passage, selon les quartiers où il circule, ne doit pas s'étonner d'y rencontrer des visages, parfois des costumes, d'une remarquable variété, d'entendre de nombreux idiomes, souvent inhabituels à ses oreilles, ni de pouvoir manger ou s'approvisionner dans de multiples établissements aux noms, comme aux enseignes, à ses yeux exotiques.

Aux traits qui viennent d'être soulignés relativement à la diversité, on pourrait en ajouter bien d'autres. Il existe, par exemple, des cartes illustrant les **variations des indicateurs d'appartenance linguistique, de scolarisation ou de pauvreté d'un endroit à l'autre de l'Île**. De telles cartes, notamment celle de la répartition territoriale des communautés culturelles et celle des milieux défavorisés, se recoupent par endroits mais, en général, sont loin de se ressembler[8].

Territoire urbain d'appréciable taille, mais quand même bien délimité, occupé par un quart de la population du Québec, cosmopolite, l'île de Montréal jouit déjà à ce titre de la première caractéristique d'une agglomération métropolitaine : la concentration d'un grand nombre d'éléments variés qui agissent les uns sur les autres. Ils créent de ce fait en son sein des conditions favorables ou défavorables au développement, au gré des circonstances et suivant les groupes, et font apparaître à leur tour d'autres phénomènes de concentration. « Un changement de société s'opère lorsque le nombre de personnes qui interagissent dépasse un certain seuil[9] ». Par exemple, 72 pour cent des emplois de la région métropolitaine se trouvent dans l'Île en 1991, mais ils sont occupés à seulement 55 pour cent par des résidants actifs de cette dernière[10]. Également, 86 pour cent de l'activité économique québécoise liée au secteur culturel s'y déroule[11]. Tous ces facteurs produisent des mouvements continuels, à des rythmes divers, en toutes sortes de domaines, qu'il faut connaître pour saisir dans quel environnement vit l'école montréalaise.

1.2 L'ÎLE DE MONTRÉAL ET LES AUTRES RÉGIONS

Être une métropole entraîne des échanges avec d'autres acteurs sur la scène du monde, et d'abord avec les partenaires les plus proches. Pour l'île de Montréal, il s'agit au premier chef des régions voisines, qui forment la grande région métropolitaine. Comme on le constate devant l'usage du mot « région » pour désigner dans une même phrase des entités distinctes, quelques précisions sont requises pour la suite.

1.2.1 De la région administrative à la grande région métropolitaine

Depuis 1987, le Québec est découpé en seize régions administratives de superficie et de population fort variables. Elles-mêmes sont en général

8. MCCI, *Localisation des populations immigrées et ethnoculturelles au Québec*, Publications du Québec, 1er trimestre 1992 et CSIM, *Les Enfants de milieux défavorisés et ceux des communautés culturelles*, Mémoire au ministre de l'Éducation, Février 1991, (cartes annexées).
9. Pierre Bergé et Yves Pomeau, *Le Chaos. Dossier. Pour la Science*, Paris, Janvier 1995, Préface.
10. Conseil régional de développement de l'île de Montréal, *Plan stratégique. Région Île de Montréal. 1995-2000*, Octobre 1994, p. 29.
11. *Ibidem*, p. 32.

DIRECTION DES COMMUNICATIONS
Ministère de l'Éducation
1035, de la Chevrotière, 110
Québec, G1R 5A5

découpées en municipalités régionales de comté (MRC). La région administrative de Montréal, qui correspond au territoire de la Communauté urbaine et principalement à l'Île, on l'a vu, est la plus populeuse, avec près de 26 pour cent de la population québécoise, mais elle se place à l'avant-dernier rang pour ce qui est de la superficie. Seule vient après elle, sur ce point, la région administrative immédiatement au nord, l'île de Laval[12].

Compte tenu de la géographie de l'archipel montréalais, se montrent aussi attenantes les deux régions administratives de Lanaudière et des Laurentides, du côté nord, et la région administrative de la Montérégie, du côté sud. Montréal et les quatre régions administratives dans son voisinage forment ainsi ce qu'on appellera la grande région métropolitaine. Celle-ci représente une très vaste étendue. Elle va, suivant l'axe du fleuve, de la frontière avec l'Ontario jusqu'à Sorel et, perpendiculairement, de la frontière américaine jusqu'à près du quarante-huitième parallèle, soit deux fois plus haut que le lac Nominingue, pour exprimer la chose de manière imagée. La population, très majoritairement ramassée toutefois dans la moitié inférieure, compte pour 58 pour cent de celle du Québec[13].

Dans le large espace territorial décrit ci-dessus, il existe un sous-ensemble de MRC, enserrant de façon compacte l'île de Montréal, qu'on a coutume de considérer de façon particulière lorsqu'il est question d'étudier la dynamique de la Communauté urbaine avec son cadre environnant. L'Île, entourée de Laval et des MRC formant ce qui est couramment baptisé les couronnes Nord et Sud sur les rives du fleuve, donne ainsi naissance à la région métropolitaine (sans le mot *grande*). C'est le regroupement auquel s'est intéressé de 1991 à 1993 le Groupe de travail sur Montréal et sa région et que, dans son document final (Rapport Pichette), il nomme la ville-région. C'est aussi le regroupement pris en compte par le Conseil de développement de l'île de Montréal, sur les travaux duquel on revient plus loin. Il comprend en gros 47 pour cent de la population québécoise, dans un rayon de 60 km autour du mont Royal[14].

Signalons enfin que ladite région métropolitaine recouvre entièrement la région métropolitaine de recensement définie par Statistique Canada, laquelle compte 45 pour cent de la population du Québec, tout en la débordant quelque peu au sud-ouest vers la frontière ontarienne et au nord-est jusqu'à Sorel[15].

Les explications précédentes et les données sur les pourcentages de population par rapport à celle du Québec — pourcentages entre parenthèses dans les lignes suivantes — ont servi à situer la région administrative de

12. Diane-Gabrielle Tremblay et Vincent Van Schendel, *op. cit.*, p. 361.
13. BSQ, *Le Québec chiffres en main. Édition 1995*, Gouvernement du Québec, 1er trimestre 1995, p. 18-20.
14. Groupe de travail sur Montréal et sa région, *Rapport d'étape*, Janvier 1993, p. 6.
15. MAIICC, *Composition ethnoculturelle de la population québécoise (recensement 1991)*, Document de travail, Direction des études et de la recherche, Décembre 1993, p. 11.et 16.

Montréal (26%) au centre de la région métropolitaine de recensement (45%), celle-ci dans la région métropolitaine (47%) qui l'enveloppe et à laquelle s'est intéressé le Groupe de travail sur l'Île et sa région, et cette dernière au bas de la grande région métropolitaine (58%) que composent, au sud-ouest du Québec, cinq régions administratives contiguës.

Pour l'examen de chiffres comparant la Métropole avec ce qui l'entoure, on doit donc, rigoureusement parlant, se préoccuper de savoir quelle «région» est au juste en cause. **On identifiera, d'une part, la région administrative de Montréal-Centre à l'île de Montréal**. Quand une bonne approximation suffit, **on parlera, d'autre part, de la région métropolitaine**, négligeant de la distinguer de celle de recensement à moins d'indication contraire, **pour désigner comme un tout l'Île, sa couronne Nord, y incluant Laval, et sa couronne Sud**.

1.2.2 Des mouvements indicatifs

Quelques chiffres globaux mettent bien en lumière certains des échanges les plus significatifs entre l'île de Montréal et ses couronnes. Ces échanges, on en tient l'existence comme allant de soi. Les chiffres attirent sur eux l'attention, en les reliant à d'autres caractéristiques déjà mentionnées et en faisant ressortir les diverses échelles de durée qui entrent en jeu.

Le *Rapport d'étape* (janvier 1993) du Groupe de travail sur Montréal et sa région donne les résultats d'une enquête de la STCUM de 1987 sur **le déplacement des personnes** de 6 h à 9 h le matin, tous modes de transport confondus, entre la Communauté urbaine et le reste de la région métropolitaine. Ils sont présentés sous la forme d'un cartogramme où des flèches mesurent les flux entre différentes zones. On trouve que le nombre total d'entrées dans l'Île, soit 210 014, et celui des sorties, soit 34 852, sont dans un ratio 6:1 presque exactement. Le phénomène s'explique en bonne part par la concentration d'emplois déjà relevée dans la Communauté urbaine de Montréal[16].

On parle souvent de **l'étalement urbain**. Plus lent que le précédent, mesurable plutôt sur une base annuelle au mieux, cet autre phénomène est indubitable. Deux chiffres le montrent bien. En 1986, le pourcentage de la population de la Communauté urbaine par rapport à celle de la région métropolitaine de recensement s'élevait à 60,2 pour cent. En 1991, sur cinq années donc, le pourcentage est tombé à 56,7 pour cent[17].

On sait que **les nouveaux immigrants et immigrantes au Québec s'installent massivement à Montréal, ce qui n'a rien pour surprendre puisque l'immigration est partout un phénomène urbain**. Fait également connu, bien illustré par des cartes couvrant quarante ans qu'a publiées le ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration en

16. Groupe de travail sur Montréal et sa région, *Rapport d'étape*, Janvier 1993, p. 28.
17. BSQ, *La Situation démographique au Québec. Édition 1994*, Québec, Publications du Québec, 1994, p. 28.et 33.

1992, ils se dispersent ensuite lentement dans l'Île et la banlieue[18]. Les statistiques de 1991 livrent le pourcentage qui en résulte actuellement, pour ce qui est du rapport de la population immigrée de la Communauté urbaine à la population immigrée de la région métropolitaine de recensement: il se chiffre à 79,1 pour cent[19]. L'évolution démographique que soulignent les dernières données amène ainsi à s'intéresser aux transformations qu'a subies l'île de Montréal depuis quelques décennies, pour en tirer un portrait plus complet, révélateur.

1.2.3 L'île de Montréal et son évolution

Les auteurs de l'ouvrage *Économie du Québec et de ses régions*, publié en 1991, écrivent: «Le déclin de Montréal n'est que relatif, la région affichant de bonnes performances sur bien des plans. Mais plusieurs indicateurs montrent que quelque chose ne va pas. En particulier, malgré une forte activité économique, une grande partie de sa population va mal[20].» Leur analyse, dont on s'inspire en bonne part dans ce qui suit, examine les choses de 1970 à 1986 à peu près, en comparant quelquefois Montréal et Toronto, mais surtout en examinant soit la situation dans l'Île et dans la région métropolitaine par rapport au Québec, soit les changements en parallèle dans l'Île et la région métropolitaine.

En 1986, la population de la région métropolitaine de recensement demeure importante, avec 45 pour cent de la population québécoise. On y trouve 47 pour cent de l'emploi au Québec, lequel aura marqué une augmentation de 21 pour cent de 1970 à 1989 (cependant que Toronto en aura connu une de 51 pour cent, pour devenir métropole du Canada en 1976). Malgré le dynamisme certain de l'économie métropolitaine, le taux de chômage en 1986 est de 12,4 pour cent dans la Communauté urbaine de Montréal, supérieur à celui de la région métropolitaine de recensement, 11,3 pour cent; il est en outre de 14,0 pour cent dans la ville de Montréal, plus élevé ainsi que celui de 13,0 pour cent du Québec[21]. Le *Plan stratégique. Région Île de Montréal. 1995-2000* du Conseil régional de développement de l'île de Montréal concrétise bien le problème global: «Au sein de la région métropolitaine, 286 000 personnes ont joint les rangs de la population active entre 1975 et 1990, alors que 204 000 nouveaux emplois étaient créés. Le nombre de chômeurs s'est donc accru de 82 000 personnes (...)[22].»

La population stagne, ou peu s'en faut, dans la région métropolitaine de recensement: de 1971 à 1986, sur 15 ans, elle n'a augmenté que de

18. MCCI, *Localisation des populations immigrées et ethnoculturelles au Québec*, Québec, Publications du Québec, 1992.
19. MAIICC, *Population immigrée dans la région métropolitaine de recensement de Montréal*, 1991, Statistiques et indicateurs n° 6, Septembre 1994, p. 45.
20. Diane-Gabrielle Tremblay et Vincent Van Schendel, *op. cit.*, p. 433.
21. *Ibidem*, p. 433-451.
22. Conseil régional de développement de l'île de Montréal, *Plan stratégique. Région Île de Montréal. 1995-2000*, Octobre 1994, p. 29.

5,0 pour cent; de 1966 à 1971, elle avait crû de 6,8 pour cent. Cette faible croissance s'est en plus accompagnée d'un exode vers les banlieues de Laval et des couronnes Nord et Sud, la population de la ville de Montréal passant de 44,3 pour cent à 35,0 pour cent par rapport à la région métropolitaine de recensement dans le même temps, pour une chute de 9,3 points de pourcentage, à cause du déménagement de nombreux résidants, jeunes familles de classe moyenne entre autres, et de l'installation en périphérie des nouveaux ménages[23]. S'ajoute à cela, pour cette période: «(...) dans l'ensemble, les créations d'emplois ont été plus rapides dans les couronnes Nord et Sud de l'île, particulièrement dans le secteur manufacturier qui a bénéficié dans ces zones des déplacements d'activité manufacturière de l'île vers les banlieues[24].»

L'effet combiné de ces phénomènes économiques et démographiques se répercute dans la population de l'île et surtout de la ville de Montréal. En 1986, **la population s'y montre vieillissante**. La part des moins de 25 ans dans la Communauté urbaine représente 30,8 pour cent, celle de la région métropolitaine de recensement s'élève à 35,0 pour cent. C'est aussi dans l'Île que se concentrent les **ménages de petite taille**. La famille montréalaise compte 2,2 personnes en moyenne, la famille québécoise 2,7. Les familles monoparentales en représentent 20,3 pour cent, contre 14,4 pour cent pour le Québec. Dans la ville de Montréal, il y a polarisation sur le plan de la scolarisation: pour les plus de 15 ans, 26,5 pour cent n'ont pas terminé une 9e année, mais 11,9 pour cent possèdent un diplôme universitaire; au Québec, les pourcentages correspondants sont de 23,9 et de 8,6. La population comprend donc **un groupe peu scolarisé en même temps qu'un groupe qui l'est fortement**, l'un et l'autre proportionnellement plus grands que dans la population québécoise[25]. Observation analogue pour ce qui est des revenus: «Le revenu familial moyen de l'ensemble de la région métropolitaine de Montréal était en 1986 supérieur de 11% à celui de la province. C'est ce qui donne parfois l'impression que «les Montréalais sont riches[26]». Pourtant cette moyenne cache de sérieuses inégalités; le revenu familial moyen dans la ville de Montréal se situait en 1986 à 84% de celui de la région, et à 92% de celui du Québec[27]». Il n'est pas étonnant alors que, **déjà en 1980, 22,7 pour cent des familles dans Montréal aient eu un revenu inférieur au seuil de la pauvreté, contre 18,7 pour cent dans la Communauté urbaine et 15,8 pour cent dans le Québec**[28], et que les cartogrammes établis pour 1981 et 1986 révèlent l'extension de la pauvreté à un territoire de plus en plus étendu[29].

Il n'appartient pas au présent document de pousser plus loin l'étude du contexte économique qui a entraîné à partir de 1970, avec les

23. Diane-Gabrielle Tremblay et Vincent Van Schendel, *op. cit.*, p. 433-471.
24. *Ibidem.*
25. *Ibidem.*
26. Gilbert Moisan, *L'École montréalaise et son milieu: quelques points de repère*, Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation, 1996, p. 41.
27. Diane-Gabrielle Tremblay et Vincent Van Schendel, *op.cit.*
28. *Ibidem.*
29. *Ibidem.*

conséquences qu'on sait, le déclin relatif du secteur manufacturier dans la Communauté urbaine de Montréal, vu sa **restructuration**: non plus autour de «secteurs mous» comme les textiles, mais d'industries comme l'imprimerie, l'équipement de transport, les produits pharmaceutiques, les appareils électriques et électroniques. Cette restructuration, on l'a dit, s'est **accompagnée d'un déplacement démographique prononcé vers les banlieues**. Toutefois, le rapport du Conseil régional de développement de l'île de Montréal peut encore affirmer, en 1994, que «sans échapper aux phénomènes de tertiarisation des économies occidentales, la [région métropolitaine de recensement] a néanmoins une des plus importantes bases industrielles d'Amérique du Nord[30]».

En prévision de regards ultérieurs sur l'avenir, il importe enfin de jeter l'œil sur **le développement du secteur tertiaire** justement. Au cours de la période considérée, le nombre des emplois y a augmenté de 58 pour cent dans l'Île, mais il a triplé dans les couronnes, en raison d'une création plus forte dans les services à la consommation, de manière assez naturelle. Quant aux services à la production, ils représentent 34,9 pour cent du tertiaire dans la Communauté urbaine de Montréal et 30,6 pour cent dans la région métropolitaine en 1986[31]. Avec cette prédominance, tenue pour normale dans un centre urbain, et la concentration qui s'y produit en outre des services gouvernementaux, de santé et d'éducation, les économistes maintiennent que, «cœur économique du Québec, la région de Montréal regroupe la majorité des emplois de la province» et que «les secteurs secondaires et tertiaires [y] sont un peu plus [développés] et [...] davantage diversifiés que dans les autres régions du Québec[32]».

1.2.4 La situation actuelle

Pour bien comprendre la situation régnant à présent dans l'île de Montréal, il a paru indiqué de retracer les transformations tant économiques que démographiques subies par celle-ci de 1970 à 1986. Les conditions de vie difficiles dans lesquelles se trouvent actuellement beaucoup d'habitants de l'Île ne sont en effet ni nouvelles ni passagères, pas plus que le reflet attardé des plus récentes récessions. Sous la pression des forces poussant l'économie mondiale et le développement technologique dans leur voie, une dynamique interne propre aux grands centres urbains, surtout s'ils sont au départ dans un état vulnérable pour quelque raison, a joué dans l'agglomération montréalaise: **ralentissement de l'économie, restructuration industrielle, tertiarisation, mouvement vers les banlieues, création d'emplois globalement insuffisante, chômage élevé en moyenne et grave dans certains secteurs**, ces phénomènes ont eu leurs répercussions dans plusieurs couches de la population.

Qu'en est-il près d'une décennie plus tard? Une chose sûre, à tout le moins, de l'avis général: malgré un contexte économique tantôt favorable

30. Conseil régional de développement de l'île de Montréal, *Plan stratégique. Région Île de Montréal. 1995-2000*, 1994, p. 34.
31. Diane-Gabrielle Tremblay et Vincent Van Schendel, *op. cit.*, p. 433-471.
32. *Ibidem.*

tantôt mitigé, les tendances endogènes néfastes pour la Communauté urbaine ne se sont pas renversées, les traits qui déforment son visage sur le plan socioéconomique n'ont pas été gommés. Non conjoncturels, faut-il les dire structurels? En tout cas, tendances et traits sont inscrits depuis longtemps dans l'environnement sociétal, milieu dans quoi l'école montréalaise doit continuer d'agir au mieux. Comme le reconnaît le Groupe de travail sur Montréal et sa région en 1993 : «(...) Montréal est (...) confrontée à des responsabilités accrues associées aux besoins sociaux d'une population aux caractéristiques assez typiques du centre d'une métropole. Mentionnons des familles de plus petite taille, des familles monoparentales plus nombreuses, une plus grande diversité culturelle, plus de ménages non familiaux, beaucoup plus de pauvreté et de gens démunis (...). Une partie de la population de certaines municipalités de la banlieue possède un profil socioéconomique semblable. Les phénomènes sociaux concernés sont toutefois loin d'y avoir l'ampleur qu'ils ont dans la ville centrale[33]. »

L'école est incapable, à elle seule, de redresser les structures à l'origine de tendances socioéconomiques qu'on souhaiterait infléchir. Tout au plus peut-elle y contribuer à terme, en formant de nouvelles générations bien préparées à leur rôle dans la société en devenir. C'est aux diverses autorités politiques et aux grands partenaires économiques ou sociaux de décider comment intervenir, après étude des problèmes et concertation dans la recherche de solutions. On n'a pas manqué de s'y attaquer à plusieurs reprises depuis un quart de siècle, au moins pour les étapes préalables, les deux plus récentes opérations du genre revenant aux instances déjà citées, le Groupe de travail sur Montréal et sa région et le Conseil régional de développement de l'île de Montréal, ce dernier avec son *Plan stratégique 1995-2000*[34]. Or, un aspect nouveau de ces travaux, et parmi les plus remarquables selon le Conseil supérieur de l'éducation, consiste en la préoccupation qui s'y exprime pour la formation des jeunes Montréalais. **La réussite scolaire paraît désormais s'imposer comme une des conditions pour assurer la croissance harmonieuse de l'Île et de la région métropolitaine**.

Ces considérations formulées, on ne fera pas ici l'exercice de reprendre au complet le portrait de la région de Montréal pour le mettre à jour, en accord avec le début des années 1990 mettons. Au besoin, les données fraîches existantes seront plutôt employées pour révéler, dans les prochains chapitres, les traits marquants du profil scolaire de l'Île.

1.3 MONTRÉAL : VITRINE DU QUÉBEC ET PORTE SUR LE MONDE

Être la métropole d'un territoire comme le Québec, c'est-à-dire l'endroit de convergence ou de diffusion d'une grande part des échanges, c'est devenir, par la force des choses, **un point de mire pour les partenaires ou les concurrents du globe et un foyer de rayonnement**. Sans doute pas le

33. Groupe de travail sur Montréal et sa région, *Rapport d'étape*, Janvier 1993, p. 57.

34. Pour les années antérieures, on peut relever entre autres :
- Commission de la formation professionnelle de la main-d'œuvre, *Portrait socio-économique. Région métropolitaine de Montréal*, 1986.
- Ministère des Approvisionnements et Services du Canada, *Rapport du comité consultatif au comité ministériel sur le développement de la région de Montréal (Rapport Picard)*, 1986.

seul, mais le plus intense, le plus visible, un centre vital pour la collectivité québécoise. Sur le plan économique, une brochure de promotion de la Communauté urbaine de Montréal ne manquerait pas de signaler à ce sujet: le port de Montréal ouvert à longueur d'année sur l'Atlantique, le plus performant de la côte est d'Amérique du Nord pour l'acheminement des conteneurs; les aéroports internationaux, dans l'Île et dans la région métropolitaine; le nœud ferroviaire stratégiquement situé; les sièges sociaux, notamment de grandes sociétés de télécommunication, qui lui confèrent une position enviable en matière de transport, de communication et d'affaires. S'attachant à la dimension touristique, autre industrie lucrative, la brochure comprendrait inévitablement des photos du Biodôme, du Jardin botanique, du Stade olympique, de la Ronde, du Casino, de la Place des arts, d'un musée ou l'autre comme celui de la Pointe-à-Callière et, qui sait, du bel édifice de la Bibliothèque centrale de Montréal à l'orée du parc Lafontaine. Certaines de ces institutions, ferait-on remarquer en passant, sont propres à fournir un apport précieux à l'éducation. Risquent pourtant d'être oubliés les théâtres de répertoire et d'avant-garde, les galeries d'art, le réseau des maisons de la culture, les bibliothèques de quartier ou des municipalités, pas toujours à la hauteur qu'il faudrait, bien fréquentées quand même par le public. Effectivement, une métropole jouit, par définition dirait-on, de nombreuses ressources rassemblées localement, qui deviennent autant de moyens à la disposition des écoles sachant s'en servir. Mais ça, c'est une autre histoire! On y reviendra. Qu'il suffise de noter qu'on vient comme insensiblement de passer **de l'économique au culturel, deux secteurs où Montréal sert au Québec de vitrine et de porte sur le monde.**

1.3.1 La vitrine

Seulement un coup d'œil, sur une partie de ce qui se trouve en montre.

Un bilan technologique cité par le Conseil régional de développement de l'île de Montréal établit que la région métropolitaine se classe au 18e rang des 40 technopoles nord-américaines, en raison de «la solidité de ses infrastructures universitaires, [du] dynamisme de son entrepreneuriat local, [de] sa capacité de fonctionner en réseau et [de] l'étendue de son milieu scientifique et technologique[35]».

De même, «la ville de Montréal dispute à New-York le deuxième rang des villes nord-américaines pour la tenue des congrès et autres événements d'envergure internationale[36]». Pensons ici aux courses automobiles, aux festivals renommés, aux concours musicaux attirant des artistes de partout. De plus, l'Île retire 60 pour cent des sommes dépensées au Québec par les touristes étrangers[37].

35. Conseil régional de développement de l'île de Montréal, *Plan stratégique. Région Île de Montréal. 1995-2000*, 1994, p. 51.
36. *Ibidem*, p. 31.
37. *Ibidem*, p. 31.

1.3.2 La porte sur le monde

Selon le *Profil économique de la région de Montréal (06) 1993*, les livraisons des manufacturiers ont représenté 37 pour cent des exportations par rapport au Québec, en 1989. Cette même source rappelle que, dans la région, la croissance des exportations hors Canada a été très forte (...) de 1987 à 1989, avec une augmentation de 42,5 pour cent[38].

Dans le domaine culturel, les métaphores de la vitrine et de la porte ont tendance à se muer en une seule : la culture reflète l'identité québécoise en même temps qu'elle la stimule de son apport diversifié. Il a été question auparavant de l'activité économique dans ce domaine. Ajoutons que, en 1987, la valeur de la production culturelle montréalaise au cours des trente années précédentes s'élevait à trois milliards de dollars[39]. Largement composée d'œuvres de création, donnant lieu à de nombreuses tournées à l'étranger, elle traduit les courants contemporains les plus dynamiques.

1.4 L'AVENIR POSSIBLE

Les groupes formés *ad hoc* qui se sont penchés sur le sort de Montréal et de sa région et sur leur développement se sont ensuite tournés, un diagnostic parfois sombre étant établi, vers l'avenir, la place avantageuse de la Métropole dans le monde et les signes d'une éventuelle remise sur pied.

1.4.1 Des éléments économiques favorables

En plus des éléments énumérés dans les pages précédentes, les observateurs ont noté «un secteur tertiaire compétitif qui constitue un point d'ancrage de l'économie montréalaise et qui se caractérise par des services diversifiés et spécialisés aux entreprises[40]». On retrouve en effet **dans l'Île 55,8 pour cent des emplois du secteur québécois des services à la production**, tels que les finances, les assurances et les communications[41]. Ceux-ci représentent plus du quart des emplois sur le territoire de la ville de Montréal. Leur marché est d'envergure tant québécoise qu'internationale. **Dans le secteur secondaire, les industries de haute technologie** contribuaient à créer 8 000 nouveaux emplois de 1984 à 1993 et leurs livraisons comptaient pour 50 pour cent des exportations manufacturières de l'Île[42].

1.4.2 L'atout de la francophonie et l'apport de l'immigration

Les élus, les représentants des grands partenaires socioéconomiques, patronat et syndicats, et ceux des autres milieux — culturel, éducatif, communautaire — ont bien sûr attiré l'attention sur la carte majeure que détient

---

38. MICT, *Profil économique de la région de Montréal (06). 1993*, Direction générale de l'analyse économique, 1993, p. 2.et 9.
39. Conseil régional de développement de l'île de Montréal, *Plan stratégique. Région Île de Montréal. 1995-2000*, 1994, p. 49.
40. Groupe de travail sur Montréal et sa région, *Rapport d'étape*, 1993, p. 9.
41. Conseil régional de développement de l'île de Montréal, *Plan stratégique. Région Île de Montréal. 1995-2000*, 1994, p. 31.
42. *Ibidem*, p. 35.

Montréal d'être **la plus grosse agglomération de la francophonie en Amérique du Nord**. Ils n'en ont pas oublié pour autant le caractère pluriculturel, y discernant aussi un défi en raison de «[l']intégration économique au commerce mondial où la langue dominante est l'anglais[43]». Le Conseil régional de développement de l'île de Montréal explicite : «L'immigration est une variable-clé de l'évolution démographique de l'Île[44].» Sans elle, le poids de l'Île dans la région métropolitaine aurait baissé davantage encore. Il conclut : «La présence des immigrants constitue un apport humain, culturel et social exceptionnel et invite à relever le défi de leur intégration à la vie économique et communautaire[45].» Signalons à ce sujet que 51 707 immigrants ont été admis au Québec en 1991, année du plus haut contingent jamais atteint. De ceux-ci, 62,4 pour cent ne connaissaient pas le français, dont 39,2 pour cent ni l'anglais non plus[46].

1.4.3 L'apport de l'éducation

C'est ce même Conseil régional de développement qui, jusqu'à maintenant, est allé le plus en profondeur dans l'analyse des aspects qui sont en lien avec l'éducation. En examinant la place de Montréal dans le monde comme il va, cette instance prend, dès l'abord, acte du fait que «tous les secteurs, quels qu'ils soient, exigent un contenu plus grand de connaissance que par le passé, [que] l'emploi de demain sera donc plus exigeant en termes de connaissance et de formation[47]». L'économie montréalaise, on l'a constaté, semble avoir pris ce tournant, après son virage vers le tertiaire spécialisé et la technologie de pointe.

Pour l'avenir, le rôle particulier de la région de Montréal comme métropole du Québec requiert donc, selon le Conseil régional, qu'elle mette l'accent sur son caractère international, sur le partenariat avec les régions, sur le fait d'être centre de services spécialisés — à propos de quoi le secteur de l'éducation, est-il affirmé, se révèle une clé de voûte du développement de la région — et d'être lieu de création[48]. Comme l'illustre l'exemple du design, un tel rôle met à contribution tant le domaine de l'expression artistique que le domaine technologique, avec leurs exigences de formation professionnelle.

«Montréal, métropole du Québec», ce thème conduit évidemment le Conseil régional de développement à la nécessité d'une économie plus compétitive, moderne et davantage créatrice d'emplois. Certains croiront alors qu'on demeure éloigné de l'enseignement aux jeunes de l'Île. Pourtant, l'axe d'emblée privilégié par ce Conseil ne peut qu'être approuvé par le Conseil supérieur de l'éducation : **miser sur la «matière grise»**. Et

---

43. Groupe de travail sur Montréal et sa région, *Rapport d'étape*, 1993, p. 6.
44. Conseil régional de développement de l'île de Montréal, *Plan stratégique. Région Île de Montréal. 1995-2000*, 1994, p. 26.
45. *Ibidem*, p. 27.
46. MAIICC, *Le Québec en mouvement. Statistiques sur l'immigration. Édition 1994.*
47. Conseil régional de développement de l'île de Montréal, *Plan stratégique. Région Île de Montréal. 1995-2000*, 1994, p. 6.
48. *Ibidem*, p. 46-57.

l'interpellation qui en découle pour l'école montréalaise n'est pas moins vive, peut-on croire enfin, par le choix d'orientation suivant du Conseil régional : miser sur le dynamisme et l'intégration communautaires.

1.4.4 Quelques prévisions démographiques

Après avoir examiné les conséquences dans l'Île du déclin relatif de Montréal, déclin accompagnant lui-même des mouvements industriels et économiques qui se sont manifestés à l'échelle continentale, pour ne pas dire mondiale, après avoir aussi jeté un coup d'œil sur les chances d'un avenir meilleur, il serait hasardeux de prédire ce que sera la Métropole dans une décennie. Sauf sur le plan démographique sans doute, où l'évolution des phénomènes de fond, en fonction des hypothèses ordinairement retenues et en l'absence de catastrophe de grande ampleur, se montre à variation lente. Il est ainsi possible de prévoir que, à l'échelle du Québec, **l'île de Montréal est appelée à constituer la plus importante agglomération urbaine pour encore longtemps**.

Selon les dernières *Perspectives démographiques du Québec et de ses régions 1986-2046* publiées par le Bureau de la statistique du Québec en 1990, la population de la région administrative de Montréal-Centre représentera, en 2006, 25,3 pour cent de la population québécoise, selon un scénario dit moyen. Le document considère également un scénario qualifié d'un peu plus optimiste, en ce sens que, les taux de natalité et de mortalité demeurant inchangés, il suppose une immigration internationale annuelle de 40 000 personnes plutôt que 30 000 et un meilleur taux de rétention de celles-ci au Québec. Le pourcentage de population de Montréal-Centre par rapport à la population québécoise passe alors à 27,1 pour cent, en 2006 toujours[49]. On sait qu'au moins le facteur constitué par le nombre annuel d'immigrants et d'immigrantes a progressé un temps dans le sens attendu, passant de 26 822 en 1987 à 48 377 en 1992, avec une pointe de plus de 51 000 en 1991.

* *
*

EN RÉSUMÉ

L'île de Montréal, territoire urbanisé, représente plus du quart de la population totale au Québec. La population qui y habite est diversifiée selon la langue — français et anglais s'y côtoient — et selon l'origine ethnique. L'Île fait elle-même partie de ce qu'on appelle la région métropolitaine, incluant les couronnes Nord (dont Laval) et Sud. En son cœur, se situe la ville de Montréal, dans laquelle se concentre une population où plus du quart n'a pas terminé sa neuvième année de scolarité, où se développent des zones de pauvreté et où s'installent massivement des groupes d'immigrants et d'immigrantes, les familles plus aisées tendant à émigrer vers les banlieues. L'Île participe de façon significative à des phénomènes d'ordre économique, telles la restructuration industrielle en direction des technologies de pointe et la

49. BSQ, *Perspectives démographiques du Québec et de ses régions. 1986-2046*, Publications du Québec, 1990, p. 96-97. Voir aussi Chapitre 7.

tertiarisation des emplois. Socialement, elle connaît un taux de chômage élevé et un nombre important de familles monoparentales. Culturellement, elle est habitée par la diversité rattachée notamment à la pluriethnicité. Mais elle est aussi le reflet de l'identité québécoise et, dans l'ensemble, l'un de ses pôles les plus dynamiques. Son avenir conditionne celui du Québec tout entier et passe par le développement de sa « matière grise ». C'est pourquoi la réussite scolaire à l'école montréalaise apparaît comme une urgence et une nécessité, non seulement pour l'île de Montréal mais également pour la société québécoise.

2. LE RÉSEAU D'ENSEIGNEMENT DANS L'ÎLE DE MONTRÉAL : L'IMAGE DE LA COMPLEXITÉ

L'histogramme illustrant comment a évolué l'effectif des jeunes dans les écoles publiques de l'île de Montréal de 1970 à 1994 fait penser à un tremplin pour le saut en ski[1]. L'allure générale de la courbe suggère la comparaison : au départ, un sommet à 403 000 élèves environ, s'arrondissant rapidement vers le bas, qui amène à mi-pente vers 1979, puis à la réduction graduelle de l'inclinaison pour atteindre un plateau presque horizontal vers 1989, où depuis on se maintient à 195 000 élèves à peu près. Une chute de plus de la moitié en moins de vingt ans. On imagine vite les effets sur les ressources, les chambardements dans l'organisation, les séquelles de toutes sortes, quand même il n'y aurait pas eu dégradation concomitante des conditions socioéconomiques dans le milieu ambiant de l'école.

L'adoption de la Charte de la langue française en 1977 est l'autre facteur qui a entraîné des conséquences de longue portée dans le réseau de l'enseignement primaire et secondaire montréalais. Ne mentionnons que les plus patentes : inscription désormais obligatoire de la majorité des élèves immigrés à l'enseignement en français, augmentation soudaine des cohortes dans les commissions scolaires qui assuraient surtout l'enseignement dans cette langue, accroissement progressif du nombre d'élèves inscrits à l'enseignement en français dans les commissions scolaires de confession protestante, jusque-là identifiées largement à la langue anglaise ; chute de clientèle significative dans les écoles anglophones.

C'est le résultat de ces changements majeurs qui s'observe aujourd'hui dans les écoles publiques et les établissements d'enseignement privés de l'île de Montréal.

Ce chapitre comporte six sections. La **première** traite de l'effectif des jeunes dans l'enseignement préscolaire, primaire et secondaire. La **deuxième** donne une idée du nombre d'écoles présentes sur l'Île et dégage deux traits caractéristiques : une concentration variable d'élèves des communautés culturelles dans les écoles de langue française et une concentration d'écoles « défavorisées ». La **troisième** dégage un portrait des commissions scolaires qui découpent l'Île. La **quatrième** indique les pouvoirs et responsabilités du Conseil scolaire de l'île de Montréal. La **cinquième** rappelle quelques données concernant l'enseignement supérieur. La **sixième** s'attarde à quelques prévisions d'effectifs.

2.1 L'EFFECTIF DES JEUNES DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉSCOLAIRE, PRIMAIRE ET SECONDAIRE

L'effectif des écoles de l'Île est important en nombre. Il se répartit en outre dans deux grands secteurs d'enseignement. Il reflète enfin le visage pluriethnique de la population montréalaise.

2.1.1 L'effectif total au Québec et dans la région administrative de Montréal

Selon *Statistiques de l'éducation. Édition 1994*, il y avait 1 153 319 jeunes inscrits dans les écoles publiques et privées du Québec en 1992-1993. Dans

1. Gilbert Moisan, *L'École montréalaise et son milieu : quelques points de repère*, Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation, 1996, p. 15.

la région administrative que constitue l'île de Montréal, on en comptait 235 173, c'est-à-dire **20,4 pour cent de l'effectif total**[2]. Le pourcentage reste inférieur à celui des populations correspondantes, soit 25,7 pour cent comme on a vu, en accord avec l'âge moyen plus élevé et la plus faible taille des familles dans la Métropole. Le poids de celle-ci demeure important toutefois, puisque **un élève du Québec sur cinq fréquente une école de l'île de Montréal**. Signalons, pour fins de comparaison, que la Montérégie, deuxième région la plus populeuse sur le plan scolaire et seule autre à dépasser la marque de 10 pour cent, représente 18,4 pour cent de l'effectif québécois[5], mais pour un territoire vingt-deux fois plus étendu que celui de l'Île[4].

2.1.2 Les réseaux d'enseignement public et privé

Premier trait à remarquer, sinon exclusif à l'île de Montréal, car il se présente dans quelques agglomérations urbaines : **la place que prend l'enseignement privé**, aux ordres primaire et secondaire, au côté de l'enseignement public. Pour l'ensemble du Québec, en 1992-1993, même pas un élève sur dix fréquente l'école privée, soit 8,8 pour cent pour être exact ; au contraire, dans l'île de Montréal, près d'**un élève sur cinq y étudie**, soit 19,1 pour cent[5].

2.1.3 Les secteurs d'enseignement en langue française et en langue anglaise

De toute évidence, la composition de l'effectif scolaire montréalais se montre particulière d'abord par l'**importance plus grande que prend l'enseignement en anglais**. Alors qu'au Québec un élève sur dix reçoit l'enseignement dans cette langue, plus précisément 9,6 pour cent, c'est **un élève sur quatre** dans l'Île, 26,1 pour cent au juste[6].

2.1.4 Pluriethnicité et langues maternelles

La particularité la plus frappante, qui saute aux yeux devant à peu près n'importe quelle photo de classe prise dans l'Île, vient de **la pluriethnicité de la population scolaire**. Certes, pour les écoles, l'appartenance des jeunes à une communauté culturelle plutôt qu'à une autre n'a pas à entrer en considération. Ce qui compte, c'est le fait que, nouvel arrivant au Québec et non francophone, un élève puisse avoir besoin d'aller en classe d'accueil. Plus généralement, c'est surtout le fait que, né à l'étranger ou ici, il soit allophone, c'est-à-dire de langue maternelle autre que le français ou

---

2. MEQ, *Statistiques de l'éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire. Édition 1994*, 1994, p. 52-53.
3. *Ibidem*.
4. Diane-Gabrielle Tremblay et Vincent Van Schendel, *Économie du Québec et de ses régions*, Télé-université, Éditions Saint-Martin, 1991, p. 361.
5. MEQ, *Statistiques de l'éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire. Édition 1994*, 1994, p. 47. Pour la région Montréal-Centre : fichier Déclaration des clientèles scolaires.
6. *Ibidem*, p. 51. Pour la région Montréal-Centre : fichier Déclaration des clientèles scolaires.

l'anglais, la langue maternelle étant la première apprise et encore comprise. On perd de vue l'influence fondamentale de ce facteur sur l'apprentissage de l'élève, sur le travail du personnel enseignant, sur les besoins de la commission scolaire et, dans une perspective plus globale, sur la population montréalaise et la société québécoise, s'il n'est pas évalué à son poids véritable. Or les données ministérielles résultant des déclarations de clientèles au 30 septembre permettent de le faire de façon assez précise, pour 1992-1993 toujours, celles-ci indiquant les langues maternelles qui caractérisent l'effectif. Elles sont regroupées sous les dénominations : français, anglais, autres. La variété qui se cache sous la mention « Autres », on la conçoit en se référant à ce qui a été exposé pour la population de l'Île au chapitre précédent. (Cette mention inclut aussi les langues autochtones, c'est-à-dire légèrement moins de un pour cent de l'effectif québécois, langues qui sont par ailleurs statistiquement absentes de l'effectif montréalais, en raison des petits nombres relatifs en cause.)

Au Québec, les élèves de langue maternelle française comptent pour 83,6 pour cent de l'effectif total, les élèves de langue maternelle anglaise pour 8,2 pour cent, les élèves d'autres langues maternelles pour 8,2 pour cent[7]. Les élèves d'autres langues maternelles sont donc en même proportion que les élèves de langue maternelle anglaise, les uns et les autres représentant respectivement un peu moins d'un élève sur dix.

La situation se révèle fort différente dans l'île de Montréal. **En 1992-1993, les élèves de langue maternelle française y comptent pour 50,8 pour cent de l'effectif scolaire régional des réseaux public et privé, les élèves de langue maternelle anglaise pour 21,6 pour cent et les élèves d'autres langues maternelles, pour 27,6 pour cent**[8]. Les élèves d'autres langues maternelles, constate-t-on, sont en plus forte proportion que les élèves de langue maternelle anglaise. Raison : la concentration de la population immigrée à Montréal, tandis que celle de langue maternelle anglaise demeure présente dans beaucoup d'endroits au Québec. On remarque en outre que les élèves de langue maternelle française constituent encore la majorité, avec 50,8 pour cent, à comparer aux 49,2 pour cent de ceux de langue maternelle anglaise et de ceux d'autres langues maternelles regroupés (21,6 + 27,6). En 1993-1994, la situation est en train de changer, les chiffres respectifs étant devenus 49,9 pour cent et 50,1 pour cent ; les élèves de langue maternelle française sont maintenant en minorité par 0,2 point[9]. En gros, cependant, la situation actuelle se ramène à ceci : **sur dix élèves de la région de Montréal, cinq sont de langue maternelle française, deux de langue maternelle anglaise et trois d'autres langues maternelles**. L'effectif 1992-1993 des cohortes montréalaises, ramené au plus proche millier, rend ces chiffres davantage concrets : langue maternelle française, 119 000 élèves ; langue maternelle anglaise, 51 000 élèves ; autres langues maternelles, 65 000 élèves.

7. *Ibidem*, p. 55-56.
8. MEQ, Fichier Déclaration des clientèles scolaires.
9. *Ibidem*.

C'est toutefois dans le tableau suivant, aussi composé grâce aux matériaux statistiques relatifs à 1992-1993, qu'on entrevoit le mieux l'état de la formation pour les jeunes de l'île de Montréal, en rapport avec la situation sur le plan linguistique. Ce tableau fait abstraction d'éléments particuliers comme les classes d'accueil ou les mesures de soutien linguistique. Il montre, en pourcentage de l'effectif régional des réseaux public et privé, comment se répartissent les élèves selon leur langue maternelle dans chacun des secteurs d'enseignement.

TABLEAU 2
POURCENTAGE DES ÉLÈVES DE L'ÎLE DE MONTRÉAL
DANS LES SECTEURS D'ENSEIGNEMENT
SELON LA LANGUE MATERNELLE EN 1992 – 1993

	Langue maternelle			
Secteur d'enseignement	**Français**	**Anglais**	**Autres**	**TOTAL**
Secteur français	49,5	3,4	21,0	73,9
Secteur anglais	1,3	18,2	6,6	26,1
TOTAL	**50,8**	**21,6**	**27,6**	**100,0**

Source : Ministère de l'Éducation. Fichier Déclaration des clientèles scolaires

Les grands traits qui ressortent peuvent se décrire comme suit. Dans l'Île, selon la colonne «total», trois élèves sur quatre (73,9%) reçoivent l'enseignement en français. Pour les élèves de langue maternelle autre que le français ou l'anglais, un peu plus de trois sur quatre d'entre eux étudient de même en français (21,0 sur 27,6). Dans le secteur anglais, on trouve un élève sur quatre, qui a une langue maternelle autre que l'anglais ou le français (6,6 sur 26,1). **Dans le secteur français, la proportion se montre plus élevée : deux élèves sur sept sont allophones** (21,0 sur 73,9). Il s'agit là, guère besoin d'insister, de **nombres applicables à l'île de Montréal dans son ensemble.** La concentration des élèves allophones, on va bientôt le mettre en lumière, varie de manière prononcée suivant les écoles[10].

Il peut surprendre qu'un élève sur quatre de langue maternelle autre que le français ou l'anglais puisse se retrouver dans le secteur d'enseignement en anglais. Le fait dépend, notamment : d'un côté, des enfants qui peuvent recevoir l'enseignement en anglais en vertu de la Charte de la langue française[11]; de l'autre, de la déclaration de la langue maternelle de l'élève, laquelle détermine sa désignation comme allophone. Ainsi, un jeune issu d'une des communautés établies depuis longtemps au Québec, comme l'italienne ou la grecque, où la langue d'origine se parle couramment à

10. On emploie indifféremment *élève allophone* et *élève de langue maternelle autre que le français ou l'anglais* dans la suite.
11. Gouvernement du Québec, *Charte de la langue française*, Chapitre VIII.

côté de l'anglais ou du français, peut se voir admis à l'enseignement en anglais et se déclarer allophone.

Les chiffres concernant la proportion d'élèves d'autre langue maternelle que le français ou l'anglais dans le réseau d'enseignement de l'île de Montréal vont continuer d'aller en augmentant, selon toute vraisemblance. De 1990-1991 à 1994-1995, en effet, le nombre d'élèves en classe d'accueil dans l'ensemble des commissions scolaires de l'Île s'est situé chaque année aux environs de sept mille[12]; plus précisément, le nombre annuel moyen pour cette période a été de quelque 7 200 jeunes; ce nombre comporte d'ailleurs une sous-évaluation, attribuable au fait que, durant la période considérée, les déclarations annuelles comprenaient les élèves inscrits au 30 septembre, mais non ceux arrivés en cours d'année scolaire. Or, le séjour en classe d'accueil s'étendant souvent sur dix mois et les jeunes se retrouvant ensuite dans les différentes classes du primaire et du secondaire, il y a une accumulation qui se produit dans le réseau francophone avec l'arrivée de ces nouveaux élèves de langue maternelle autre que le français.

2.2 LES ÉCOLES DE L'ÎLE DE MONTRÉAL

Différentes écoles publiques de l'île de Montréal font à l'occasion la manchette des journaux. C'est telle polyvalente où de la violence s'est produite ou telle autre où s'implante un atelier spécialisé haut de gamme en formation professionnelle; c'est une école primaire qui lutte pour conserver son approche «alternative», une autre qui s'illustre dans l'utilisation pédagogique de l'ordinateur; ou encore l'école secondaire à très forte concentration d'élèves des communautés culturelles d'une des grosses commissions scolaires, avec ses problèmes et ses succès, ou bien une autre parmi celles qui se spécialisent dans les arts d'interprétation. On ne peut s'empêcher de constater alors que quelques noms reviennent souvent à l'avant-scène, ni se défendre de l'impression qu'avec ces coups de projecteur on effleure seulement la réalité de l'école publique montréalaise, ne serait-ce qu'à cause des chiffres en jeu.

2.2.1 Le nombre d'établissements

En 1992-1993, le nombre d'établissements d'enseignement appartenant aux commissions scolaires de l'Île s'élevait à 491, soit 320 au primaire, 147 au secondaire et 24 où se donnait de l'enseignement aux deux ordres d'enseignement. S'y ajoutaient 156 établissements privés où l'on offrait l'enseignement primaire ou l'enseignement secondaire (en combinaison ou non entre eux, ou avec l'enseignement collégial)[13].

Le nombre d'établissements privés montre l'attraction qu'exerce ce réseau, comme le faisait la comparaison des effectifs visés. À noter: **c'est dans l'île de Montréal que le rapport privé/public est le plus élevé** pour ce qui est du nombre d'établissements, en raison particulièrement de ceux qui assurent l'enseignement primaire ou l'enseignement primaire et secondaire,

12. Gilbert Moisan, *op. cit.*, p. 15.
13. MEQ, *Statistiques de l'éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire. Édition 1994*, 1994, p. 28-29.

parmi lesquels on compte, entre autres, le «réseau» des écoles juives. Quant à la répartition des établissements selon la langue d'enseignement, elle ne fournit pas globalement d'éclairage spécial. Il existe bien sûr un certain nombre d'écoles ethniques ou religieuses où s'enseignent d'autres langues que le français et l'anglais. Il y en avait 35 au primaire en 1991-1992[14].

Cela dit, il importe de se pencher sur les deux traits de l'école publique montréalaise qui la distinguent nettement: la concentration d'élèves des communautés culturelles qu'on y trouve et la concentration d'établissements que dans un certain sens, mais bien défini, on doit dire «défavorisés».

2.2.2 Concentration variable d'élèves des communautés culturelles dans les écoles publiques de langue française

La base de données du Conseil scolaire de l'île de Montréal a permis au Centre d'études ethniques de l'Université de Montréal de dresser une liste de 322 écoles publiques de langue française et de les ranger selon la concentration de la population cible en 1992-1993[15]. Celle-ci, par suite du choix des chercheurs, se composait des élèves allophones, ou nés à l'étranger, ou dont un des parents est né à l'étranger, les redondances étant éliminées. «Ce descripteur agrégé représente une évaluation maximale du phénomène, alors que les divers descripteurs pris séparément en constituent une évaluation minimale[16].» La concentration s'exprime en pourcentage des élèves cibles dans chacune des écoles. Le tableau suivant donne la répartition des écoles publiques françaises de l'Île selon quatre catégories définies à l'aide de cette variable.

TABLEAU 3

POURCENTAGE DES ÉCOLES PUBLIQUES FRANÇAISES (322) DE L'ÎLE DE MONTRÉAL EN 1992-1993 SELON LA DENSITÉ D'ÉLÈVES ALLOPHONES, OU NÉS À L'ÉTRANGER OU DONT UN DES PARENTS EST NÉ À L'ÉTRANGER

Densité d'élèves	**0 - 25%**	**25 - 50%**	**50 - 75%**	**75 - 100%**
Pourcentage des écoles	38%	31%	19%	12%

Source: Centre d'études ethniques de l'Université de Montréal. Juin 1994. Rapport soumis au MAIICC, version revue en septembre 1994.

On peut ajouter ceci, à ce qui se lit sur le tableau: seulement 10 pour cent des écoles accueillent une concentration d'élèves cibles inférieure à

14. Jocelyn Berthelot, *Une école de son temps*, CEQ, Éditions Saint-Martin, 1994, p. 249.
15. Marie McAndrew et al., *La Concentration ethnique dans les écoles de langue française de l'île de Montréal: portrait d'ensemble*, Juin 1994, Rapport soumis au MAIICC, version revue en septembre 1994, p. 7-10.
16. *Ibidem*, p. 8. Il faut se rappeler que cette mesure doit être utilisée avec précaution, car elle regroupe des élèves aux situations très diverses et peut conduire à gonfler exagérément le phénomène. Voir CSE, *Pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles*, Québec, 1993, p. 113.

10 pour cent. La proportion de ces élèves s'avère donc significative en plusieurs endroits. Par addition des deux dernières colonnes, le tableau lui-même montre que 31 pour cent des écoles, c'est-à-dire près d'un établissement sur trois, ont une concentration plus grande que 50 pour cent. Le dénombrement révèle aussi, d'un autre point de vue, que les 161 premières écoles de la liste, soit la moitié, ont une densité égale ou supérieure à 33 pour cent. Ce qui revient à dire qu'**une école sur deux compte au minimum un élève sur trois qui est allophone, né à l'étranger ou né d'un parent né à l'étranger**.

Relativement au descripteur agrégé utilisé ci-haut, l'examen d'autres données du Conseil scolaire de l'île de Montréal sur les commissions scolaires montre que la répartition des élèves nés à l'étranger, celle des élèves dont un des parents est né à l'étranger et celle des élèves dont la langue maternelle est autre que le français ou l'anglais se ressemblent beaucoup entre elles dans le secteur d'enseignement en langue française[17]. Ce qui persuade que la répartition précédente entre les catégories d'écoles françaises ne s'éloigne sans doute pas beaucoup de la répartition des élèves inscrits comme allophones. Celle-ci recélerait d'ailleurs toujours la marge d'incertitude, expliquée précédemment, introduite par le choix de déclaration de sa langue maternelle par l'élève.

2.2.3 Une concentration d'écoles « défavorisées »

Sur le plan socioéconomique, le ministère de l'Éducation établit annuellement un classement de tous les établissements primaires et secondaires publics selon un indicateur de revenu. Il s'en sert dans le calcul des allocations budgétaires aux commissions scolaires. Cet indicateur est basé sur l'écart entre le revenu moyen de la population dans la zone postale où réside chaque élève et le seuil de pauvreté régional[18]. À partir de son effectif, chaque école se voit ainsi attribuer un rang décile parmi l'ensemble des établissements d'enseignement publics. Les deux premiers déciles comprennent les 20 pour cent d'écoles du Québec qui correspondent aux plus bas revenus et aux conditions de vie les moins favorables pour leurs élèves. On les appelle ici écoles « défavorisées », bien que le Ministère n'emploie pas une telle terminologie[19].

À l'aide de la liste ministérielle, qui est structurée par région et par commission scolaire, et des rangs déciles attribués, on peut déterminer par exemple le pourcentage d'écoles « défavorisées » de chaque commission scolaire de l'île de Montréal. Dans un premier temps, il faut regarder les choses à l'échelle régionale : **58 pour cent des écoles de l'île de**

17. CSIM, *Statistiques et commentaires sur les origines des élèves. 1992-1993 et 1993-1994*, Juin 1994, p. 7-21.

18. MEQ, *Les Indicateurs de revenu moyen et de sortie sans diplôme. 1994-1995. Données régionales par commission scolaire et par école*, 1994. Deux feuillets comportant certaines explications accompagnent la compilation. Les chiffres suivants sur les écoles « défavorisées » et, plus loin, sur les écoles « à risque », ont été obtenus par comptage à partir de la compilation précédente.

19. Dans les comparaisons qui suivent et font appel à des pourcentages, on se réfère, comme l'indicateur ministériel, aux « écoles-bâtiments » du réseau public.

Montréal sont «défavorisées»[20]. Par comparaison, la région voisine qu'est la Montérégie, avec un effectif scolaire public proche de celui de l'Île, en a moins de 3 pour cent. Par ailleurs, si on réunit en un tout, comme avant 1987, les régions Gaspésie — Îles-de-la-Madeleine et Bas-Saint-Laurent, le pourcentage d'écoles «défavorisées» dans l'Île se compare aux 61 pour cent de la région «éloignée» ainsi formée. Cette dernière comprend par contre quatre fois moins d'élèves à peu près, dans deux fois moins d'établissements publics. Pour ce qui est de la situation des écoles sur le plan socioéconomique, l'île de Montréal constitue donc une région très particulière: **fort populeuse, comprimée au cœur du Québec, elle présente un niveau de défavorisation aussi élevé qu'une région éloignée de grande étendue, à faible densité de population.**

2.3 LES COMMISSIONS SCOLAIRES

Six commissions scolaires catholiques découpent en autant de territoires propres l'île de Montréal; deux commissions scolaires protestantes font de même, avec leurs territoires propres superposés aux précédents. On ne distingue pas ici commission scolaire catholique, ou protestante, de commission scolaire pour catholiques, ou pour protestants. La carte de l'annexe 2 illustre leurs frontières respectives. Les deux tableaux suivants fournissent pour leur part des renseignements de base sur chaque commission scolaire: effectifs selon les secteurs d'enseignement, pourcentage d'écoles «défavorisées», pourcentage d'écoles «à risque» (définies et étudiées au prochain chapitre). Ils permettent d'ébaucher le portrait global de l'école publique montréalaise dans ses aspects sociolinguistique et socioéconomique. Les commissions scolaires ont été regroupées selon la confessionnalité et placées, dans chacun des deux groupes, suivant l'ordre où se présentent d'ouest en est les centres géographiques de leurs territoires respectifs. On souligne ensuite divers éléments, souvent inaperçus parce qu'ils sont comme imprégnés dans la toile de fond que tisse la vie quotidienne, mais des plus frappants quand on y prête attention.

De la plus petite de l'Île à la plus grosse qu'est la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM), **les six commissions scolaires catholiques sont de taille très différente**, comme le montre le tableau n° 4. **Elles dispensent surtout l'enseignement en français. Les deux commissions scolaires protestantes sont également de taille inégale**, d'une façon moins prononcée, même si la Commission des écoles protestantes du Grand Montréal (CEPGM) s'avère la deuxième de l'Île par le nombre d'élèves. **Elles dispensent surtout l'enseignement en anglais, encore que l'enseignement en français y soit proportionnellement beaucoup plus présent que celui en anglais du côté catholique**. Le constat s'explique en grande partie par le fait que le territoire de la CEPGM recouvre le territoire de cinq des six commissions scolaires catholiques, incluant la CECM, et que ces dernières occupent le centre et l'est de l'Île, où la population francophone se regroupe en large part[21].

20. Vu la façon de définir l'indicateur de revenu et compte tenu du large bassin de provenance de ses élèves, une école «défavorisée» de l'île de Montréal peut être parfois située dans une zone qui n'est pas considérée telle.

21. La commission scolaire Lakeshore s'étend, hors de l'île de Montréal et de la région administrative 06, à l'île Perrot et au secteur de Vaudreuil-Soulanges, pour former le territoire appelé Harwood. Que les diverses statistiques en tiennent compte d'une manière ou d'une autre, les chiffres en cause demeurent trop faibles pour modifier les traits majeurs qui se dégagent dans l'île de Montréal.

TABLEAU 4
EFFECTIF SELON LA LANGUE D'ENSEIGNEMENT
DES COMMISSIONS SCOLAIRES CATHOLIQUES ET PROTESTANTES
DE L'ÎLE DE MONTRÉAL EN 1992-1993

Commissions scolaires	Enseignement en français	Enseignement en anglais	TOTAL
Catholiques			
Baldwin-Cartier	11 315	6 500	
Sault-Saint-Louis	8 290	2 784	
Sainte-Croix	8 322	597	
Verdun	4 225	366	
CECM	78 953	9 498	
Jérôme-Le Royer	14 998	3 096	
Sous-total[1]	**126 103 (65,4)**	**22 841 (11,9)**	**148 944**
Protestantes			
Lakeshore	2 751	10 809	
CEPGM	12 025	18 100	
Sous-total[1]	**14 776 (7,7)**	**28 909 (15,0)**	**43 685**
TOTAL[1]	**140 879**	**51 750**	**192 629 (100,0)**

Source : Ministère de l'Éducation. Fichier Déclaration des clientèles scolaires
1. Les chiffres entre parenthèses sont des pourcentages de l'effectif total, soit 192 629.

TABLEAU 5
POURCENTAGE D'ÉCOLES « DÉFAVORISÉES » ET D'ÉCOLES
« À RISQUE » EN 1994-1995
DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES DE L'ÎLE DE MONTRÉAL

Commissions scolaires	Pourcentage d'écoles « défavorisées »[1]	Pourcentage d'écoles « à risque »[2]	Nombre d'« écoles-bâtiments »[2]
Catholiques			
Baldwin-Cartier	0%	0%	33
Sault-Saint-Louis	18%	26%	27
Sainte-Croix	40%	50%	20
Verdun	91%	91%	11
CECM	85%	65%	214
Jérôme-Le Royer	73%	38 %	39
Protestantes			
Lakeshore	0%	0%	30
CEPGM	43%	47%	93
Île de Montréal	**58%**	**48%**	**467**

Source : Ministère de l'Éducation. Les indicateurs de revenu moyen et de sortie sans diplôme. 1994-1995.
1. Pour cette colonne, ont été prises en compte les « écoles-bâtiments » de 25 élèves ou plus.
2. Pour ces colonnes, ont été prises en compte les « écoles-bâtiments » de 10 élèves ou plus au primaire et de 30 élèves ou plus au secondaire.

Pour l'aspect socioéconomique, c'est le tableau n° 5, à la page précédente, et plus spécifiquement la première colonne de données, qui le met bien en évidence.

Sur le plan économique, se creuse donc un net clivage entre l'ouest et l'est de l'Île, à en juger par l'indicateur qu'est le pourcentage d'écoles «défavorisées». On le distingue au premier regard en passant du tableau à la carte ci-devant mentionnée. D'ailleurs, l'examen du cartogramme des 409 unités de planification scolaire (UPS) établi par le Conseil scolaire de l'île de Montréal montre bien ceci: à une ou deux exceptions près, toutes les UPS défavorisées se trouvent à l'est d'une ligne qu'on peut tracer de la rivière des Prairies au nord jusqu'au point le plus méridional de l'île de Montréal, ligne qui descend à l'ouest du mont Royal et partage en deux morceaux presque égaux le «croissant» dont l'île évoque la forme[22].

2.4 LE CONSEIL SCOLAIRE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL

L'île de Montréal est la seule région administrative à comporter, en vertu de la Loi sur l'instruction publique, un organisme investi de pouvoirs particuliers à l'égard des commissions scolaires qui en font partie, à savoir le Conseil scolaire de l'île de Montréal. La CECM y a six représentants sur dix-sept, la CEPGM deux, et chacune des six autres commissions scolaires un représentant.

Les deux principaux pouvoirs qu'exerce effectivement le Conseil scolaire ont trait à la taxation et à la pauvreté. En vertu de l'article 504 de la Loi sur l'instruction publique, il «...impose le taux des taxes requises pour payer les dépenses auxquelles il n'est pas autrement pourvu par les subventions gouvernementales et autres revenus...» et «doit imposer son taux de taxes en tenant compte des sommes qu'il doit prélever pour le compte des commissions scolaires confessionnelles (CECM et CEPGM)...». En vertu de l'article 504.1, en outre, il «doit adopter, par règlement, des mesures propres à assurer le rattrapage en matière d'éducation dans les milieux défavorisés des commissions scolaires et des commissions scolaires confessionnelles». Plus largement, mais alors en consultation avec les commissions scolaires, le Conseil scolaire peut pourvoir par exemple à l'organisation de services communs.

Le Conseil scolaire procède aussi à des collectes de données et à des études concernant le réseau d'enseignement primaire et secondaire montréalais. Elles se révèlent d'une grande richesse pour la connaissance de celui-ci. Le Conseil scolaire soumet également aux autorités gouvernementales les représentations que ce réseau juge opportun de faire selon les circonstances. Ainsi, le mémoire qu'il présentait au ministre de l'Éducation en février 1991 sur la situation des écoles de l'île de Montréal[23] préfigurait des aspects importants du Plan sur la réussite éducative de 1992-1995.

22. CSIM, *Carte de la défavorisation. Guide d'accompagnement,* Décembre 1993, (carte annexée).

23. CSIM, *Les Enfants de milieux défavorisés et ceux des communautés culturelles. Mémoire au ministre de l'Éducation sur la situation des écoles des commissions scolaires de l'île de Montréal,* Février 1991.

2.5 LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL ET LES UNIVERSITÉS

On se contente ici d'un simple rappel, pour être complet. L'île de Montréal comprend donc, à la date de rédaction du présent avis, dix cégeps et campus, à quoi viennent s'ajouter trente-deux établissements privés assurant un enseignement collégial préuniversitaire ou technique et six collèges où se dispensent l'enseignement secondaire et l'enseignement collégial. Quatre universités ont leur siège dans la Métropole ; le compte s'élève à sept quand on distingue les constituantes, le cas échéant[24]. En définitive, si problème de passage à l'enseignement supérieur il y a dans l'île de Montréal, c'est moins en raison d'une accessibilité de lieux en nombre insuffisant que d'un faible accès dans ces lieux d'élèves montréalais diplômés. Selon les données du Service régional d'admission du Montréal métropolitain, en effet, environ 95 pour cent des jeunes du réseau d'enseignement secondaire en langue française de l'Île qui ont fait une demande d'admission en 1995 ont été admis au collégial, et ce, surtout dans des cégeps francophones. À peu près 85 pour cent de ces admis l'ont été dans le programme correspondant à leur premier choix. Les responsables du Service estiment que ces cégeps pourraient facilement en accueillir quelques milliers de plus annuellement.

2.6 QUELQUES PRÉVISIONS D'EFFECTIFS

Au début de 1995, des médias ont annoncé pour le tournant du siècle une forte baisse du nombre d'élèves dans les écoles primaires et secondaires publiques de l'île de Montréal[25]. Il s'agissait d'un scénario limité, basé sur l'hypothèse d'une baisse marquée du présent taux de natalité, baisse qui au demeurant se réaliserait alors sur une période de dix à douze ans. Le scénario moyen, basé sur les taux de natalité, de mortalité et de migration courants ainsi que sur les inscriptions des récentes années dans les écoles et les taux de passage d'une classe à l'autre, laisse prévoir au contraire une situation voisine de la stabilité.

Par exemple, à compter de 1995-1996, les prévisions du Conseil scolaire de l'île de Montréal montrent au secondaire une diminution de 4,8 pour cent jusqu'en 1999-2000, à partir de quoi s'amorce une remontée au moins jusqu'en 2002-2003, où l'augmentation est alors de 3,0 pour cent par rapport au creux précédent. Toujours pour les écoles de l'île de Montréal, les prévisions du ministère de l'Éducation laissent voir de leur côté au secondaire un pareil phénomène de décroissance de 2,4 pour cent en 1999-2000 et ensuite de croissance de 10,9 pour cent jusqu'en 2004-2005 cette fois[26].

Quant au préscolaire et au primaire, les prévisions ne peuvent aller aussi loin, mais elles sont globalement à la hausse au moins jusqu'à la fin du présent millénaire. Celles du Ministère pour la maternelle cinq ans et le primaire dans l'Île font voir une augmentation de 8,1 pour cent en 1999-2000 par rapport à 1995-1996[27].

---

24. MEQ, *Statistiques de l'éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire. Édition 1994*, 1994, p. 28-29.
25. *La Presse*, 17 janvier 1995.
26. Gilbert Moisan, *op. cit.*, p. 16-17.
27. *Ibidem*, p. 17.

Pour le réseau public, de la maternelle cinq ans au secondaire, les prévisions ministérielles conduisent au tableau suivant :

TABLEAU 6
PRÉVISIONS D'EFFECTIFS DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES CATHOLIQUES ET PROTESTANTES DE L'ÎLE DE MONTRÉAL SELON LES SECTEURS D'ENSEIGNEMENT

LANGUE D'ENSEIGNEMENT	1995-1996	1999-2000	AUGMENTATION
Français	136 850	143 044	4,5 %
Anglais	48 069	49 446	2,9 %
Total	**184 919**	**192 490**	**4,1 %**

Source : Ministère de l'Éducation

* *
*

EN RÉSUMÉ

Les changements majeurs qui ont eu un impact significatif sur le réseau d'enseignement de l'île de Montréal sont, d'un côté, la chute de plus de la moitié des effectifs en moins de vingt ans (d'un peu plus de 400 000 à un peu moins de 200 000), de l'autre, la Charte de la langue française amenant la majorité des élèves immigrés à l'enseignement en français. L'effectif de l'Île garde, malgré tout, un poids important par rapport à celui de l'ensemble du Québec, puisqu'il s'agit d'un élève sur cinq. On prévoit une légère augmentation de cet effectif d'ici l'an 2000. L'Île rassemble ces élèves dans six commissions scolaires destinées aux catholiques et deux aux protestants — avec chacune son secteur d'enseignement en anglais et en français — et elle comporte une superstructure dont les pouvoirs principaux ont trait à la taxation et à la pauvreté : le Conseil scolaire de l'île de Montréal.

Quelques autres faits doivent être mis en relief. L'un de ceux-là concerne la place importante de l'enseignement privé, qui rejoint un élève sur cinq. Il faut aussi noter que, dans l'Île, un élève sur quatre reçoit l'enseignement en anglais. En outre, étant donné la concentration de la population immigrée à Montréal, c'est plus d'un élève sur quatre qui est de langue maternelle autre que le français ou l'anglais. Dans le secteur français, près de trois élèves sur dix se déclarent actuellement allophones.

Le rapport entre l'école privée et l'école publique est très élevé dans l'Île : il y a plus de 150 établissements privés pour près de 500 écoles primaires et secondaires publiques. C'est dire l'attrait du réseau privé. Pour leur part, les écoles publiques françaises ont une concentration significative d'élèves allophones ou nés à l'étranger ou dont l'un des parents est né à l'étranger : par exemple, près d'un établissement sur trois a une densité supérieure à 50 pour cent et plus d'un établissement sur dix a une densité supérieure à 75 pour cent.

La pauvreté d'une partie de la population a des répercussions importantes sur le réseau scolaire de l'Île. Près de six écoles sur dix sont dites défavorisées. Cependant, il est important de noter qu'un net clivage existe entre l'ouest (plus riche) et l'est (plus pauvre) de l'Île.

3. LA RÉUSSITE SCOLAIRE : PLUSIEURS SIGNAUX ALARMANTS

La géographie et l'évolution socio-économique de l'île de Montréal ont amené à considérer celle-ci comme un système ayant une dynamique propre, en raison de ses particularités et de ses rapports avec les autres régions du Québec et avec le reste du monde. Pour ce qui est de l'enseignement primaire et secondaire dans l'Île, l'ensemble des traits dégagés au chapitre précédent et, dans le réseau public, l'existence d'un Conseil scolaire conduisent à cette même idée de système. Il s'impose donc de se pencher sur le réseau scolaire de l'île de Montréal de manière globale, encore que l'approche ne doive pas laisser entendre qu'il soit homogène. S'agissant donc de l'école montréalaise, on s'intéresse à l'ensemble des établissements scolaires de l'Île en ce qu'ils forment un système dont les grands paramètres résultent de la distinction entre réseau public et réseau privé, secteur de l'enseignement en français et secteur de l'enseignement en anglais, ordre primaire et ordre secondaire, et autres aspects macroscopiques du genre.

C'est d'abord sur le plan de la réussite scolaire qu'il importe d'examiner le réseau en cause. Malgré ce que cela évoque — pourcentage de succès aux épreuves ministérielles, nombre de diplômes accordés —, on n'entend pas ériger une telle préoccupation en absolu. La réussite scolaire demeure toutefois une condition nécessaire de la réussite éducative que l'école vise à réaliser dans son action auprès des élèves. Parler de réussite scolaire signifie donc donner des chiffres, faire état de statistiques, se référer à des indicateurs que le ministère de l'Éducation met beaucoup d'effort à établir pour ses fins et pour l'information des intéressés. La très grande majorité des données qui seront utilisées dans le présent chapitre seront donc de provenance ministérielle et la plupart ont déjà été rendues publiques. On les extrait de documents publiés, on les regroupe pour les faire parler. Elles concernent la région administrative de Montréal, donc l'Île, et l'un des secteurs d'enseignement ou les commissions scolaires. Des comparaisons deviennent alors possibles. Avec l'ensemble du Québec ou avec d'autres régions, elles s'imposent à des fins de «calibrage». Entre secteurs d'enseignement ou commissions scolaires de l'île de Montréal, elles peuvent toutefois se révéler douloureuses. Le Conseil supérieur de l'éducation croit pourtant indispensable de ne pas cacher, mais d'examiner avec soin, des lacunes ressenties par beaucoup, sinon mentionnées ouvertement, quand on compte étudier la réalité montréalaise de manière fondée et nuancée. Il sera donc question, dans **une première section**, des écoles qu'on peut dire «à risque» et de leur répartition dans l'île de Montréal, puis, dans **deux autres sections**, de la réussite scolaire des élèves au primaire et au secondaire.

3.1 LES ÉCOLES «À RISQUE»

On a vu au chapitre précédent qu'un indicateur ministériel permet, dans un sens déterminé, de classer annuellement les écoles publiques du Québec selon le revenu. Il en est de même pour la probabilité de diplomation qui les caractérise[1]. Plus précisément, ce deuxième indicateur s'appuie sur le nombre annuel moyen de sorties sans diplôme, au cours des trois

1. MEQ, *Les Indicateurs de revenu moyen et de sortie sans diplôme. 1994-1995. Données régionales par commission scolaire et par école*, Québec, 1994.

dernières années, dans la zone postale d'où provient chaque élève d'un établissement donné. Ces nombres conduisent à un rangement des écoles publiques par ordre de probabilité croissante de diplomation, auquel s'attache ensuite un classement en rangs déciles, les plus bas rangs correspondant aux plus faibles probabilités. L'indicateur ministériel consiste dans le rang décile attribué à chaque école par rapport à l'ensemble du Québec. Il entre, lui aussi, dans le calcul des subventions aux commissions scolaires.

Deux choses sont à noter, quant à la signification de cet indicateur. La première : il ne mesure pas tant le rendement d'une école à produire des diplômés que, d'une certaine manière, un niveau moyen de scolarisation, tenant compte des milieux d'où proviennent les élèves. On se réfère en effet à la zone postale de chacun d'eux (laquelle peut ne pas appartenir au territoire couramment desservi par l'établissement). Cela aide à comprendre la deuxième chose, à savoir pourquoi on peut affecter un indice de diplomation aux écoles primaires, même si elles ne confèrent pas de diplômes.

Relevons au passage que le rapprochement, à l'échelle du Québec, de l'indicateur de revenu et de l'indicateur de diplomation des écoles démontre clairement **le lien entre l'abandon scolaire et des conditions socioéconomiques difficiles ou, inversement, entre la réussite scolaire et des conditions favorables**. Cela dit, on peut dénombrer, pour les diverses régions du Québec, le nombre d'écoles **à la fois dans les trois plus bas rangs déciles pour ce qui est du revenu, d'une part, et dans les trois plus bas rangs déciles pour ce qui est de la diplomation, d'autre part. Ces écoles, elles seront ici désignées comme « à risque »**. Les écoles du Québec se classant dans cette catégorie en 1994-1995 représentaient en gros 570 des quelque 3 100 établissements comptés pour établir les indicateurs. **Dans l'île de Montréal, on en comptait 226, c'est-à-dire près de 40 pour cent des écoles québécoises « à risque »**. (Ici comme dans les comparaisons suivantes, on parle de nouveau d'« écoles-bâtiments » du réseau public.)

3.1.1 Les écoles « à risque » dans l'île de Montréal et ailleurs

Pour l'île de Montréal, les 226 écoles « à risque » constituent 48 pour cent des 467 écoles présentes dans son territoire. Par contraste, la Montérégie, avec 30 écoles « à risque » sur 493 écoles prises en considération, en a seulement 6 pour cent. De son côté, la région « éloignée » familière regroupant Bas-Saint-Laurent et Gaspésie — Îles-de-la-Madeleine, avec 273 écoles considérées, en compte 92, donc 34 pour cent, « à risque ».

Si l'on fait abstraction de la région particulière du Nord-du-Québec, **l'île de Montréal comprend donc, parmi les régions, le plus haut pourcentage de telles écoles, c'est-à-dire à faible revenu des familles et à faible diplomation**. Ce pourcentage élevé, dans une aire territoriale restreinte, traduit et entraîne des problèmes de nature systémique attribuables à l'interaction de plusieurs facteurs, comme on verra au prochain chapitre.

3.1.2 Les écoles « à risque » dans les commissions scolaires de l'Île

Le tableau n° 5, au chapitre précédent, donne également le pourcentage d'écoles « à risque » de chacune des commissions scolaires de l'île de Montréal. La mise en parallèle des deux premières colonnes de chiffres du tableau montre tout de suite que les écoles « à risque » se distribuent géographiquement suivant une courbe de même allure que les écoles « défavorisées », autre illustration, à l'échelle de l'Île cette fois, du fait que sous-diplomation et défavorisation vont de pair. L'existence du clivage déjà signalé entre deux groupes de commissions scolaires s'y laisse aussi entrevoir, en ce qui touche ici à la diplomation.

3.2 LA RÉUSSITE SCOLAIRE DES ENFANTS DU PRIMAIRE DANS L'ÎLE DE MONTRÉAL

L'état de la réussite scolaire au primaire, en l'absence de sanction ministérielle des études à cet ordre d'enseignement, s'observe plus difficilement qu'au secondaire. On dispose toutefois de données existant au ministère de l'Éducation sur **le redoublement**[2], ainsi que des chiffres publiés sur les pourcentages d'élèves **en retard à l'entrée au secondaire** vu leur âge, pour les cohortes de 1985-1992 et de 1986-1993 en particulier[3].

Les deux phénomènes, on le sait, sont reliés. Selon une étude ministérielle de 1991, « le redoublement explique la majeure partie des cas au secondaire avec retard chronologique[4] ». Constat important, ce document et les observations ultérieures démontrent de plus que le risque d'abandon scolaire au secondaire augmente chez les doubleurs du primaire, à proportion d'ailleurs du nombre d'années de retard à l'entrée. En outre, « le risque d'abandon scolaire est également très élevé chez les élèves qui, même avec seulement un an de retard, passent au secondaire sans avoir terminé leur primaire[5] ».

Ce qu'il convient de souligner ici, c'est que le redoublement au primaire constitue un symptôme prémonitoire de l'abandon scolaire, puisqu'il en annonce le risque au secondaire, en même temps qu'un traitement préventif auquel l'école primaire a parfois recours dans l'espoir d'empêcher l'échec ultérieur. Quoi qu'il en soit des stratégies adoptées au primaire par les intervenants scolaires, il n'en reste donc pas moins que le redoublement à cet ordre d'enseignement et le retard à l'entrée au secondaire signalent des difficultés et qu'en observer la prévalence conduit à des comparaisons éclairantes à divers paliers du système scolaire.

2. Yves Brais, *L'État réel du redoublement à l'école primaire dans le réseau public, de 1980 à 1993*, Document de travail, Direction de la recherche, MEQ, Août 1994.
3. MEQ, *Diplomation par commission scolaire et résultats aux épreuves uniques de juin 1993 par commission scolaire et par école*, Québec, 1994. Tableau 18, p. 128-132.
4. Yves Brais, *Retard scolaire au primaire et risque d'abandon scolaire au secondaire*, Direction de la recherche, MEQ, 1991, p. 41.
5. *Ibidem*, p. 14.

3.2.1 Le redoublement à l'école primaire

Un document de travail récent de la Direction de la recherche du ministère de l'Éducation présente l'état du redoublement à l'école primaire dans le réseau public de 1980 à 1993 selon les régions[6]. On peut en tirer les renseignements suivants : depuis 1980, pour l'ensemble du Québec, le pourcentage annuel de doubleurs oscille entre 3,8 pour cent et 5,6 pour cent ; **depuis 1982, le pourcentage annuel de doubleurs dans l'île de Montréal demeure au-dessus de celui de l'ensemble du Québec**, avec un écart égal ou supérieur à 0,7 point, non négligeable compte tenu des chiffres précédents ; outre Montréal, seules trois autres régions, l'Outaouais, l'Abitibi-Témiscamingue et le Nord-du-Québec, maintiennent un pourcentage annuel de doubleurs égal ou supérieur à celui de l'ensemble du Québec depuis au moins cinq ans.

Le document de travail précité amène à dresser le tableau n° 7, dont le premier volet donne, pour chaque commission scolaire de l'île de Montréal, le pourcentage moyen de doubleurs de 1989-1990 à 1993-1994 dans le secteur de l'enseignement en langue française et dans celui de l'enseignement en langue anglaise.

TABLEAU 7
POURCENTAGE ANNUEL MOYEN DE REDOUBLEMENT DE 1989-1990 À 1993-1994 ET POURCENTAGE DE RETARD À L'ENTRÉE AU SECONDAIRE POUR LES COHORTES 1985-1992 ET 1986-1993 DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES DE L'ÎLE DE MONTRÉAL

Commissions scolaires	**Pourcentage de redoublement au primaire**		**Pourcentage de retard à l'entrée au secondaire**	
	Enseignement français	**Enseignement anglais**	**Cohorte 1985-1992**	**Cohorte 1986-1993**
Catholiques				
Baldwin-Cartier	2,7	1,4	18,3	16,4
Sault-Saint-Louis	5,2	2,0	23,1	24,3
Sainte-Croix	4,6	3,1	24,1	24,2
Verdun	5,3	6,5	26,3	24,0
CECM	7,8	4,1	32,7	31,8
Jérôme-Le Royer	4,5	1,4	23,7	23,8
Protestantes				
Lakeshore	2,0	1,3	16,9	16,7
CEPGM	7,3	3,0	27,1	26,7
Ensemble du Québec	***4,8[1] (réseau public)***	***3,6[1] (réseau public)***	***21,2 (réseaux public et privé)***	***20,4 (réseaux public et privé)***

Source : Ministère de l'Éducation
1. Estimation approximative à partir de graphiques

6. Yves Brais, *L'État réel du redoublement à l'école primaire dans le réseau public, de 1980. à 1993.*

En premier lieu, se laisse voir le lien entre le pourcentage de doubleurs et ce qu'on sait de la défavorisation dans l'Île. On note aussi une bonne correspondance du redoublement avec le clivage mentionné à propos des écoles «défavorisées» et des écoles «à risque». Toujours à propos du redoublement, certaines valeurs élevées par rapport à la moyenne pour l'ensemble du Québec ressortent. Le constat le plus frappant, toutefois, c'est que, dans toutes les commissions scolaires sauf une, **le pourcentage de doubleurs se révèle plus élevé dans l'enseignement en langue française** (le cas d'exception étant celui de la commission scolaire qui a la plus petite taille). Doit-on voir, dans cette faiblesse du secteur francophone au primaire, l'influence en partie du facteur indéniablement présent qu'est la fréquentation de celui-ci par les trois quarts des élèves allophones? L'hypothèse reste plausible : une recherche récente du Ministère qui a porté sur 217 «milieux d'enseignement» du Québec indique que les élèves allophones masculins n'accusant pas de retard scolaire au primaire en septembre 1991 formaient, dans les milieux d'enseignement en français, un des trois groupes redoublant le plus en septembre 1992, avec une fréquence de 20 pour cent[7]. (Les deux autres groupes se composaient des «cadets», c'est-à-dire les garçons n'accusant pas de retard scolaire en septembre 1991 et recevant l'enseignement dans leur langue maternelle, avec 33 pour cent, et des «grands», c'est-à-dire tous les garçons accusant déjà un retard scolaire en septembre 1991, avec 23 pour cent). Pour le réseau privé, la recherche précitée montre que le redoublement y est inférieur à celui du réseau public par au moins 1,2 point de pourcentage[8], ce qui n'est pas surprenant étant donné la sélection de la clientèle qui s'y opère.

Quant à la différence dans le nombre de **doubleurs selon le sexe**, les derniers *Indicateurs de l'éducation* montrent que le pourcentage au primaire pour l'ensemble du Québec est **toujours supérieur chez les garçons**[9]. Il n'y a pas de données régionalisées. La recherche sur les «milieux d'enseignement» laisse voir à l'examen qu'il en est de même dans ceux de l'île de Montréal.

3.2.2 Le retard à l'entrée au secondaire

Le document ministériel sur les épreuves uniques de juin 1993 fonde le second volet du tableau n° 7, volet portant sur le pourcentage de retard à l'entrée au secondaire pour l'île de Montréal[10]. Le tableau met bien en évidence, par les chiffres et la façon dont ils varient selon les commissions scolaires dans l'un et l'autre volet, **le lien entre le redoublement au primaire et le retard à l'entrée au secondaire**. D'ailleurs, la recherche sur les «milieux d'enseignement» révèle que, depuis le milieu des années 1980, il y a cohérence, dans l'enseignement en langue française comme dans l'enseignement en langue anglaise, entre ces deux indicateurs. Le tableau

7. MEQ, *Le Classement des élèves à l'école primaire. Un aperçu de la situation dans les milieux d'enseignement en 1992*, Québec, 1994, p. 21.
8. *Ibidem*, p. 17.
9. MEQ, *Indicateurs de l'éducation. Édition 1994*, Québec, 1995, p. 53.
10. MEQ, *Diplomation par commission scolaire et résultats aux épreuves uniques de juin 1993 par commission scolaire et par école*, 1994. Tableau 18, p. 128-132.

confirme aussi le caractère pour ainsi dire durable des grands traits du redoublement dans l'île de Montréal : alors que les chiffres du premier volet concernent la période 1989-1994, les pourcentages de retard à l'entrée au secondaire pour les deux cohortes retenues nous reportent respectivement aux années 1985 et 1986.

Les retards à l'entrée au secondaire, leur lien avec le redoublement et la situation à cet égard dans l'île de Montréal laissent croire qu'on est encore loin d'un avis du Conseil de 1986 appelant «l'émergence de pratiques et de cheminements qui (...) permettraient aux élèves concernés de progresser à leur rythme autrement qu'en «redoublant» ou en «sautant» une année d'études[11]».

3.3 LA RÉUSSITE SCOLAIRE DES JEUNES DU SECONDAIRE DANS L'ÎLE DE MONTRÉAL

Plusieurs indicateurs sont utilisés par le ministère de l'Éducation pour faire état de la réussite scolaire au secondaire. Les principaux se regroupent autour de deux réalités : **les épreuves uniques** que le Ministère élabore et administre annuellement aux élèves dans certains programmes d'études prévus par le Régime pédagogique du secondaire et dans les Instructions annuelles ; **les diplômes** que le Ministère décerne aux élèves du secteur des jeunes ayant rempli les conditions exigées en vertu des régimes pédagogiques, dont celle d'avoir réussi certaines épreuves uniques. **Relativement aux épreuves uniques**, signalons parmi les indicateurs la **moyenne** des notes obtenues à ces épreuves en juin de chaque année et **le taux de réussite** à ces mêmes épreuves, c'est-à-dire la proportion d'examens passés avec succès, exprimée en pourcentage du nombre d'examens subis par les élèves. On appelle ce dernier nombre **le total des présences** aux épreuves. **Quant aux diplômes**, on peut relever les indicateurs suivants : **la probabilité d'obtenir un premier diplôme d'études secondaires au secteur des jeunes** et, distinct malgré une dénomination approchante, **le taux de diplomation après sept ans** d'une cohorte d'élèves entrés au secondaire une année donnée[12].

3.3.1 À propos de la moyenne aux épreuves uniques et de la probabilité d'obtenir un premier diplôme d'études secondaires au secteur des jeunes

Dans sa publication annuelle sur les *Indicateurs de l'éducation*, le Ministère, pour ce qui est de renseignements identifiés aux régions, présente une fiche sur chacun des indicateurs en titre.

Concernant les épreuves uniques de juin 1993, l'édition 1994 du document révèle que la moyenne des notes obtenues dans l'île de Montréal s'élevait à 72,4 pour cent, contre 72,3 pour cent pour la moyenne dans

11. CSE, *Projet d'amendements au régime pédagogique du primaire*, Québec, 1986, p. 17.
12. Il n'y a pas lieu d'analyser ici les finesses que recèlent la définition et le calcul de ces différents indicateurs, ni d'élaborer sur la signification de chacun et la prudence à exercer dans leur interprétation. On ne pourra toutefois se dispenser, aux endroits voulus, d'attirer l'attention sur telle ou telle caractéristique d'un indicateur, qui amène à le considérer avec réserve, à le mettre de côté ou à le retenir de préférence à un autre.

l'ensemble du Québec. Un graphique dans la fiche rend également possible la comparaison entre les seize régions administratives et montre que Montréal se situait au septième rang[13]. Ces résultats paraissent convenables. Deux remarques s'imposent toutefois. En premier lieu, les données fournies sont globales : elles fusionnent les résultats des commissions scolaires de l'ouest et de l'est de l'Île et ceux du réseau privé. Or, ces derniers, on le verra au tableau n° 8, sont plus élevés que les autres, en même temps qu'ils représentent à Montréal un poids plus grand que dans l'ensemble du Québec. En somme, les renseignements en question ne permettent pas de se faire une idée juste de la place de l'école publique montréalaise. En second lieu, et indépendamment de la remarque qui précède, la moyenne des notes obtenues ne laisse pas voir d'emblée quel pourcentage d'épreuves ont été réussies ou ratées. Or, c'est l'information qui se montre éclairante, puisqu'une épreuve ratée peut entraîner pour l'élève un retard dans son cheminement vers le diplôme. C'est pourquoi, concernant les épreuves uniques, on se tournera plutôt vers le taux de réussite dans ce qui suit.

Concernant les diplômes, la probabilité d'en obtenir un premier au secteur des jeunes s'établit, en 1992-1993, à 65,6 pour cent pour l'île de Montréal et à 65,0 pour cent pour l'ensemble du Québec, selon la publication déjà mentionnée. Le graphique joint à la fiche correspondante illustre aussi que Montréal occupe le sixième rang parmi les régions[14]. Encore une fois, ces résultats paraissent acceptables, si on fait abstraction du faible pourcentage pour le Québec dans son entier. Le dernier chiffre est en effet le complément du 35 pour cent de probabilité de non-diplomation — de décrochage scolaire, répète-t-on abusivement — auquel beaucoup se sont référés ces dernières années. Mais de nouveau quelques remarques sont nécessaires. La probabilité d'obtenir un premier diplôme d'études secondaires est l'indicateur qui se prête le mieux, selon les spécialistes, aux comparaisons entre pays ou avec les provinces canadiennes. Il s'avère toutefois sensible aux révisions des données de recensement. Compte tenu de sa définition même, il ne peut non plus se calculer séparément pour le public et le privé : les données précédentes rendent donc impossible à nouveau de distinguer où se situe l'école publique montréalaise. C'est pourquoi on s'intéressera plutôt dans la suite au taux de diplomation après sept ans, indicateur calculé par le Ministère pour les cohortes entrées au secondaire dans chaque commission scolaire.

3.3.2 Taux de réussite aux épreuves uniques

Les épreuves uniques sont préparées au ministère de l'Éducation et administrées chaque année en juin aux élèves de la fin du secondaire dans un certain nombre de programmes d'enseignement. Leur correction, à des degrés divers selon les programmes, est aussi encadrée par le Ministère. Les programmes visés par ces épreuves ont varié au cours des années. En

13. MEQ, *Indicateurs de l'éducation. Édition 1994*, Québec, 1995, p. 71.
14. *Ibid.* p. 91.

1990, 1991 et 1992, le nombre des épreuves uniques s'élevait respectivement à vingt et un, vingt-sept et vingt-six. En 1993, il était de quinze, soit sept pour l'enseignement en français et huit pour l'enseignement en anglais ; en 1994, de dix-sept, soit huit et neuf dans ces mêmes secteurs[15].

On se penche d'abord sur 1993, dans la présente sous-section. C'est en effet pour juin de cette année-là que le Ministère a publié pour la première fois des résultats régionalisés sur le sujet. Les résultats de juin 1994, connus depuis, seront également pris en considération. Il se montre toutefois préférable de prendre 1993 comme année de référence dans l'analyse portant sur la période 1990-1994. L'éventail des épreuves administrées en 1994 et surtout l'information publiée sur leurs résultats introduisent en effet une discontinuité particulière par rapport aux quatre années précédentes[16].

Les épreuves uniques dans un même programme d'enseignement diffèrent par leur contenu d'une année à l'autre. Elles ne sont pas non plus, au sens strict, préalablement standardisées. En conséquence, le Ministère doit effectuer chaque année, pour certaines, une opération d'ajustement, la conversion des notes, si les résultats de l'ensemble des élèves diffèrent de façon flagrante de ceux des épreuves antérieures correspondantes.

a) Comparaison des réseaux public et privé de l'île de Montréal avec l'ensemble du Québec

Le tableau suivant sert à comparer le taux de réussite aux épreuves uniques de juin 1993 dans le réseau public et le réseau privé, en même temps qu'il permet de situer l'île de Montréal par rapport à l'ensemble du Québec.

15. Sauf indications contraires, les multiples données utilisées dans le reste du chapitre sont tirées des documents ministériels suivants :
    - *Les résultats d'ensemble et par commission scolaire des épreuves du ministère de l'Éducation de juin 1990*, Québec, Février 1991.
    - *Les résultats d'ensemble et par commission scolaire des épreuves du ministère de l'Éducation de juin 1991*, Québec, Février 1992.
    - *Diplomation et résultats aux épreuves uniques par commission scolaire*, Québec, Février 1993.
    - *Diplomation par commission scolaire et résultats aux épreuves uniques de juin 1993 par commission scolaire et par école*, Québec, 1994.
    - *Résultats aux épreuves uniques de juin 1994 par commission scolaire et par école et diplomation par commission scolaire*, Québec, 1995.
    - *Résultats aux épreuves uniques de juin 1993 par établissement privé*, Québec, 1994.
    - *Résultats aux épreuves uniques de juin 1993 par établissement privé*, Québec, 1995.
16. Le retrait, en juin 1994, d'un examen administré les années antérieures dans les programmes de sciences humaines et l'introduction la même année de deux examens dans des nouveaux programmes de mathématique et de sciences physiques — examens dont les résultats n'ont pas été publiés — font de juin 1993.une base de comparaison davantage révélatrice que juin 1994 pour la période quinquennale 1990-1994.

TABLEAU 8
TAUX DE RÉUSSITE AUX ÉPREUVES UNIQUES DE JUIN 1993
DANS LES RÉSEAUX PUBLIC ET PRIVÉ

	Territoire	Taux de réussite	Total des présences aux épreuves
Réseau public	Île de Montréal	78,4%	55 855
	Ensemble du Québec	81,4%	296 147
Réseau privé	Île de Montréal	95,0%	22 378
	Ensemble du Québec	94,7%	63 136
Réseaux regroupés	Île de Montréal	83,1%	78 233
	Ensemble du Québec	83,8%	359 283

Source : Ministère de l'Éducation

On note d'abord, dans le tableau précédent, l'écart partout considérable entre les résultats du réseau privé et ceux du réseau public. En juin 1994, l'écart entre le public et le privé est toujours aussi considérable.

Cependant, il faut surtout retenir ceci : **en 1993, dans le réseau public, le taux de réussite de la région de Montréal se révèle inférieur à celui de l'ensemble du Québec avec un écart significatif de 3,0 points.** En 1994, l'écart est de valeur égale et dans le même sens. On va d'ailleurs voir en détail au prochain tableau comment le pourcentage de l'île de Montréal se situe par rapport à celui des autres régions dans ce même réseau.

Signalons enfin que le regroupement des réseaux public et privé obtient forcément un taux de réussite supérieur à celui du réseau public seul. Cet effet de rehaussement est davantage prononcé dans l'île de Montréal que dans l'ensemble du Québec, malgré des taux de réussite du privé très voisins dans les deux cas. La chose se comprend en considérant que l'effectif du privé représente une proportion de l'effectif regroupé plus grande dans l'Île que dans le Québec pris au complet.

b) Comparaison entre l'île de Montréal et les autres régions dans le réseau public

Le tableau suivant classe les régions administratives en fonction du taux de réussite aux épreuves uniques de juin 1993 dans le réseau public.

La place qu'occupe **l'île de Montréal en avant-dernière position en 1993** se passe de commentaires. Or, en 1994, les trois mêmes régions demeurent en tête, un certain brassage se produit pour les onze suivantes, et les deux restantes sont encore à la queue, l'île de Montréal l'avant-dernière encore une fois.

TABLEAU 9
TAUX DE RÉUSSITE AUX ÉPREUVES UNIQUES DE JUIN 1993
DANS LE RÉSEAU PUBLIC SELON LA RÉGION ADMINISTRATIVE

Région administrative	Taux de réussite
Québec	84,1
Estrie	83,2
Chaudière – Appalaches	82,9
Saguenay – Lac-Saint-Jean	82,8
Mauricie – Bois-Francs	82,7
Montérégie	82,3
Laurentides	82,3
Bas-Saint-Laurent	81,8
Laval	81,8
Ensemble du Québec (réseau public)	81,4
Abitibi – Témiscamingue	81,3
Lanaudière	81,1
Outaouais	80,1
Côte-Nord	78,9
Gaspésie – Îles-de-la-Madeleine	78,6
Montréal	**78,4**
Nord-du-Québec	69,6

Source : Ministère de l'Éducation

c) Comparaison entre les commissions scolaires de l'île de Montréal

Les données publiées par le Ministère sur la réussite aux épreuves uniques renseignent sur chacune des commissions scolaires. On a donc regroupé, au tableau suivant, plusieurs chiffres concernant les commissions scolaires de l'île de Montréal, relativement à juin 1993. Les «épreuves passées *en* langue française» correspondent en quasi-totalité à l'ensemble des différentes épreuves passées par des élèves du secteur francophone[17]. Les «épreuves *de* français écrit» sont celles qui portent sur la langue d'enseignement, dans le secteur francophone.

17. Les élèves en immersion en français du secteur d'enseignement en langue anglaise qui passent des épreuves uniques en langue française se trouvent à cet égard comptabilisés au secteur d'enseignement en langue française dans les statistiques ministérielles.

TABLEAU 10
TAUX DE RÉUSSITE AUX ÉPREUVES UNIQUES DE JUIN 1993
DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES DE L'ÎLE DE MONTRÉAL

Commissions scolaires	Ensemble des épreuves	Épreuves passées *en* langue française	Épreuves passées *en* langue anglaise	Épreuve *de* français écrit
Catholiques				
Baldwin-Cartier	79,1	78,1	80,8	42,2
Sault-Saint-Louis	77,6	78,8	74,8	61,5
Sainte-Croix	83,3	82,8	87,6	50,2
Verdun	73,9	72,9	81,0	34,4
CECM	78,1	77,6	80,8	48,4
Jérôme-Le Royer	77,8	77,7	78,4	55,8
Protestantes				
Lakeshore	85,6	82,5	85,9	42,3
CEPGM	75,1	72,2	76,3	35,3
Île de Montréal (réseau public)	78,4	—	—	—
Ensemble du Québec (réseau public)	81,4	81,6	80,4	60,1

Source : Ministère de l'Éducation

L'examen de ces données conduit à souligner les faits suivants :

— **en 1993, six des huit commissions scolaires de l'Île**, dont les deux plus populeuses, **ont un taux de réussite aux épreuves uniques inférieur à celui de l'ensemble du Québec dans le réseau public ;** il en est de même en 1994 ;

— **en 1993, dans toutes les commissions scolaires sauf une, le taux de réussite aux épreuves *en* langue française est plus faible que celui aux épreuves *en* langue anglaise ;** la situation paraît mieux équilibrée en 1994 ;

— **en 1993, à l'épreuve *de* français écrit, le taux de réussite est parmi les plus bas au Québec pour six des huit commissions scolaires de l'Île**, dont les deux plus populeuses, les deux meilleures se situant respectivement un peu au-dessus et pas trop au-dessous du taux québécois dans le réseau public ; la même chose se produit en 1994, quoique de façon moins prononcée ;

— en 1993, trois des huit commissions scolaires ont un taux de réussite pour l'ensemble des épreuves plus élevé que celui de la région ; il y en a quatre en 1994.

Presque toutes **ces constatations se montrent inquiétantes**. Ce qu'il faut surtout remarquer, c'est quelles sont les trois commissions scolaires qui se classent au-dessus du taux régional en 1993. La chose prend tout son sens,

quand on analyse la réussite aux épreuves uniques dans l'île de Montréal depuis juin 1990. Pourquoi 1990? Parce que l'année scolaire 1989-1990 a été la première à toutes fins utiles où les mêmes programmes d'enseignement ont fait l'objet d'épreuves uniques dans les deux secteurs linguistiques. Or, à compter de cette année-là, on observe ce qui suit, sur le taux de réussite des différentes commissions scolaires et les autres données publiées :

— les pourcentages obtenus par les commissions scolaires de l'Île vis-à-vis de la moyenne québécoise dans le réseau public et leur place dans le classement général convainquent que **le taux de réussite régional de l'île de Montréal ne peut qu'être demeuré parmi les derniers de 1990 à 1992, comme en 1993 et en 1994 ;**

— **depuis 1990, au moins la moitié des commissions scolaires de l'Île,** dont les plus populeuses, **ont eu chaque année un taux de réussite inférieur à celui de l'ensemble du Québec dans le réseau public ;**

— **de 1990 à 1993, pour le Québec dans son entier,** toujours dans le réseau public, **le taux de réussite à l'ensemble des épreuves dans le secteur d'enseignement en français s'avère un peu supérieur à celui du secteur d'enseignement en anglais ; c'est l'inverse qui s'est produit dans l'île de Montréal durant la même période ;**

— **de 1990 à 1992, à l'épreuve *de* français écrit, s'est produite chaque année la situation décrite plus haut pour juin 1993 et juin 1994 : une majorité de commissions scolaires de l'Île se sont fort mal classées par rapport à la moyenne québécoise ;**

— **de 1990 à 1992, les trois mêmes commissions scolaires qui se situaient au-dessus du taux régional en 1993 se sont placées chaque année aux trois ou quatre premiers rangs du classement au sein de la région de Montréal.**

Ainsi, d'après la dernière observation, le taux de réussite aux épreuves uniques montre lui aussi **le clivage qui existe entre les commissions scolaires de l'île de Montréal.**

Soulignons au passage que les taux de réussite globalement meilleurs du secteur anglophone dans la presque totalité des commissions scolaires de l'Île, en juin 1993 et auparavant, n'excluent pas le fait que les taux dans certaines épreuves, en sciences humaines particulièrement, puissent être inférieurs à ceux du secteur francophone[18].

18. Rapport d'une étude entreprise par la Direction des politiques et des projets — Services à la communauté anglophone du MEQ. Ajoutons que connaître ce genre de précisions s'avère indispensable quand il s'agit d'intervenir pour améliorer une situation. Elles ne contredisent pas le fait ici en cause, avec ses conséquences nuisibles pour nombre d'élèves, que le taux de réussite dans le secteur francophone de l'île de Montréal demeure globalement inférieur à celui du secteur anglophone.

Comme pour le redoublement au primaire, on doit se demander à ce stade s'il existe un lien entre la réussite aux épreuves uniques et la concentration d'élèves allophones dans les écoles secondaires de l'île de Montréal. La réponse exige sans doute distinctions et nuances.

Pour ce qui est de l'apprentissage du français en tant que langue maternelle ou langue d'adoption, les médias ont à l'occasion mis en relief le cas de certaines écoles ayant une forte densité d'élèves allophones. Les résultats aux épreuves de français s'y révélaient «catastrophiques», écrivait-on, avec des taux d'échec dépassant 50 pour cent. Cependant, à examiner par exemple la dernière colonne du tableau n° 10, on se rend compte que de tels taux d'échec étaient le fait de six des huit commissions scolaires de l'île de Montréal en juin 1993, donc le fait de beaucoup d'écoles, de densité variable. On observe en outre, en s'aidant à cette fin des données du Conseil scolaire sur la proportion d'élèves allophones dans les différentes commissions scolaires[19], que le taux de réussite à l'épreuve de français écrit ne permet pas d'isoler une relation simple entre ces deux variables. Il y a de faibles taux de réussite à cette épreuve dans certaines commissions scolaires à relativement basse concentration allophone comme dans d'autres à concentration plutôt élevée; inversement, il y a des taux de réussite moyens, sinon très satisfaisants, dans des commissions scolaires des deux catégories. Considérant ensuite, toujours au tableau n° 10, dans la troisième colonne, l'ensemble des épreuves passées en langue française, on constate dès le premier regard la futilité de prétendre y discerner un lien entre le taux de réussite et la concentration d'élèves allophones.

En somme, il demeure loisible de supposer que les **élèves allophones contribuent, avec les autres élèves de langue française de l'île de Montréal, aux piètres résultats dans l'apprentissage de cette langue.** On ne peut en dire autant pour les taux de réussite en général. En effet, une étude du ministère de l'Éducation sur les épreuves uniques de juin 1987 résumait ainsi la situation, chiffres à l'appui, dans le sommaire de présentation: «(...) Ce sont les anglophones qui ont obtenu les résultats les plus élevés. (...) Les allophones ont obtenu des résultats un peu plus élevés que les francophones. (...)[20]». Le sujet de la réussite scolaire des élèves allophones revient au chapitre 4. Les statistiques publiées sur le taux de réussite aux épreuves uniques ne distinguent pas, par ailleurs, les résultats selon le sexe des élèves.

3.3.3 Taux de diplomation après sept années

Le taux de diplomation après sept années, qu'on exprime aussi en pourcentage, est l'indicateur auquel se réfère de plus en plus le Ministère pour mesurer la réussite scolaire. On l'obtient en considérant une cohorte de jeunes entrés au secondaire une année donnée, pour en observer ensuite la décroissance réelle et la diplomation effective sur une durée de sept

19. CSIM, *Statistiques et commentaires sur les origines des élèves. 1992-1993 et 1993-1994*, Montréal, Juin 1994, p. 7-21.

20. Claude St-Germain, *Les Résultats des élèves aux épreuves uniques du secondaire selon la langue maternelle. Juin 1987*, MEQ, 1988.

années. Outre l'intérêt d'avoir un sens assez immédiat, sa définition présente l'avantage d'être presque indépendante des données de recensement, sujettes à révision. Le principal avantage, toutefois, c'est que cet indicateur permet de mesurer la réussite à petite échelle, comme dans le cas d'une commission scolaire ; il permet aussi de distinguer le réseau public et le réseau privé et d'inclure les élèves qui passent à l'éducation des adultes. De plus, même si les taux de réussite aux épreuves uniques de fin de parcours ont forcément une influence sur sa valeur, il tient compte globalement de la dimension longitudinale qui s'attache à la notion de cohorte. De la sorte, son évolution d'une année à l'autre livre une information valable, si l'on s'en sert pour évaluer comment progresse ou non la performance d'un réseau d'enseignement, d'une région ou d'une commission scolaire.

a) Comparaison des réseaux public et privé et de l'île de Montréal avec l'ensemble du Québec

On dispose du taux de diplomation après sept années des cohortes annuelles de 1984-1991 à 1987-1994 : par région pour le réseau public ; globalement pour le réseau privé. Elles donnent le tableau suivant.

TABLEAU 11
TAUX DE DIPLOMATION APRÈS SEPT ANS
POUR LES COHORTES ENTRÉES AU SECONDAIRE
AU SECTEUR DES JEUNES EN 1984, 1985, 1986 ET 1987

Territoire	1984-1991	1985-1992	1986-1993	1987-1994
Île de Montréal (réseau public)	60,9 (-)	65,1 (-)	67,0 (5)	67,1 (8)
Ensemble du Québec (réseau public)	60,1	62,5	64,7	66,9
Ensemble du Québec (réseau privé)	88,0	89,3	90,4	91,3
Ensemble du Québec (public et privé)	65,1	67,3	69,5	71,4

Source : Ministère de l'Éducation

Il est d'abord encourageant de constater qu'à toutes les lignes du tableau **le taux de diplomation après sept années a augmenté de 1991 à 1994 et même de façon parfois plus marquée dans l'île de Montréal**. On doit sans doute y voir le résultat de l'éveil ayant conduit au Plan sur la réussite éducative et aux mesures de redressement mises en œuvre.

La comparaison pour le réseau public seul révèle que l'île de Montréal atteint en 1994 un taux de diplomation à peu près semblable à celui de l'ensemble du Québec, mais qu'il correspond lui aussi à un taux de non-diplomation autour de 33 pour cent, ce qui demeure déplorable. Comme il était prévisible, le taux de diplomation du réseau public de l'île de Montréal se situe toujours sous celui de l'ensemble du Québec pour les réseaux public et privé regroupés. C'est évidemment à cause du taux de

diplomation beaucoup plus élevé du réseau privé, lui-même attribuable en bonne partie à la sélection que ce réseau pratique à l'admission.

b) Comparaison entre l'île de Montréal et les autres régions dans le réseau public

La première ligne du tableau n° 11 indique entre parenthèses, pour les deux dernières cohortes en date, le rang de l'île de Montréal parmi les régions dans le réseau public. Les chiffres existants pour les deux cohortes précédentes ne peuvent être comparés à ceux d'après, parce qu'ils ont trait à onze anciennes régions encore usitées parfois au ministère de l'Éducation et dans ses directions régionales, et non aux seize régions administratives officielles ; on peut toutefois estimer, grâce à d'autres données, que l'Île se situait alors entre le troisième et le cinquième rang inclusivement.

Le rang de l'île de Montréal semble aller en déclinant ces dernières années, pour ce qui est du taux de diplomation après sept années. L'autre indicateur qu'est la probabilité d'obtenir un premier diplôme d'études secondaires au secteur des jeunes tend à le confirmer au surplus[21]. L'observation, remarquons-le, n'est pas contradictoire avec le fait que le taux de diplomation après sept années y a parfois augmenté davantage que dans l'ensemble du Québec. Ainsi, la situation presque stationnaire de l'Île de 1993 à 1994, alors que les autres régions sauf une continuaient leur progression, permet à Laval, à la Montérégie et à l'Estrie de venir se placer maintenant devant la région de Montréal.

c) Comparaison entre les commissions scolaires de l'île de Montréal

Le tableau suivant regroupe plusieurs données concernant le taux de diplomation après sept années pour la cohorte 1987-1994 dans les commissions scolaires de l'Île. Cette cohorte, la plus récente quant aux statistiques publiées, reproduit les grands traits des trois cohortes précédentes ; on indiquera au besoin quelques traits distinctifs.

21. MEQ, *Indicateurs de l'éducation. Édition 1994*, 1995, p. 71.

TABLEAU 12
TAUX DE DIPLOMATION TOTAL ET SELON LE SEXE APRÈS SEPT ANS POUR LA COHORTE ENTRÉE AU SECONDAIRE EN 1987 DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES DE L'ÎLE DE MONTRÉAL

Commissions scolaires	Taux de diplomation total	Taux de diplomation des garçons	Taux de diplomation des filles
Catholiques			
Baldwin-Cartier	80,8	75,5	86,8
Sault-Saint-Louis	63,6	58,2	69,4
Sainte-Croix	75,3	71,1	79,0
Verdun	46,8	46,7	47,0
CECM	59,7	54,5	65,4
Jérôme-Le Royer	66,4	63,0	70,0
Protestantes			
Lakeshore	94,8	90,6	99,2
CEPGM	76,3	71,4	81,4
Île de Montréal (réseau public)	67,1	62,2	72,4
Ensemble du Québec (réseau public)	66,9	59,5	74,7

Source : Ministère de l'Éducation

On observe ce qui suit :

— **pour leurs cohortes 1987-1994, quatre commissions scolaires ont un taux de diplomation total supérieur à la moyenne québécoise dans le réseau public et quatre, un taux inférieur**; la chose prend tout son sens quand on sait que, **pour les cohortes des années précédentes comme pour la présente, ce sont toujours les mêmes commissions scolaires qui se trouvent dans cette situation**;

— comme le révèle l'examen du taux de diplomation total, quatre commissions scolaires forment un premier groupe où les taux sont égaux ou supérieurs à 75,3 et les quatre autres un second groupe où ils sont égaux ou inférieurs à 66,4, c'est-à-dire **un clivage dû à une différence de pourcentage de 8,9 points ; le clivage existait, et l'écart était encore plus élevé, les années antérieures ;**

— l'écart entre le taux de diplomation des garçons et celui des filles à l'échelle régionale se montre plus réduit que l'écart dans l'ensemble du Québec ;

— relativement à cet écart, mais dans les commissions scolaires elles-mêmes, la cohorte 1987-1994 ne met pas en relief de lien évident avec ce qu'on sait de la défavorisation dans l'île de Montréal ; les cohortes antérieures révélaient un écart, sinon considérable, du moins marqué, au détriment des garçons dans les commissions scolaires de milieux défavorisés.

L'écart garçons-filles relativement modéré dans l'Île s'explique par le fait que, dans plusieurs commissions scolaires ailleurs au Québec, en régions éloignées notamment, on constate des différences stupéfiantes de l'ordre de vingt points et plus.

Quant au lien qui se manifestait les années précédentes, dans les commissions scolaires de l'Île, entre leur situation socioéconomique et ce même écart garçons-filles, il suggère que, **en situation de pauvreté, les garçons se révèlent plus sensibles que les filles et adoptent en plus grand nombre un comportement menant au décrochage**.

Enfin, les statistiques ministérielles sur le taux de diplomation après sept ans ne permettent pas de distinguer les choses selon la langue d'enseignement, sauf le fait que **les quatre commissions scolaires toujours nettement sous la moyenne québécoise ont une large majorité de leurs élèves dans le secteur d'enseignement en français.**

Dans une perspective globale, concluons sur la remarque que tous les aspects étudiés dans ce chapitre — écoles «à risque», redoublement au primaire, épreuves uniques, diplomation après sept années — montrent que **c'est de l'école publique qu'il faut s'inquiéter et que c'est elle qui, d'abord et avant tout, semble avoir besoin de soutien**. Le prochain chapitre s'y consacre.

* *
*

EN RÉSUMÉ

L'un des faits saillants de l'analyse de la réussite scolaire dans l'île de Montréal a trait à l'existence d'un nombre significatif d'écoles «à risque», c'est-à-dire d'écoles où la défavorisation va de pair avec la sous-diplomation: c'est même la région qui en comprend le plus haut pourcentage. De fait, c'est plus de 200 écoles de l'Île pour lesquelles existe un lien évident entre des conditions socioéconomiques difficiles et l'abandon scolaire, ce qui représente près de 50% des écoles de l'Île et environ 40% des écoles à risque de tout le Québec. Il y a ici un premier signal alarmant.

Au primaire, deux indicateurs constituent des symptômes prémonitoires d'abandon scolaire: le redoublement et le retard à l'entrée au secondaire. Or, depuis 1982, le pourcentage des doubleurs dans l'Île demeure au-dessus de celui de l'ensemble du Québec. Redoublements et retards à l'entrée au secondaire sont généralement plus élevés en milieu scolaire défavorisé, dans le secteur d'enseignement en langue française et chez les garçons. Autres signes à considérer, donc.

Au secondaire, deux indicateurs nous donnent une bonne image de la réussite scolaire: le taux de réussite aux épreuves uniques et le taux de diplomation après sept années. En ce qui concerne la réussite aux épreuves uniques, le taux dans le réseau public de l'Île en 1993 se révèle inférieur de trois points à celui de l'ensemble du Québec. À cet égard, l'Île se situe à l'avant-dernière position par rapport aux autres régions. En 1993, six des huit commissions scolaires de l'Île ont un taux de réussite inférieur à celui

des commissions scolaires de l'ensemble du Québec. Et les taux de réussite aux épreuves en langue française sont plus faibles que ceux aux épreuves en langue anglaise. Depuis 1990, la moitié des commissions scolaires de l'Île — dont les plus populeuses — ont chaque année des taux de réussite inférieurs à ceux des commissions scolaires de l'ensemble du Québec, ce qui indique aussi le clivage qui existe entre commissions scolaires sur l'Île. Encore ici, les signes sont clairs.

En ce qui concerne, par ailleurs, le taux de diplomation après sept années, il faut noter que celui-ci a augmenté dans l'Île, entre 1991 et 1994. Cependant, le rang occupé par les commissions scolaires de l'Île par rapport aux commissions scolaires des autres régions semble suivre une pente descendante. De même, il faut prendre acte, ici aussi, d'un clivage entre les commissions scolaires de l'Île : pour leurs cohortes 1987-1994, quatre ont un taux de diplomation supérieur à la moyenne québécoise dans le réseau public et quatre autres ont un taux inférieur à la moyenne québécoise. Le clivage entre la dernière des quatre plus performantes et la première des quatre moins performantes est de près de neuf points. Les quatre commissions scolaires sous la moyenne québécoise ont une majorité d'élèves dans le secteur français. Ce sont là d'autres signes assez alarmants, qui fondent l'urgence de l'intervention dont on parlera au dernier chapitre.

4. L'ÉCOLE PUBLIQUE MONTRÉALAISE : DES TRAITS PRONONCÉS QUI S'ENTRECROISENT

L'objectif de ce chapitre : dresser **le portrait de l'école publique montréalaise, de ce qu'elle est et de ce qu'elle vit, qualitativement**, au-delà des statistiques. Au chapitre précédent, parlant de l'école montréalaise et presque aussitôt de l'école publique montréalaise, on s'intéressait au réseau des établissements répondant à la définition « géographique » adoptée. Dans le présent chapitre, au lieu qu'on prenne ainsi les choses macroscopiquement, de haut, l'expression désignera plutôt une école en particulier, un établissement type, examiné de l'intérieur et dans ses rapports avec ce qui l'entoure, d'un point de vue cette fois microscopique, pourrait-on dire : cela ne nie en rien, cependant, la diversité qui peut exister entre les écoles. Une préoccupation éducative large fera aussi surface dans ce qui suit, comme il se doit dans une école, mais aussi de la part d'interlocuteurs moins habituels, on va le voir.

L'examen attentif des résultats atteints par l'école publique montréalaise a mis en évidence, parmi les grands paramètres servant à la décrire, le caractère révélateur de la distinction en deux secteurs selon la langue d'enseignement. On a fait ressortir l'importance de la dimension linguistique dans les problèmes constatés. Cela étant acquis, l'examen suivant ne creuse pas davantage cet aspect. Des grands paramètres évoqués plus haut, fait aussi partie la distinction entre l'ordre d'enseignement primaire et l'ordre d'enseignement secondaire. Enfin, et de même, pauvreté et pluriethnicité demeureront chacun en fond de scène, mais plus que simplement suggérées. Il importe de mettre bien en vue ces deux aspects distincts, les figurants du tableau les pointant eux-mêmes du doigt.

Dans ce qui suit, **première section**, on s'est arrêté d'abord sur des points de vue généraux propres aux enseignantes et enseignants de la région de Montréal. Leurs perceptions sont frappantes par leur caractère distinctif ; elles recoupent naturellement de nombreux problèmes. On a adopté ici un point de vue d'inspiration systémique, qui consiste à considérer l'école elle-même comme un sous-système, dans le système plus vaste que constitue le réseau d'enseignement de la région de Montréal. La **deuxième section** vise donc à camper l'école publique montréalaise type dans ses principaux éléments, en peignant à grands traits l'établissement, les élèves qui s'y trouvent, les enseignantes et enseignants, la direction, les parents et, plus généralement, le milieu environnant. La **troisième section** entreprend de considérer systématiquement la nature des rapports multiples et croisés qui se développent dans cette école type, en particulier, entre les élèves et le personnel enseignant, entre les parents et l'école, entre l'école et son milieu. Des rapports internes et externes, on le constate. La **quatrième et dernière section** examine enfin les effets sur l'école publique montréalaise qui résultent de sa place dans les structures institutionnelles.

4.1 DES PERCEPTIONS QUI SONT PARTICULIÈRES AU PERSONNEL ENSEIGNANT DE L'ÎLE DE MONTRÉAL

On exploite ici deux documents : un rapport de recherche publié par le Conseil en novembre 1991 et un essai présenté en 1992 à l'Université de Montréal pour l'obtention d'une maîtrise professionnelle en éducation. Chacun s'appuie sur un sondage scientifique. Le premier visait les enseignantes et enseignants francophones et anglophones du préscolaire, du primaire et du secondaire, notamment, qui se voyaient choisis à partir du fichier ministériel PERCOS[1]. Le second, préparé avec la collaboration de l'université, a été réalisé auprès des membres de l'Alliance des professeures et professeurs de Montréal et reprenait d'ailleurs plusieurs questions du premier[2]. Dans ce dernier cas, ce sont les résultats originels rapportés dans le mémoire qu'on utilise ci-après. Il faut alors tenir compte par endroits du fait que ce sondage visait le personnel enseignant du secteur francophone de la CECM, la plus grosse de l'Île. Les points de vue ayant un lien immédiat avec la gestion ne peuvent donc pas toujours se généraliser à d'autres commissions scolaires ; ceux qui ont trait à la situation dans le milieu montréalais présentent par contre de fortes chances de valoir pour les milieux similaires voisins.

On extrait ici des deux sondages, notamment pour les comparer, les observations de portée générale, celles qui débordent les points particuliers que toucheront les sections suivantes. Elles convergent de façon remarquable, les observateurs avertis de l'école montréalaise le confirment, surtout en ce qui touche leur rapport avec les réalités particulières à l'île de Montréal. Aussi parlera-t-on dans la suite, sans plus de distinction, des perceptions du corps enseignant de la Métropole, laissant à la prudence du lecteur le soin d'apporter les restrictions qu'il croit nécessaires.

Les enseignantes et enseignants de la région de Montréal se distinguent de leurs autres collègues sur plusieurs points majeurs. **Principalement, leurs perceptions à l'endroit de l'école publique se montrent plus négatives.** Alors que, dans l'ensemble du Québec, tant pour le primaire que pour le secondaire, on a jugé à plus de 42 pour cent que l'école publique s'était améliorée au cours des cinq années précédentes, à quelque 20 pour cent qu'elle avait empiré[3], les chiffres correspondants pour la région de Montréal ont été à l'inverse, soit environ 20 pour cent et 30 pour cent respectivement[4]. Le document publié par le Conseil, qui mentionne les cas où des régions se démarquent du reste du Québec, signalait cette différence importante dans celle de Montréal : « Tant au secondaire qu'au collégial, les enseignantes et enseignants montréalais sont deux fois moins nombreux que ceux des autres régions à noter une amélioration de l'école[5]. »

1. Michèle Berthelot, *Enseigner qu'en disent les profs?*, Rapport d'une recherche menée auprès du personnel enseignant du primaire, du secondaire et du collégial, Conseil supérieur de l'éducation, 1991.
2. Diane Chagnon, *Prof... toute une vie!*, Portrait socioprofessionnel des enseignants de l'Alliance des professeures et professeurs de Montréal, essai présenté à la Faculté des études supérieures, Université de Montréal, 1992.
3. Michèle Berthelot, *op. cit.*, p. 18.
4. Diane Chagnon, *op. cit.*, p. 138.
5. Michèle Berthelot, *op. cit.*, p. 20.

Relativement à l'épuisement professionnel, le rapport de recherche du Conseil notait par ailleurs : «**Les Montréalaises et les Montréalais semblent, sur ce plan, plus durement éprouvés que les autres. On remarque en effet, au primaire, que le sentiment d'impuissance face au travail est nettement plus répandu à Montréal que dans les autres régions ; au secondaire, c'est à Montréal qu'on trouve la proportion la plus faible d'enseignantes et d'enseignants qui affirment n'être jamais aux prises avec les signes d'épuisement physique**[6]. »

Les sondages posaient aussi deux questions apparentées sur la persistance du choix de carrière. Selon le sondage du Conseil, à la question « si c'était à refaire, choisiriez-vous de faire carrière dans l'enseignement ? », 86,5 pour cent ont répondu oui (certainement ou probablement) au primaire et 79,1 pour cent au secondaire, pour l'ensemble du Québec. La région de Montréal montrait cependant une différence significative au secondaire, avec un pourcentage de 68,8 pour cent[7]. L'autre sondage demandait de son côté : « À conditions égales, changeriez-vous d'emploi ? » Les réponses ont aussi suggéré l'existence d'un état d'esprit différent à Montréal : au primaire, seulement 64,9 pour cent ont répondu non (certainement ou probablement) et 61,5 pour cent au secondaire[8].

Un jugement plutôt négatif sur l'école, une situation de travail ressentie comme davantage harassante et une bonne dose d'insatisfaction professionnelle, ces perceptions semblent incontestables chez beaucoup d'enseignantes et d'enseignants de la région de Montréal, et à prendre en compte comme symptomatiques de l'état de l'école publique montréalaise.

4.2 L'ÉTABLISSEMENT TYPE

Utiliser le mot « type » demande éclaircissement. On veut dire l'établissement, avec ses caractéristiques les plus importantes, sur lequel un observateur aurait la plus forte probabilité de tomber en choisissant au hasard dans une liste des écoles publiques de l'île de Montréal. Le procédé pour établir une telle probabilité s'avère en principe réalisable. La description qui suit de l'école type résulte plutôt, quant à elle, d'une intuition globale s'appuyant sur les points de vue que les observateurs et les intervenants ont exprimés et sur les lignes de consensus qui en ressortent. Elle reste réaliste, se montre plus que vraisemblable et vise à être utile comme image de référence. Image par rapport à laquelle il va de soi qu'on puisse parfois prendre un peu de distance, pour mieux replacer un coup de pinceau dans la vue d'ensemble. Ainsi peut-être aucun établissement ne répond-il en tout point à la description ; beaucoup s'en rapprochent toutefois sur de nombreux points. En outre, il faut bien reconnaître que la plupart des établissements scolaires dans l'ouest de l'Île échappent dès le départ à cette description, plus assimilables qu'ils sont à des écoles de banlieue prospère, où les poches de pauvreté présumées sont réduites en quantité comme en étendue.

6. *Ibidem*, p. 48.
7. *Ibidem*, p. 121.
8. Diane Chagnon, *op. cit.*, p. 110.

Par ailleurs, en énumérant dans la suite certaines des caractéristiques retenues et pas d'autres, d'aucuns pourraient croire qu'on exclut des catégories entières d'établissements. Ce n'est pas l'intention : poser par exemple que l'école publique montréalaise type assure l'enseignement en français et que l'effectif de ses élèves vient d'un milieu modeste ou défavorisé ne signifie pas, pour autant, qu'il n'existe pas d'écoles pauvres dans le secteur d'enseignement en langue anglaise à Montréal.

4.2.1 Caractéristiques générales

Donc, **l'école type** — on se contentera souvent de ce vocable dans la présente section — **assure l'enseignement en français dans le centre ou l'est de l'Île**. Elle loge dans un édifice conçu pour l'activité scolaire, mais datant d'avant la Révolution tranquille, soit d'une bonne quarantaine d'années ou plus, exception faite bien sûr des polyvalentes. Laboratoires et bibliothèques souffrent de désuétude et d'exiguïté. Cette école se montre peuplée, avec environ trois cents élèves au préscolaire et au primaire, avec à peu près mille élèves dans les établissements offrant les deux cycles du secondaire général. Quant au territoire qu'elle dessert en priorité, il révèle un milieu comportant des inégalités. L'école elle-même peut être sise dans une rue calme et bien entretenue, quasi inévitablement s'étalent au voisinage des zones au tissu urbain dégradé, qu'il s'agisse des logements ou des commerces. Un quartier pas très éloigné peut se trouver en voie de transformation, passant d'une vocation industrielle à une vocation résidentielle ou se modifiant sur le plan ethnodémographique.

4.2.2 Les élèves

Les élèves venant de familles francophones de longue date forment, dans l'école type, la majorité. Des élèves d'autres langues maternelles que le français, jeunes appartenant ou non à une minorité visible, complètent l'effectif pour à peu près le tiers.

Au primaire, compte tenu de leur milieu de provenance, on trouve passablement d'enfants éprouvant des problèmes de santé, de malnutrition, des troubles socio-affectifs ou de comportement, ainsi que des difficultés plus ou moins sérieuses d'apprentissage. Inutile d'être plus précis à ce stade, sauf pour dire qu'il y en a de toutes les sortes à la fois et que la somme de ces élèves, qu'on puisse ou non les déclarer tous et chacun selon les règles, d'évidence se montre supérieure à ce qui existe dans une école québécoise moyenne.

Au secondaire, on observe des troubles graves de comportement en nombre plus grand que dans les autres régions, des cas de délinquance, parfois de prostitution de personnes mineures. Le groupe des élèves en cheminement particulier continu se montre important. Ces phénomènes s'ajoutent à celui des décrocheurs potentiels — pour raison d'échecs, par désintérêt pour l'étude ou par goût d'aller travailler — qui sont assez nombreux.

Dans l'ensemble, l'école publique montréalaise compte **un plus grand nombre d'élèves en troubles de comportement et en difficulté d'apprentissage que dans l'école québécoise moyenne**. Le rapport de Santé Québec pour 1992-1993, même s'il s'intéresse à la population de 15 ans et plus, donne une bonne idée de l'origine des difficultés et des troubles prévalant chez les jeunes : « Dans l'ensemble, la population de l'aire vulnérable de la métropole présente un bien triste bilan de santé, qui ne semble guère s'améliorer depuis 1987, à l'exception peut-être de l'usage du tabac. Non seulement l'aire vulnérable obtient-elle le taux normalisé le plus élevé de tous les indicateurs (du mauvais état de santé, de ses causes et de ses conséquences), mais deux groupes semblent relativement éprouvés, soit les femmes, en raison de taux élevés à une majorité d'indicateurs, et les jeunes en ce qui concerne les habitudes de vie[9]. » L'« aire vulnérable » en question se situe en très grande partie dans des quartiers de Montréal ou dans des municipalités au centre et à l'est de l'Île.

4.2.3 Les enseignantes et les enseignants

Les enseignantes et les enseignants de l'école type sont très majoritairement francophones. La plupart **habitent loin de l'établissement**, une proportion non négligeable en banlieue, hors de l'île de Montréal. Cette distance physique et psychologique limite leur possibilité de bien connaître le milieu extérieur aux murs de l'école ou d'y participer à des activités, sauf aux heures de classe. Leur âge moyen diffère peu de celui de leurs collègues dans le reste du Québec ; mais, pour cette variable, l'usage de la moyenne requiert un supplément d'information : une partie du contingent s'approche de la retraite, tandis qu'à l'autre bout de l'échelle il a commencé à se renouveler[10].

4.2.4 L'école et son administration

On désigne ici le directeur ou la directrice qui est responsable de l'établissement type, aussi bien que tous les autres qui, par leur participation aux différents mécanismes en place, contribuent à la prise de décision dans l'établissement comme à l'organisation des activités.

On ne peut décrire adéquatement le fonctionnement courant de l'école type sans rappeler au préalable deux phénomènes connus. **La désinstitutionnalisation massive** des récentes années a refoulé vers l'école publique montréalaise beaucoup d'élèves auparavant dans les institutions de santé concentrées à Montréal où étaient assurés des services scolaires. Ces élèves, souffrant de handicaps divers, nécessitent un encadrement pédagogique et souvent clinique. La tâche de l'école montréalaise s'en trouve d'autant compliquée, vu l'effet de masse, alors que dans la plupart des autres régions l'école n'accueille que peu de ces élèves à la fois. Par

9. R. Pampalon, G. Raymond et P. Provencher, *Variations géographiques de la santé, Rapport de l'Enquête sociale et de santé 1992-1993*, volume 3, Montréal, ministère de la Santé et des Services sociaux, Gouvernement du Québec, 1995, p. 41.

10. Diane Chagnon, *op. cit.*, p. 142.

ailleurs, **la multiplicité et la concentration des services sociaux et de santé de tous ordres**, dans un grand centre comme la Métropole, y attire une clientèle des régions périphériques et même éloignées désireuse de recevoir des soins appropriés, **clientèle qui, comme la première, va grossir les rangs des élèves à risque.**

Au primaire, en plus des responsabilités administratives ordinaires, la direction s'occupe des divers types de maternelles, plein temps, quatre ans, accueil; des classes d'accueil, des mesures de soutien linguistique; du soutien alimentaire et d'autres dispositions d'aide aux élèves de milieu défavorisé; de la prise en charge des besoins, plus diversifiés et plus lourds qu'ailleurs, d'élèves ayant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage; parfois d'une ou deux classes spéciales pour déficients sensoriels. Ces activités ne sont pas forcément toutes présentes, mais un large éventail s'en déploie.

Au secondaire, la complexité habituelle à cet ordre d'enseignement se manifeste. Les répercussions sur les personnes sont amplifiées par la tension propre à la vie urbaine, un milieu diversifié et grouillant, les risques d'affrontement entre gangs, les contacts à garder avec les forces policières sur les affaires de délinquance et de criminalité.

Aux deux ordres d'enseignement, sujet qui peut paraître bien terre à terre, les problèmes de locaux sont difficiles à résoudre quand survient un développement comme celui des nouvelles technologies ou que, diversité religieuse y poussant, se pose la question d'aménager ou non un lieu de prière réclamé.

4.2.5 Les familles

Le milieu dans lequel est plongée l'école publique montréalaise annonce les conditions de vie des élèves et de leurs familles. De façon générale, elles ne sont pas faciles sur le plan socioéconomique. Elles s'avèrent au mieux convenables: en 1991, dans l'île de Montréal, 33,5 pour cent des logements occupés le sont en propriété, contre 55,5 pour cent dans l'ensemble du Québec et 65,3 pour cent en Montérégie. Les conditions de vie sont aussi fortement affectées par le chômage: en 1991 et dans l'Île toujours, un taux de 13,2 pour cent (ce qui inclut l'ouest de l'Île), mais de 12,1 pour cent dans l'ensemble du Québec et de 10,3 pour cent en Montérégie. Elles chutent dans bien des cas sous le seuil de la pauvreté: «la part des ménages à faible revenu» est de **27,7 pour cent dans l'île de Montréal**, **de beaucoup la plus haute d'entre toutes les régions**, mais de 19,0 pour cent dans l'ensemble du Québec et de 14,4 pour cent en Montérégie[11]. Souvent, les ménages, ceux d'immigration récente en particulier, réussissent à survivre par le travail mal rémunéré des deux conjoints, à des heures fragilement agencées.

11. BSQ, *Le Québec chiffres en main. Édition 1995*, 1995, p. 18-20.

Les familles monoparentales — 18,4 pour cent dans l'île de Montréal, contre 14,3 pour cent dans l'ensemble du Québec et 12,7 pour cent en Montérégie en 1991 — connaissent une situation davantage précaire dans les quartiers défavorisés. Enfin, **le taux de scolarisation se révèle faible** dans la population de 15 ans et plus : ayant moins d'une 9e année, 19,5 pour cent dans l'île de Montréal en 1991, 20,1 pour cent dans l'ensemble du Québec et 18,1 en Montérégie ; mais ayant entre une 9e et une 13e année (avec ou sans diplôme d'études secondaires, ou avec un certificat ou un diplôme d'une école de métiers), 34,8 pour cent dans l'île de Montréal, 41,5 pour cent dans l'ensemble du Québec et 43,9 pour cent en Montérégie[12].

Le tableau décrivant l'école publique montréalaise apparaît assombri par les dernières touches? On ne peut s'en abstenir pour atteindre au réalisme, pour respecter la vraisemblance.

4.3 LES RAPPORTS AU SEIN DE L'ÉCOLE TYPE ET AVEC LE MILIEU

On vient de réaliser l'esquisse de l'école type, avec ses principaux éléments et ceux de son milieu environnant, dans ce qu'elle est et dans ce qu'elle vit, de manière avant tout descriptive. La présente section vise à éclairer plus particulièrement les rapports qui s'établissent entre ces éléments, en même temps qu'à faire ressortir ce qu'ils mettent en jeu ou en question. Des perceptions, des points de vue, des jugements par les acteurs et les observateurs, sur l'adéquation des pratiques avec les besoins, la qualité des relations, les difficultés rencontrées, sont rapportés à cette fin. Ils correspondent à la vision partagée par ceux et celles qui s'intéressent de près à l'école montréalaise, y travaillent ou sont en contact avec elle.

4.3.1 Élèves et personnel enseignant

Les enseignantes et enseignants de l'île de Montréal partagent essentiellement les mêmes convictions éducatives que leurs collègues du reste du Québec, pour ce qui est du dosage équilibré à maintenir entre la formation intégrale de l'élève et l'acquisition de connaissances[13]. De plus, leur préoccupation devant les difficultés d'apprentissage des élèves se révèle tout aussi forte. Elle s'exprime cependant de façon plus précise en ce qu'ils établissent ouvertement, et de façon spontanée, des liens entre ces difficultés et le fait qu'un bon nombre d'élèves proviennent de milieux défavorisés ou de milieux pluriethniques, facteurs qui se joignent au manque de ressources et à la pénurie de matériel didactique, par exemple.

Relativement à **la pauvreté**, c'est la présence chez plusieurs enfants de problèmes de santé physique et psychologique qui **entraîne leurs difficultés d'apprentissage**, aux yeux du personnel enseignant. Ces nombreuses difficultés requièrent des ressources de type connu, orthopédagogues, orthophonistes et autres, avec qui la collaboration complique l'enseignement dans beaucoup de classes et dont, par ailleurs, le nombre demeure en deça des besoins réels.

12. *Ibidem.*

13. Michèle Berthelot, *op. cit.*, p. 14 et 17.

Au secondaire, dans les quartiers défavorisés particulièrement, ce sont les troubles graves de conduite et de comportement, associés ou non à de la délinquance, qui stressent enseignantes et enseignants.

Au sujet de la réussite scolaire et des jeunes souffrant de déficiences, on souligne souvent l'effet démobilisateur des comparaisons entre écoles où personne ne semble tenir compte du grand nombre de ces élèves dans beaucoup d'établissements. Ce serait là un facteur qui incite à se replier sur soi et à ne pas s'ouvrir à son milieu, par désabusement.

Relativement à la **pluriethnicité** de l'effectif, son influence sur l'apprentissage des élèves ou sur les difficultés de l'enseignement est tenue pour acquise par le personnel, mais les facteurs ou les manifestations qui l'expliquent ou la traduisent demeurent difficiles à évaluer en importance. On mentionne : les problèmes sérieux des élèves qui, arrivant de pays en guerre, n'ont pas été scolarisés ou souffrent de retard dans leur scolarisation pour leur âge ; la durée insuffisante du séjour en classe d'accueil, surtout pour les enfants des vagues récentes d'immigration ; la difficulté d'apprendre le français, voire la résistance à le faire, chez les élèves d'autres langues maternelles, ceux de certaines communautés culturelles, ceux dont la langue s'éloigne grandement du français et ceux qui se considèrent seulement en transit au Québec ; l'agencement compliqué de l'enseignement régulier avec les mesures de soutien linguistique ; l'interprétation délicate des attitudes et de la façon de se comporter dans les différentes cultures ; parfois le manque de respect à l'endroit des enseignantes de la part de certains élèves. Le primaire et le secondaire sont concernés, à des degrés variables. **Aux deux ordres d'enseignement, on insiste sur les conséquences nuisibles d'une maîtrise insuffisante de la langue d'enseignement dans l'apprentissage des autres matières.**

En revanche, on reconnaît que les élèves des communautés culturelles sont travailleurs, sauf exception, qu'ils ne dérangent pas plus que les autres en classe et que, au secondaire, ils réussissent peut-être un peu mieux que la moyenne générale, ce que quelques rapports confirment[14]. On continue toutefois de s'interroger, malgré des établissements au fonctionnement harmonieux, sur la capacité de l'école de contribuer à l'intégration des élèves allophones à la société québécoise, quand le pourcentage de ces derniers devient élevé.

Les écoles anglaises des commissions scolaires protestantes, compte tenu d'une plus longue tradition de l'enseignement aux allophones, expriment moins de préoccupations dans ce domaine et jouissent d'une expérience à mettre à profit.

14. Luc Beauchesne, *Les Abandons au secondaire : profil sociodémographique*, Études et analyses, Direction des études économiques et démographiques, MEQ, 1991. Voir aussi : Jean Moisset et al., *Les Jeunes des communautés culturelles du Québec et l'école*, Document de travail, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), Université Laval, Juin 1994, p. 130-131.

Deux remarques s'imposent à propos du tandem pauvreté-pluriethnicité. En premier lieu, il n'y a pas de relation simple entre défavorisation et communautés culturelles, c'est bien documenté, encore que la population d'immigration récente connaisse très souvent des conditions socio-économiques ardues. En second lieu, **le personnel enseignant de l'école se trouve en présence en même temps des jeunes qui sont de milieux pauvres et des jeunes qui sont allophones, et les uns et les autres s'additionnent**.

Enfin, les enseignantes et enseignants sont souvent les premiers soumis à des requêtes, à des demandes de dérogation aux règles de l'activité éducative, formulées pour des motifs religieux. Quelle que soit son opinion sur le sujet, le personnel en cause croit qu'il ne lui revient pas de trancher ces cas, dans un domaine où les choix de société sont à clarifier et un cadre institutionnel à promulguer.

4.3.2 Élèves et école

Il y a peu à dire, semble-t-il, du côté du personnel scolaire, sur l'attitude des élèves à l'endroit de l'école primaire. Du côté des groupes communautaires, cependant, on affirme que cette dernière laisse souvent traîner les difficultés éprouvées par les enfants et que trop d'entre eux accèdent au secondaire pour seule raison d'âge. Dans certains quartiers défavorisés, les élèves peuvent se montrer influencés par l'image négative qu'aurait l'école auprès des parents.

Au secondaire, par contre, s'exprime l'opinion générale que règne **un désintérêt marqué chez les élèves** pour ce qu'enseigne l'école publique montréalaise. À l'écoute des jeunes, les groupes communautaires rapportent que ceux-ci ne comprennent pas ce que l'institution leur demande ni pourquoi elle le fait, et qu'ils s'y considèrent traités comme des enfants. On dénonce des classes «spéciales» où, en attendant qu'ils atteignent l'âge de quitter le secteur des jeunes, sont parqués des élèves venant d'ailleurs et qu'on a obligés à changer d'école pour diverses raisons. Les groupes communautaires insistent aussi sur **la solitude ressentie dans l'école par l'élève en instance de décrochage** et sur l'absence d'un spécialiste dans l'établissement pour s'occuper des décrocheurs et des décrocheuses passés à l'acte. Or, pour ces derniers, retrouver l'estime de soi constitue très souvent le premier défi, affirme-t-on. Pour expliquer le désintérêt des élèves, on invoque très largement l'inadaptation de ce que l'école type leur offre au secondaire, qu'il s'agisse, par exemple, du curriculum, du type d'activités d'apprentissage ou des horaires.

S'ajoute, de l'avis des intervenants scolaires comme de ceux de l'extérieur, **la faiblesse du sentiment d'appartenance scolaire des élèves**. Les facteurs explicatifs proposés sont nombreux : par exemple, mode d'organisation du secondaire ; taille de l'établissement ; effectif venant d'un large bassin urbain ; diversité culturelle ; absence d'activités parascolaires. Sur le dernier point mentionné, les deux sondages déjà exploités révèlent qu'à Montréal le personnel enseignant se distingue de l'ensemble du Québec :

«...28,3% au primaire et 31,7% au secondaire animent des activités étudiantes alors que c'est le cas de 38,9% et 44,4% des enseignants de la province[15].»

Au sujet de la violence, enfin, on affirme généralement que l'école secondaire elle-même n'est pas un lieu dangereux sur le plan physique. D'aucuns avancent toutefois que les responsables scolaires ont tendance à minimiser les choses dans le cadre même de l'école, concernant le «taxage», par exemple. La notoriété à ce titre joue en tout cas beaucoup sur les élèves et leurs parents lorsque vient le moment de choisir une école et que s'offre la possibilité d'en fréquenter une autre que celle du quartier.

4.3.3 Personnel enseignant et école

Dans la mesure où la direction d'école se fait l'interprète des structures éducatives supérieures pour l'application des directives, elle ne peut manquer d'écoper parfois les jugements négatifs qu'une partie du corps enseignant dans l'île de Montréal porte sur ces dernières. Les enseignantes et enseignants voient la classe comme leur ultime espace d'initiative pédagogique et de liberté professionnelle, selon les perceptions que traduisent les sondages[16]. Des observateurs proches de l'école publique montréalaise parlent du **grand isolement de l'enseignante ou de l'enseignant, d'un côté, et de la direction, de l'autre**.

Les besoins de perfectionnement se font sentir à l'école. À ce sujet, le sondage du Conseil relève, d'une part, que «les enseignantes et les enseignants de Montréal se montrent moins satisfaits du perfectionnement reçu que ceux des autres régions[17]». D'autre part, dans le sondage de l'Alliance, à une question ouverte sur les contenus prioritaires pour de la formation sur mesure adaptée à leurs besoins, les répondants placent en deuxième position, après les difficultés d'apprentissage, nommément l'enseignement à des classes multiethniques et l'enseignement aux élèves des milieux défavorisés, sur le même pied que la didactique des matières enseignées et la conception de matériel pédagogique. Vient en troisième lieu l'éthique en éducation, en rapport avec la diversité et les conflits de valeurs, devant une douzaine d'autres mentions[18].

Il faut se demander ce que pensent les enseignantes et enseignants de la violence physique à l'école secondaire. Même s'ils admettent pour la plupart son absence sur les lieux de travail, un certain sentiment d'insécurité et de la tension les habitent à cause du comportement rude et de la violence verbale de nombreux élèves, selon des témoignages.

15. Diane Chagnon, *op. cit.*, p. 144.
16. *Ibidem*, p. 140.
17. Michèle Berthelot, *op. cit.*, p. 84.
18. Diane Chagnon, *op. cit.*, p. 99 et 225.

4.3.4 École et parents

La difficulté de maintenir des rapports vivants entre l'école publique montréalaise et les parents de ses élèves est partout relevée, que l'initiative d'établir la communication vienne de l'école et de son personnel ou, au contraire, des parents. Ne sont pas tant visés alors les mécanismes officiels — conseil d'orientation, comité d'école — que ces cas où l'élève individuel est en cause.

Au primaire, l'école trouve en général écoute auprès des parents, qui conservent un intérêt profond pour l'accompagnement de leurs enfants. Compte tenu de la situation des ménages, **les contacts directs —** réunions de parents, rencontres ponctuelles — **se montrent cependant peu faciles à organiser**. Les responsables de famille monoparentale ne peuvent se libérer; lorsque les deux conjoints travaillent, surtout si c'est à des heures inhabituelles, même genre d'empêchement. La situation se complique avec les parents des communautés culturelles, quand les rencontres se tiennent effectivement. Problème de langue d'abord: des parents immigrants peuvent ne saisir qu'à peine le français. Des incompréhensions sur le fonctionnement de l'école et ses valeurs de tous ordres, annoncées ou sous-jacentes, doivent aussi être dissipées.

Au secondaire, on dénonce souvent la démission, au moins apparente, des parents vis-à-vis des jeunes. La participation aux réunions de parents reste faible, celle des pères en particulier. Le jugement a besoin d'être atténué d'au moins deux manières. D'une part, les familles connaissent toutes sortes de difficultés dans les milieux défavorisés. D'autre part, selon les intervenants, les parents ne demeurent pas indifférents au sort de leurs enfants, pour ce qui est du décrochage en particulier. Ils en éprouvent de la déception, hésitent à en parler. Qu'ils semblent avoir démissionné n'est pas contradictoire avec leur inquiétude: les organismes communautaires, qui sont à l'écoute de ces deux interlocuteurs privilégiés de l'école que sont les jeunes et les parents, rapportent la difficulté de ces derniers à s'y faire entendre. À ce sujet, relativement à certaines communautés, des parents, tant pour des raisons d'ordre économique que du domaine des attitudes culturelles, s'en remettent entièrement à l'école et à ses spécialistes pour régler les problèmes scolaires de leurs enfants, tandis qu'eux se préoccupent du gagne-pain familial.

Des responsables de l'école publique montréalaise reconnaissent de leur côté **avoir de moins en moins les moyens d'offrir les services qui seraient nécessaires à certains parents** dans un environnement comme celui de l'île de Montréal. On pense, notamment, à l'initiation au «métier parental» pour les compétences reliées à l'éducation, dans les milieux défavorisés; à l'intervention d'agents de milieu ou de liaison chargés de garder le contact avec les familles à risque ou de faciliter le rapprochement avec les communautés culturelles, pour mieux faire comprendre ce que poursuit l'école; à la sensibilisation de l'ensemble des parents à l'importance d'accompagner les enfants dans leurs travaux scolaires.

Outre les facteurs précédents — socioéconomiques et ethnoculturels — exerçant une influence complexe sur les rapports entre l'école, son personnel enseignant et les parents, il faut considérer les changements démographiques, sous un angle des plus banals pour ainsi dire, **celui des mouvements de population dans l'Île**. On connaît déjà les déplacements des immigrants après leur arrivée. Ce qu'on oublie également de relever, c'est la vague pourtant visible des très nombreux déménagements annuels entre les municipalités et les quartiers, dans certaines couches de la population montréalaise. Tous ces phénomènes, sans compter les départs vers la banlieue, à peu près compensés par l'installation de nouveaux immigrants[19], entraînent pour l'école un brassage continuel de son effectif, lequel provoque à son tour, avec les conséquences qu'on examine à la section suivante, une forte mobilité professionnelle du personnel scolaire.

Il y a une opinion largement répandue dans le corps enseignant, accompagnée de l'amer sentiment d'être mal apprécié par la société, suivant laquelle **la dévalorisation de l'éducation** constitue un des principaux problèmes actuels. Selon les deux sondages considérés, au primaire et au secondaire publics regroupés, les perceptions des enseignantes et enseignants à cet égard sont différentes dans l'ensemble du Québec de celles de l'île de Montréal. Au Québec, la dévalorisation de l'éducation apparaît au septième rang comme facteur problématique[20]; à Montréal au cinquième, pour un pourcentage de répondants plus de deux fois supérieur de surcroît[21].

4.3.5 École et milieu environnant

L'école publique montréalaise, « type » ou pas, est sollicitée de multiples façons; comme toutes les autres pour des campagnes nationales, plus que les autres pour des opérations régionales ou municipales, compte tenu de la réalité métropolitaine. Il peut s'agir, par exemple, de demandes de participer à des activités civiques locales ou à des œuvres de charité; d'offres de présenter des spectacles éducatifs sur les lieux de l'établissement. Il peut aussi s'agir de profiter plus ou moins des atouts d'une métropole comme les musées, le jardin botanique, les monuments et les expositions : les contraintes de la vie scolaire sont alors à prendre en compte, **les moyens financiers** aussi, soit ceux de l'établissement et ceux des parents. **Sur ce dernier point, l'école publique montréalaise type part avec un handicap**.

L'école publique montréalaise porte un autre fardeau, on le sait. Celui des responsabilités à l'endroit de son environnement particulier : collaboration avec le CLSC pour des actions de dépistage, pour la prestation de certains soins de santé en milieux défavorisés ; également, ententes à conclure pour

19. Gilbert Moisan, *L'École montréalaise et son milieu : quelques points de repère*, Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation, 1996, p. 42 et 47.
20. Diane Chagnon, *op. cit.*, p. 139.
21. Michèle Berthelot, *op. cit.*, p. 84.

le soutien alimentaire ; parfois, coordination à définir avec tel groupe capable d'apporter du «support scolaire» à des décrocheurs potentiels. Peu d'établissements, dans bien des zones de l'Île, échappent au **besoin d'une action dans tous ces domaines en même temps**.

C'est à cet égard que se font entendre des jugements critiques et des observations à prendre en considération. On souligne que l'école publique montréalaise, au primaire en particulier, se voit donner trop de mandats et qu'elle est souvent appelée à se substituer aux responsabilités des familles. Cela entraînerait comme effet pervers la déresponsabilisation de certains parents, s'agissant par exemple des soins dentaires que tente d'assurer le CLSC, ou même de la nutrition, vu l'existence du soutien alimentaire à l'école.

4.3.6 École et groupes communautaires

L'expression «groupe communautaire» évoque bien sûr toutes sortes d'organisations qui, auprès des personnes dans les différentes tranches d'âge, s'occupent d'activités les plus diverses. Ces activités vont des loisirs jusqu'à l'intervention en santé et à l'action caritative. Dans ce qui suit, on se réfère plus précisément aux organismes sociocommunautaires, ceux qui apportent leur concours pour remédier aux problèmes résultant des conditions économiques dans leur milieu. Ces organismes ont une existence officielle. Leur financement, diversifié, souvent maigre et précaire, provient de ministères tels que celui de l'Éducation, celui de la Santé et des Services sociaux du Québec et celui du Développement des ressources humaines du Canada, de la Communauté urbaine de Montréal, de Centraide, parfois de caisses populaires, de communautés religieuses, de grandes entreprises. Ils s'appuient surtout sur des professionnels du travail social, des psychologues, des éducateurs qui sont, ne sont pas ou ne sont plus à l'emploi du système éducatif, sans oublier bon nombre de bénévoles de formation appropriée.

Les groupes communautaires ainsi définis se montrent particulièrement nombreux et actifs dans l'île de Montréal, le fait est connu. Pour ceux qui offrent, pas nécessairement de manière exclusive, des services à l'intention des jeunes dans leur situation d'élèves, le Centre métropolitain de lutte au décrochage scolaire, que finance la Fondation du Conseil scolaire de l'île de Montréal, en a constitué un répertoire de plus d'une trentaine[22]. Certains s'occupent des repas dans les écoles de quartiers pauvres ; d'autres apportent de l'assistance aux devoirs et à l'étude après la classe, tant au primaire qu'au secondaire, dans les familles, dans leurs locaux ou par du *mentorat* ; ils fournissent de l'aide aux décrocheurs et aux décrocheuses, aux jeunes chômeurs, aux jeunes itinérants, sous forme d'aide psychologique, de soutien pour faciliter le retour à l'école, de stages en milieu de travail, de recherche d'emploi, d'hébergement même. Ils organisent des activités éducatives : ateliers d'art, causeries, visites d'entreprises. D'autres encore

22. Centre métropolitain de lutte au décrochage scolaire, *Répertoire de ressources scolaires et communautaires en rapport avec l'abandon scolaire*, Montréal, Fondation du Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1995.

s'adressent plus particulièrement aux jeunes de milieux pluriethniques ou de milieux défavorisés anglophones. Au moins l'un d'eux vise les jeunes filles qui se sont adonnées à la prostitution ou risquent d'y être entraînées. Des services sont aussi fournis aux familles, en rapport avec l'école : support aux mères adolescentes ; formation aux rudiments du métier parental en relation avec le préscolaire ; médiation entre élèves et parents aux prises avec le décrochage effectif ou appréhendé au secondaire.

Les responsables scolaires envoient parfois certains élèves en difficulté aux professionnels des groupes communautaires. **Cependant, tous ces groupes déplorent un manque d'ouverture de l'école publique montréalaise.** Sauf des ententes relatives à des services particuliers, la collaboration dans l'action auprès des élèves éprouvant quelque difficulté, ou auprès de leurs parents, s'établit le plus souvent grâce à des personnes dans l'école plutôt qu'avec l'école elle-même. On est loin de protocoles entre celle-ci et le milieu communautaire qui permettraient de prolonger l'action éducative hors de l'établissement, en dehors des heures d'enseignement ou de disponibilité du personnel scolaire, mais qui nécessiteraient peut-être la remise en question de certaines façons de faire consacrées. Ainsi, plusieurs directions d'école ne jugent pas opportun de participer aux tables de concertation qui se sont mises en place dans beaucoup de quartiers ; ces tables rassemblent des représentants et représentantes des organismes communautaires, du CLSC, des centres de loisirs, des entreprises du coin, d'associations de marchands, parfois de municipalités ; elles visent à coordonner les mesures en vue de résoudre des problèmes locaux. Cette attitude institutionnelle de l'école ne découle pas toujours d'une politique de la commission scolaire ; elle vient souvent de l'isolement de la direction ou de la lourdeur des structures en place. On fait d'ailleurs remarquer que les ententes paraissent plus faciles à établir avec les petites commissions scolaires, le cas échéant. Les groupes les plus engagés en milieux défavorisés se montrent donc sévères dans leur jugement sur l'école publique montréalaise, au secondaire en particulier. Ils considèrent que la réticence de celle-ci à s'ouvrir à son milieu résulte en fait de la crainte de regarder en face les difficultés des jeunes d'aujourd'hui, comme de se regarder elle-même.

La participation des autorités municipales à l'action communautaire s'est amorcée dans certains cas. Elle demeure timide, même si le Conseil régional de développement de l'île de Montréal met de l'avant l'idée d'aller dans ce sens auprès des instances soucieuses du développement de la Communauté urbaine. C'est que, tout le monde y insiste, les structures de différente nature se révèlent pesantes dans l'Île, dans tous les secteurs d'activités. Par exemple, là où on aurait affaire ailleurs à une ou quelques entreprises avec lesquelles traiter, à Montréal, c'est justement avec une structure, une association de firmes, qu'on doit souvent le faire en formation professionnelle. D'où la rareté au secondaire de projets d'alternance étude-travail, malgré la présence de nombreuses entreprises de tout genre dans la région.

4.4 LES STRUCTURES INSTITUTIONNELLES

4.4.1 École et commission scolaire

L'école publique montréalaise, comme établissement, se trouve donc aux prises avec des changements de tous ordres à cause des conditions socio-économiques et des mouvements sociodémographiques dans l'Île. Ces changements continuels entraînent une lourdeur plus prononcée qu'ailleurs dans le fonctionnement de chaque école et, par suite, des rapports davantage complexes entre l'établissement et sa commission scolaire. Avant de présenter certains des facteurs internes aux commissions scolaires contribuant aux difficultés courantes, on doit toutefois se pencher sur trois facteurs typiquement systémiques qui viennent accroître l'imprévisible et, de l'extérieur, introduire de la perturbation.

a) Des facteurs de perturbation externes

L'attraction du réseau privé constitue un tel facteur. Des chiffres ont été fournis à ce sujet dans les chapitres précédents. Le phénomène comporte des conséquences pour l'école publique montréalaise chaque année, dans la prévision de son effectif. Concernant le passage du primaire au secondaire, par exemple, c'est, pour une école publique de ce dernier ordre d'enseignement, des variations de plusieurs dizaines d'inscrits qui sont en jeu d'une année à l'autre. On fait aussi remarquer, du côté des instances scolaires comme dans les groupes communautaires, que le départ des élèves qui obtiennent de meilleures notes vers le réseau privé affaiblit l'école publique, que dans les comparaisons auxquelles pousse le système elle fait alors mauvaise figure à côté de l'école privée, et qu'ensuite le processus de déperdition s'alimente de lui-même.

L'apparition d'écoles publiques «différenciées» dans l'île de Montréal, telles que les écoles pour raccrocheurs, les écoles à vocation particulière et celles «à visage privé», qui s'appuient sur la possibilité du libre choix et mènent parfois la lutte à l'abandon scolaire, entraîne elle-même des inconvénients. Certains voient ces établissements comme incitant des élèves à quitter l'école secondaire ordinaire et décourageant cette dernière de chercher à mieux s'adapter à leurs attentes. Les mouvements d'effectif qui en résultent ajoutent à l'incertitude et, souligne-t-on, empêchent l'apparition d'un sentiment d'appartenance à l'institution proche de la communauté où vivent les élèves.

L'enchevêtrement des structures scolaires constitue un troisième facteur systémique déséquilibrant dans l'île de Montréal. L'enchevêtrement est indéniable: commissions scolaires de confessionnalité distincte qui se superposent dans de vastes aires de l'Île, sans correspondance avec les frontières municipales ou autres; commissions scolaires de taille extrême quant aux effectifs et, à l'échelle de la région, quant à la superficie de leurs territoires. On n'analysera pas de façon exhaustive les effets ou les manifestations incongrues de cet état de choses. Ne mentionnons que les plus évidents: **concurrence**, pour une commission scolaire donnée, d'une ou de quelques autres relativement au bassin d'élèves de son territoire, lorsque la dimension confessionnelle demeure une préoccupation étrangère à ceux-ci ou à leurs parents; **difficile collaboration du monde**

scolaire, du monde municipal et, partant, du monde communautaire; concertation à peu près inexistante entre commissions scolaires de poids différents, vis-à-vis des entreprises notamment; **gestion pédagogique à toutes fins utiles cloisonnée entre les deux secteurs linguistiques d'une même commission scolaire**, où les communications significatives entre le personnel de l'un et l'autre restent notoirement réduites; mais **arbitrage parfois délicat dans l'attribution des ressources**.

Dans tous ces domaines, la présence d'élèves des communautés culturelles, en proportion croissante depuis deux décennies plus ou moins, est venue accentuer le caractère dépassé de telles structures. Les tentatives pour adapter celles-ci à la réalité montréalaise remontent en effet à plus d'une génération, bien avant *L'école communautaire et responsable* de 1982[23], et elles ont alimenté une longue histoire faite d'échecs consécutifs sur le plan politique, par absence de suites, le dernier exemple s'incarnant dans le document du Comité pour la mise en place des commissions scolaires linguistiques de 1994 (rapport Kenniff). On comprend, dans ce contexte, que le rôle d'un organisme comme le Conseil scolaire de l'île de Montréal se limite pour l'essentiel aux obligations formelles de la Loi sur l'instruction publique, à savoir celles qui touchent le prélèvement des taxes et l'action dans les milieux défavorisés. Les autres fonctions que l'article 504 lui permet d'exercer en consultation avec les commissions scolaires sont demeurées marginales et se voient constamment remises en question. C'est par ailleurs la Loi elle-même qui probablement illustre avec le plus de concision le curieux illogisme des choses: l'«île de Montréal» y est définie comme «l'ensemble des municipalités scolaires formées en vertu de la Loi pour favoriser le développement scolaire dans l'île de Montréal (1972, chapitre 60), à l'exception des municipalités scolaires sous l'autorité des commissions scolaires confessionnelles (CECM et CEPGM)».

b) Des facteurs de tension internes

La diversité des services à offrir dans l'école publique montréalaise et, par ailleurs, les changements de l'effectif auxquels chacune est exposée ont pour conséquence une **grande mobilité du personnel enseignant** entre les établissements d'une commission scolaire. La complexité des affectations se devine aisément. Même quand on parvient à s'ajuster, pour ce qui est du nombre total d'enseignantes et d'enseignants, aux besoins globaux de l'école, les mouvements de personnes, des spécialistes de l'adaptation scolaire notamment, laissent des lacunes à divers endroits et brisent la continuité de l'action auprès des enfants concernés. Détail touchant: de jeunes élèves, interrogés à la radio à l'occasion de la fin des classes, disent leur crainte de ne pas retrouver Marie (ou telle autre) à l'école, au retour des vacances.

23. On trouve dans ce document, publié par le ministère de l'Éducation, un excellent résumé de la question aux pages 8-10.

La lenteur de fonctionnement inhérente à la taille des deux plus grosses commissions scolaires de l'île de Montréal s'impose à l'esprit. Tous les observateurs et intervenants la mentionnent spontanément. La CECM a commencé de s'y attaquer par la création des regroupements. De l'avis même de ceux qui y travaillent, les effets prennent du temps à se faire sentir et les mentalités à s'adapter. Des difficultés de communication analogues se sont manifestées à la CEPGM, qui a vu à définir des régions pour les surmonter. Plus généralement, les groupes communautaires qui travaillent avec certaines écoles font état de la longueur des processus de décision avant de parvenir à des accords. Les structures scolaires leur semblent en retard par rapport aux pratiques de concertation et de collaboration qui se sont développées dans le milieu avec d'autres organismes.

Les résultats des deux sondages déjà cités touchent jusqu'à un certain point à cette question des structures. Pour ce qui est du problème que constitueraient la bureaucratisation et le manque de concertation, on ne peut pas affirmer, à l'examen des chiffres, que les enseignantes et les enseignants de l'île de Montréal le ressentent nettement plus qu'ailleurs. Par contre, si l'on rapproche de cette question celle de l'inadéquation des politiques, des programmes et des méthodes, la perception négative du personnel enseignant de Montréal s'accentue, au secondaire notamment. Cette dernière carence a trait pour une part au curriculum et non seulement au cadre administratif en soi. Elle revient donc sous cet angle-là dans ce qui suit.

4.4.2 École et ministère de l'Éducation

Deux «grands encadrements» ministériels exercent une influence majeure sur l'activité éducative de l'école : le curriculum et les règles budgétaires.

a) L'école et le curriculum

S'agissant du curriculum en tant que tel, et non pas des conditions concrètes dans lesquelles il est dispensé, on entend peu de jugements défavorables globaux sur le primaire dans l'île de Montréal. Certes, des parents réclament l'enseignement hâtif de l'anglais, langue seconde ; des groupes y mettent en question la place qu'occupe l'enseignement religieux ; les débats sur le "back-to-basics" ou l'enseignement du français trouvent aussi des échos. Ces sujets ont un dénominateur commun, le temps d'enseignement hebdomadaire insuffisant. Il n'apparaît pas que, de ce point de vue, le problème, déjà abordé par le Conseil supérieur de l'éducation[24], se voie attribuer une acuité beaucoup plus prononcée dans l'île de Montréal que dans le reste du Québec.

Au secondaire, l'appréciation du curriculum est tout à fait différente sous plusieurs aspects, pour lesquels il s'avère souvent impossible de distinguer ce qui tient à son contenu et ce qui dépend des possibilités effectives de le dispenser.

24. CSE, *Des conditions pour faire avancer l'école*, Québec, 1993, p. 7-8.

Contrairement au primaire, donc, **un jugement général sévère se trouve prononcé sur le curriculum du secondaire**. Jugement général pour ce qui est d'abord des nombreux intervenants qui le portent, et qui semblent le clamer plus vivement à Montréal qu'ailleurs. Jugement général par sa portée surtout: une large inadéquation du curriculum du secondaire à la réalité des jeunes actuels, en particulier dans une agglomération urbaine comme celle de l'île de Montréal, par le manque de variété dans les contenus, de souplesse dans les voies possibles et les rythmes de parcours, ainsi que de moyens appropriés pour les offrir. Le jugement s'applique à l'école secondaire publique montréalaise de façon spécifique. C'est qu'il faut mettre les carences du curriculum, constatées partout, en regard des multiples appâts d'une métropole, lesquels se révèlent le plus souvent des leurres: on songe aux nombreuses occasions d'embauche qui semblent se présenter aux décrocheuses et aux décrocheurs potentiels, mais donnent lieu, quand il y en a, à des emplois sous-payés et soumis aux caprices de la conjoncture et de l'employeur; sans parler des attraits douteux comme les arcades, les billards et les bars, ou ceux reliés à la criminalité comme le commerce de la drogue, la délinquance et la prostitution.

Dans le contexte du curriculum, se pose avec une évidence particulière la question de la formation professionnelle dans l'île de Montréal. Aux yeux de la majorité, les possibilités d'y accéder sont tardives ou trop spécialisées, les choix de programmes ou de cours, déficients (une analyse vient plus loin). De la sorte, trop d'élèves sont inscrits dans des cheminements particuliers continus et piétinent dans une voie sans issue. De l'avis des acteurs concernés, du milieu scolaire comme du milieu communautaire, on sauverait beaucoup de jeunes du décrochage temporaire ou définitif, si des choix différents de matières à maîtriser et de manières de les apprendre étaient offerts. Choix attrayants pour les élèves davantage portés vers des apprentissages par la pratique, manipulation ou construction; choix équilibrés qui reconnaîtraient l'apport possible de tels apprentissages à la formation fondamentale; choix qui surtout, par une collaboration avec le milieu des entreprises ou des commerces, permettraient la participation à des stages de travail en alternance ou un régime d'apprentissage (au sens originel du terme), formules dramatiquement absentes ou presque pour l'instant. Il semble en somme que l'école publique montréalaise éprouve aussi de la difficulté à s'ouvrir du côté des entreprises.

Plusieurs intervenants et observateurs du réseau scolaire de l'île de Montréal parlent même d'un déficit dans l'offre de programmes en formation professionnelle aux jeunes de l'Île. Avec l'harmonisation des programmes s'adressant aux jeunes et aux adultes et le passage de certains jeunes au secteur des adultes dès après l'âge de seize ans, il n'est pas aisé de discerner la situation exacte.

Considérant d'abord l'impasse où mènent les cheminements particuliers continus, on ne peut en voir la source dans un traitement inapproprié que recevrait la région de Montréal. L'absence de programmes conduisant à des métiers semi-spécialisés et visant particulièrement les jeunes en cause —

qu'on accepte ou non, vieille querelle de mots, de reconnaître là des programmes de formation professionnelle — touche l'ensemble du Québec. C'est le grand nombre d'élèves concernés dans l'Île et leur concentration, en raison des facteurs négatifs pesant sur l'école montréalaise, qui constitue en soi un problème.

Quant aux programmes de formation professionnelle proprement dits, les données suivantes pour 1992-1993 permettent de se faire une idée sur le présumé déficit de l'offre dans l'île de Montréal[25].

Cette année-là, dans l'ensemble du Québec, on comptait 61 312 élèves inscrits dans les filières conduisant à l'obtention d'un diplôme, soit le certificat d'études professionnelles (CEP), le diplôme d'études professionnelles (DEP) ou l'attestation de spécialisation professionnelle (ASP). Il y en avait 13 727 dans l'île de Montréal, soit 22,4 pour cent du nombre précédent. Le chiffre se montre légèrement supérieur au pourcentage de l'effectif scolaire des jeunes de l'Île par rapport à l'ensemble du Québec, qui est de 20,4 pour cent. La comparaison est toutefois fallacieuse, car ces inscrits dénombrés en formation professionnelle comprennent aussi ceux du secteur des adultes. Or, on note ceci : du total de 13 727 inscrits en formation professionnelle dans l'île de Montréal, à temps complet ou partiel, seulement **828** appartiennent au secteur des jeunes, soit **6** pour cent, alors que le pourcentage correspondant pour le Québec se situe à **13,5** pour cent. De ces chiffres, on peut tirer par un calcul simple que le **nombre d'inscrits du secteur des jeunes en formation professionnelle dans l'île de Montréal ne représente que 10,0 pour cent du nombre des inscrits de ce secteur dans l'ensemble du Québec**, ce qui se révèle cette fois bien inférieur au pourcentage de 20,4 pour cent que donne le rapport des effectifs correspondants. **Il y a donc déficit des inscriptions en formation professionnelle dans le secteur des jeunes de l'île de Montréal.**

Par ailleurs, les données sur la répartition des inscriptions en formation professionnelle entre les commissions scolaires font voir que **la CECM à elle seule compte 51,4 pour cent de tous les inscrits dans l'Île**. Un autre caractère spécifique de l'île de Montréal consiste donc en une concentration de la formation professionnelle dans cette commission scolaire. C'est encore plus frappant à examiner le nombre d'inscriptions dans le secteur des jeunes des différentes commissions scolaires de l'Île : 606 à la CECM, moins de 100 dans chacune des autres, dont trois n'en ont aucune.

Pour ce qui est des familles de programmes, il est instructif de se pencher sur les cinq les plus fréquentées. Elles recoupent quelques-uns des métiers qu'on associe le plus souvent à la formation professionnelle du secondaire : coiffure ; électricité de construction ; santé, assistance et soins infirmiers ; mécanique automobile ; secrétariat. Ce sont là des métiers traditionnels, ce

25. Gilbert Moisan, *op. cit.*, p. 25-29.

qui n'empêche évidemment pas de reconnaître que les pratiques et la technologie y ont considérablement changé. Dans l'ensemble du Québec, 65,6 pour cent des inscriptions au secondaire se font dans ces familles; dans l'île de Montréal, 67,1 pour cent. Celle-ci ne semble donc pas se caractériser par une offre de programmes conduisant à des métiers innovants.

Il importe de souligner enfin que l'offre de programmes en formation professionnelle était jusqu'à récemment inexistante ou presque dans le secteur d'enseignement en langue anglaise, sans que des besoins s'y expriment explicitement à cet égard, la tradition du milieu anglophone montréalais poussant les jeunes surtout vers la filière préuniversitaire. Les réalités économiques et démographiques nouvelles dans l'île de Montréal donnent lieu désormais à des attentes, auxquelles ce secteur n'est pas encore en mesure de répondre.

Dans un ordre d'idée voisin des métiers semi-spécialisés, signalons ce que l'OCDE indique comme une des priorités pour l'avenir, à savoir «le développement tout aussi nécessaire de services de proximité, à contenu relationnel fort», dont on peut croire que le besoin se manifeste particulièrement en situation métropolitaine, vu la concentration démographique[26].

Enfin, toujours au sujet du curriculum, il importe de se pencher sur la formation générale, pour l'île de Montréal en particulier. Non pas la question du contenu dans son ampleur et ses ramifications, mais plutôt un son de cloche entendu à ce sujet, d'autant plus remarquable qu'il vient cette fois des groupes communautaires. Étant de veille dans le milieu, connaissant les jeunes de près, ils insistent pour que l'école publique montréalaise ne se laisse pas enfermer dans la poursuite de la seule réussite scolaire des élèves, surtout dans la compétition à cet égard, et que soit remis l'accent sur l'éducation à des valeurs fondamentales: plaisir d'apprendre, goût du beau, respect d'autrui et de soi-même, sens civique, seules capables de dynamiser pour le reste de la vie et de raccommoder le tissu social. Le point de vue précédent vient élargir la préoccupation à l'endroit de la formation générale qu'exprime une partie des chefs d'entreprise, en s'intéressant à l'indispensable polyvalence de la main-d'œuvre future.

b) L'école et les règles budgétaires

Relativement à l'adaptation scolaire, les responsables du réseau montréalais dénoncent le plafonnement des mesures budgétaires visant les difficultés légères ou graves d'apprentissage, les troubles de conduite et de comportement et la déficience intellectuelle légère, susceptibles de se manifester largement en milieu urbain défavorisé. Pour les autres déficiences, ou encore les déficiences ou difficultés multiples, le financement annuel

26. OCDE, *Le Nouveau Rôle de l'enseignement technique et de la formation professionnelle. Contexte, acteurs, enjeux,* Direction de l'éducation, de l'emploi, du travail et des affaires sociales, Paris, 1994, p. 27.

basé sur la clientèle déclarée au 30 septembre ne permet pas de s'ajuster à temps et à bonne hauteur à la situation toujours changeante, signale-t-on. À ce sujet, a été mentionné précédemment combien la diminution du nombre de spécialistes des services complémentaires, à cause des compressions budgétaires répétées, affecte l'école publique montréalaise. La recherche a montré que ces intervenants constituaient, dans les milieux défavorisés, un des facteurs d'amélioration de l'apprentissage donnant le plus rapidement des effets positifs[27].

Mais que montrent au juste les statistiques ministérielles au sujet des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) dans l'île de Montréal? On tente de le voir dans ce qui suit sur les chiffres de l'année scolaire 1992-1993[28]. Pour cela, il faut rappeler deux distinctions importantes. La première : la classification utilisée par le ministère de l'Éducation distingue, d'une part les élèves en difficulté, d'autre part les élèves handicapés (elle compte plus exactement sept grandes catégories, elles-mêmes subdivisées en trente et une sous-catégories de difficultés ou de déficiences). Deuxième distinction, relative au mode de financement de ces élèves dans les commissions scolaires : certaines sous-catégories ont un financement standardisé, plafonné donc, d'autres un financement en fonction du nombre réel d'inscrits. En principe, tous les EHDAA font l'objet d'une déclaration au 30 septembre, ce qui en vertu de la Loi sur l'instruction publique entraîne la préparation pour chacun d'un plan d'intervention personnalisé.

Les données pour 1992-1993 conduisent à une première observation pour **les élèves handicapés. Ils représentent 12,5 pour cent des EHDAA de l'île de Montréal, tandis qu'il y en a 8,7 pour cent parmi les EHDAA de l'ensemble du Québec**. La différence peut s'expliquer par la concentration, déjà signalée, de services spécialisés en santé et en éducation dans l'Île et par l'attraction exercée dans les autres régions sur les parents d'enfants handicapés, qui viennent s'y installer pour trouver une réponse appropriée aux besoins spéciaux de ces derniers. En outre, des élèves handicapés habitant les régions voisines de Montréal peuvent, à la suite d'ententes, s'inscrire dans les commissions scolaires de l'Île pour recevoir des services spécialisés.

Cependant, si l'on compare l'île de Montréal et l'ensemble du Québec autrement que par le partage entre élèves handicapés et élèves en difficulté, une anomalie surprenante surgit. Dans le réseau public, les 25 362 EHDAA de l'île de Montréal comptent pour 18,6 pour cent des 136 140 EHDAA de l'ensemble du Québec. Ce pourcentage est moins élevé que le 20,4 pour cent que donne le rapport des effectifs jeunes correspondants, ce qui semble infirmer la prétention suivant quoi on trouverait plus d'élèves en difficulté dans l'école montréalaise.

27. Claude Montmarquette et al., *Les Interventions scolaires en milieu défavorisé*, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 1989, p. 100-101.
28. Gilbert Moisan, *op. cit.*, p. 31-39.

La véritable nature de l'anomalie apparaît quand on compare le réseau public de l'île de Montréal et celui du Québec pour les cinq sous-catégories d'EHDAA les plus peuplées dans l'Île; elles regroupent entre 85 pour cent et 90 pour cent des contingents d'EHDAA. C'est ce que permet de voir le tableau suivant.

TABLEAU 13
NOMBRE D'EHDAA DÉCLARÉS EN 1992-1993
SELON LES SOUS-CATÉGORIES LES PLUS IMPORTANTES
DANS L'ÎLE DE MONTRÉAL ET EN COMPARAISON
AVEC L'ENSEMBLE DU QUÉBEC

Sous-catégorie (code)	Île de Montréal	Ensemble du Québec	M/Q	Financement
Difficultés légères d'apprentissage (01)	8 296	54 618	15,2%	
Difficultés graves d'apprentissage (02)	7 987	43 773	18,2%	Standardisé
Déficience intellectuelle légère (21)	636	3 781	16,8%	
Troubles de conduite et de comportement (12)	3 911	17 697	22,1%	
Troubles graves du comportement et déficience psychosociale, avec délinquance (13)	1 166	2 926	39,8%	Par élève
TOTAL	**21 996**	**122 795**	**17,9%**	—

Source : Ministère de l'Éducation

On note d'abord que, comparant l'île de Montréal au Québec, le pourcentage de troubles graves du comportement associés à de la délinquance, 39,8 pour cent, se révèle beaucoup plus élevé que le pourcentage de 20,4 pour cent relatif à l'effectif des jeunes, qui nous sert de référence habituelle. Il s'agit d'une sous-catégorie financée en fonction du nombre réel d'inscrits. Le caractère propice à la criminalité juvénile du milieu métropolitain se voit là confirmé.

Par contre, trois des quatre autres sous-catégories ont des pourcentages inférieurs au 20,4 pour cent repère, le plus bas s'attachant aux difficultés légères d'apprentissage : il y en aurait nettement moins dans l'Île que dans l'ensemble du Québec, proportionnellement parlant. Ce, contrairement à ce que perçoivent tous les responsables et le personnel enseignant de la majorité des commissions scolaires montréalaises ; contrairement aussi à ce que les conditions socioéconomiques difficiles dans beaucoup de milieux poussent à croire. L'explication la plus probable réside dans le financement standardisé de ces quatre sous-catégories. D'aucuns admettent en effet discrètement, dans des commissions scolaires de l'Île et au Ministère, que tous les EHDAA, en particulier ceux en difficultés légères d'apprentissage, ne font pas immanquablement l'objet d'une déclaration, une fois le plafond de

financement atteint. L'hypothèse est certainement compatible avec le fait que la proportion des élèves en difficulté déclarés par les commissions scolaires de la région de Montréal varie de 7,7 pour cent (CECM) à 17,2 pour cent (CEPGM). L'hypothèse est renforcée quand on constate que la CECM n'a déclaré aucun élève en difficultés légères d'apprentissage en 1992-1993.

Sans attribuer de valeur scientifique au résultat, il est possible d'estimer le nombre d'élèves en difficultés légères d'apprentissage que déclarerait la CECM, si elle en avait le même pourcentage par rapport à son effectif qu'une autre commission scolaire assez semblable. Cela fait, on calcule le pourcentage de tels élèves qu'afficherait la région de Montréal par rapport à l'ensemble du Québec. Si l'on choisit le profil de la commission scolaire Jérôme-Le Royer et qu'on l'applique à la CECM, il vient en bout de ligne un pourcentage régional de 22,7 pour cent, au lieu des 15,2 pour cent du tableau n° 13 ; en prenant celui de la CEPGM, on aurait 26,0 pour cent. Ces deux chiffres corrigés dépassent le 20,4 de référence, comme on s'y attend pour l'île de Montréal.

Que tirer de ces considérations? En premier lieu, qu'il demeure certes plausible que les règles de financement prêtent au **sous-dénombrement des EHDAA dans les sous-catégories les plus populeuses**. Ce sous-dénombrement dû au plafonnement, phénomène particulièrement marqué dans la région de Montréal en raison du contexte socioéconomique, révélerait alors le caractère défavorable du mode de financement pour l'Île. Il faut, en second lieu, s'interroger surtout sur la façon dont les définitions catégorielles sont interprétées et les normes, appliquées. Un faible pourcentage d'élèves effectivement déclarés en difficulté peut signifier en fin de compte qu'un nombre important d'enfants ayant des besoins particuliers se retrouvent — c'est le cas de le dire — laissés pour compte.

Relativement aux mesures d'accueil et au soutien linguistique, on insiste sur la nécessité de règles qui prendraient en considération le besoin de prolonger parfois le séjour en classe d'accueil des élèves immigrants récents, vu leur provenance et leur scolarisation antérieure, ainsi que le besoin d'élargir les autres actions de soutien linguistique, compte tenu de l'effectif d'élèves d'une autre langue maternelle que le français auxquels le personnel enseignant se retrouve à devoir enseigner, sans formation particulière pour la situation. Reste aussi mal comblé le besoin de ressources pour maintenir, grâce à des agents *ad hoc*, l'aide aux enseignantes et aux enseignants ou le contact avec les communautés culturelles ; ces intervenants ont pourtant tendance à diminuer en nombre avec les compressions imposées aux commissions scolaires, quand ils n'ont pas tout simplement disparu.

De façon plus précise, est dénoncée une règle usuelle qui fixe à dix mois le séjour en classe d'accueil, compte tenu de la «distance» entre la langue de beaucoup d'immigrants et le français, et à 19 le nombre d'élèves requis pour former une classe. On souligne les inconvénients auxquels conduit un objectif comme celui d'intégrer 25 pour cent des élèves en classe

régulière durant l'année. D'autre part, les conditions qui entourent la gestion des classes elles-mêmes semblent aller en se détériorant. Malgré leur engagement profond et leur expérience, les enseignantes et enseignants concernés éprouvent un certain essoufflement. Il faut savoir que ce personnel a souvent un statut précaire et que la plupart ont acquis leur expertise particulière sur le tas.

Dans ce contexte, il importe de rappeler ce qui suit, à propos du mémoire que le Conseil scolaire de l'île de Montréal présentait au ministre de l'Éducation en février 1991 : si le volet portant sur les milieux défavorisés a donné des fruits dans les règles budgétaires suivantes — il a été ainsi le prélude aux mesures du Plan sur la réussite éducative —, il n'y a eu aucune suite marquante donnée au volet des demandes concernant la présence des communautés culturelles. Côté ressources, peu se sont ajoutées à celles qui étaient déjà prévues pour les classes d'accueil et les mesures de francisation. **Les besoins, notamment de perfectionnement, d'enseignants-ressources et d'agents de milieu**, n'ont trouvé réponse qu'à la mesure des budgets réguliers et des priorités des commissions scolaires, qui doivent ainsi continuer à se débrouiller pour remplir une mission que leur a confiée la société québécoise.

Autres points, enfin : de façon plus générale, les responsables scolaires critiquent le fait que beaucoup de mesures s'attaquant à des problèmes spécifiques à l'agglomération métropolitaine se présentent comme des allocations spéciales à répétition, au lieu d'être partie intégrante du financement grâce à des paramètres globaux pour le long terme, et demeurent vulnérables année après année aux fluctuations conjoncturelles.

Par ailleurs, sans entrer dans la problématique d'ensemble touchant la petite enfance et le préscolaire au Québec, soulignons que, pour beaucoup de spécialistes et d'observateurs de la réalité montréalaise, les difficultés d'apprentissage au primaire, répandues dans les milieux défavorisés, avec leurs conséquences sur la suite du progrès scolaire, ne trouveront remède que par des interventions structurées et ciblées sur les enfants d'un âge aussi jeune que deux ans.

4.4.3 École et Gouvernement du Québec

Les observateurs et les acteurs de l'école publique montréalaise abordent souvent au passage, sans se donner la peine de les rediscuter en détail, les questions majeures relevant en définitive de l'autorité gouvernementale. On constate **la concurrence de l'école privée**, on déplore que la situation de l'école publique pousse des parents à s'imposer des frais que la démocratisation scolaire devrait leur éviter, surtout si l'on songe à **la pauvreté présente sur l'île de Montréal**. On reconnaît sans peine, à propos des commissions scolaires, **l'inadéquation des structures actuelles** à la réalité sociodémographique de l'île de Montréal. Sans entrer dans le débat sur la place de la religion à l'école et la définition de son projet éducatif, on évoque les risques de fragmentation du réseau scolaire de l'Île en petits réseaux d'écoles religieuses ou ethniques.

Pour ce qui est d'**une politique explicitant la culture publique commune**, soulignons simplement ceci. Il y a au palier de l'école, on l'a dit, un large consensus sur le fait qu'il ne revient pas au personnel de prendre à la pièce, sans balises et avec tous les risques d'incohérence ainsi encourus, des décisions que devraient encadrer des choix de société clairs, surtout quand ils mettent en jeu des valeurs fondamentales de notre démocratie ou de notre tradition. Beaucoup de ces valeurs peuvent se voir protégées dans leur principe par les chartes des droits, mais l'interprétation à en tirer chaque jour et l'application à en faire dans le concret de l'établissement ou de la classe requièrent un encadrement davantage explicite pour rendre aisée la pratique sur le terrain. La responsabilité, estime-t-on, en revient à l'autorité gouvernementale.

* *
*

EN RÉSUMÉ

Dans ce chapitre, le Conseil s'est attaché à décrire et à analyser ce qu'il a appelé l'établissement type de l'école publique montréalaise, ce qui ne constitue en rien une négation de la diversité existant au sein du réseau des écoles : c'est un établissement du centre ou de l'est de l'Île où l'on donne un enseignement en langue française à des élèves dont environ les deux tiers sont francophones de longue date. Les enseignantes et enseignants y ont un jugement plus négatif sur leur école, leur situation de travail et leur satisfaction professionnelle que celles et ceux des écoles de l'ensemble du Québec.

L'école publique montréalaise compte un nombre plus prononcé d'élèves en troubles de comportement et en difficulté d'apprentissage que dans l'école québécoise moyenne. Une bonne proportion du personnel de l'école habite loin de l'établissement, ce qui limite sa possibilité de connaissance du milieu et l'incite moins à s'y engager. L'administration de cette école urbaine est plus complexe, du fait qu'elle doit offrir des services diversifiés pour répondre aux besoins liés à la désinstitutionnalisation, à la concentration des services sociaux et à la forte présence d'élèves des communautés culturelles. Beaucoup de parents vivent dans des conditions socio-économiques difficiles : la part des ménages à faible revenu et des familles monoparentales y est plus grande que dans les autres régions du Québec.

D'un côté, la maîtrise insuffisante de la langue d'enseignement par l'effectif allophone comporte des conséquences nuisibles pour l'apprentissage des autres matières ; de l'autre, la pauvreté de trop de familles a aussi une influence sur l'apprentissage des élèves. Le personnel enseignant se trouve alors en présence en même temps de jeunes qui sont allophones et de jeunes qui sont de milieu pauvre, ce qui contribue aux difficultés de son enseignement. Il faut ajouter à cela le désintérêt de beaucoup de jeunes du secondaire pour les études, la solitude de plusieurs élèves en instance de décrochage et le faible sentiment d'appartenance scolaire. Personnel enseignant et direction d'école se sentent bien souvent isolés pour faire face à toutes ces difficultés.

L'école publique montréalaise éprouve aussi quelque difficulté à maintenir des rapports vivants avec les parents. Au primaire, les contacts ne sont pas faciles à organiser. Beaucoup de parents, d'élèves du secondaire notamment, semblent avoir démissionné. L'école manque à la fois de moyens et de souplesse pour offrir des services appropriés aux parents. En somme, des facteurs socioéconomiques, ethnoculturels et démographiques (mouvements de populations) s'associent pour rendre difficiles les rapports entre l'école et les parents.

Cette école est aussi très sollicitée, plus que dans d'autres régions du Québec. Et elle part avec un handicap : son manque de moyens financiers et celui de beaucoup de familles qu'elle dessert. Elle doit mener une action dans plusieurs domaines et sur plusieurs fronts en même temps. Elle pourrait être aidée par des groupes socio-communautaires. Malheureusement, ces derniers, pourtant nombreux et actifs, déplorent le manque d'ouverture de l'école, qui se prive alors de leur contribution éducative.

Qui plus est, les structures scolaires elles-mêmes contribuent aux difficultés de l'école publique montréalaise. Leur enchevêtrement sur l'Île est indéniable, avec ses effets de concurrence, de collaboration difficile avec le monde municipal ou communautaire, de manque de concertation entre commissions scolaires et de gestion pédagogique cloisonnée entre secteurs linguistiques d'une même commission scolaire. En plus, cette école publique doit faire face à l'attraction très forte exercée par le réseau des écoles privées sur l'Île et par certaines écoles « à concentration » (en art ou en sport, par exemple), qui drainent une partie de ses meilleurs élèves. La lenteur de fonctionnement inhérente à la taille des grosses commissions scolaires de l'Île ne l'aide pas davantage, surtout qu'elle se conjugue avec la grande mobilité de son personnel enseignant. Enfin, cette école n'est pas, à proprement parler, une école publique commune.

L'école publique montréalaise vit également de façon aiguë les problèmes liés au curriculum du secondaire : son manque de variété et de souplesse, en particulier. En formation professionnelle, on note la difficulté de mettre en œuvre la formation en alternance, on déplore l'absence de programmes conduisant à des métiers semi-spécialisés et on constate un déficit des inscriptions chez les jeunes, inscriptions d'ailleurs concentrées à la CECM. En formation générale, on croit qu'il faut remettre l'accent sur l'éducation à des valeurs fondamentales qui, sans nier la réussite scolaire, la dépassent (c'est ce qu'on appelle, plus largement, la réussite éducative).

Les règles budgétaires non plus n'aident pas toujours l'école publique montréalaise. Connaissant de hauts taux de pauvreté, elle a besoin de règles qui lui permettent une action efficace en matière d'adaptation scolaire : elle doit offrir des services à des élèves handicapés en proportion plus nombreux qu'ailleurs (à cause, en particulier, d'une concentration de services spécialisés sur l'Île), à des élèves en troubles graves de comportement associés à la délinquance en proportion plus nombreux qu'ailleurs (à cause de sa situation dans la Métropole) ainsi qu'à des élèves ayant des difficultés d'apprentissage également en proportion plus nombreux qu'ailleurs. Cette école a

également besoin de soutien accru, en matière d'intégration des élèves immigrants, pour assurer le perfectionnement de son personnel, l'engagement d'agents de milieu, l'appui d'enseignants-ressources et, au besoin, le prolongement du séjour en classe d'accueil d'élèves immigrants récents.

Certaines questions relèvent, en définitive, de l'autorité gouvernementale. Rôle de l'école privée par rapport à celui de l'école publique, lutte à la pauvreté, mise en place de structures scolaires adéquates et définition de la culture publique commune à transmettre à tout citoyen : voilà des responsabilités qui appartiennent ultimement à l'État. Car il y a là des balises à fixer pour toute la collectivité et elles reposent, en définitive, sur des choix de société clairs.

5. L'ÉCOLE MONTRÉALAISE: PROBLÉMATIQUE ET ENJEUX

Le présent chapitre vise à faire le point sur le tableau de l'école montréalaise obtenu aux chapitres précédents. Rappelons que ceux-ci ont permis de remonter à l'origine des conditions socioéconomiques et sociodémographiques caractérisant l'île de Montréal, de décrire son réseau d'enseignement, d'analyser l'état de la réussite scolaire et de mettre en lumière de multiples traits propres à ses écoles publiques, en lien particulièrement avec ces conditions. Décrochage, pauvreté, pluriethnicité, seront tentés de résumer certains. Mais encore? En effet, aucune de ces trois réalités n'est totalement exclusive à la région qui recouvre l'île de Montréal. Ce qu'il faut reconnaître, c'est à quel point elles se concentrent et sont prononcées dans l'île de Montréal, comment elles se superposent et comment elles agissent sur et au sein de l'école.

Dans ce but, quand il s'est agi d'examiner les résultats des élèves, on a d'abord considéré l'école montréalaise d'un point de vue générique, pour ainsi dire, comme le réseau d'établissements assurant l'enseignement primaire et secondaire dans l'Île. On a été amené à se pencher ensuite sur l'école publique montréalaise comme établissement d'un type donné, spécifique, pour en observer le fonctionnement interne et l'adaptation à son milieu. Les nombreuses données et observations ainsi rassemblées forment un agrégat où des facettes assez bien découpées se laissent discerner.

Ces facettes font l'objet de la **première section** du chapitre, intitulée Problématique, au sens d'ensemble de problèmes dont les éléments sont liés. Certes, le réseau d'enseignement primaire et secondaire de l'île de Montréal n'a pas que des problèmes à afficher, mais il faut bien parler de ceux qu'il éprouve, en montrer l'acuité, la diversité, les liens, les effets sur ses élèves. De là le tout premier problème, qui est de faire voir que la somme de telles difficultés particularise l'école publique montréalaise, qu'elle requiert la vigilance de ses responsables et que cela intéresse la société québécoise en entier. C'est pourquoi, en vue de faire ressortir les facettes et leur agencement, on les répartit en quatre pans centrés sur l'école: la réussite scolaire, l'établissement et ses acteurs, son milieu, les structures institutionnelles où il s'insère.

L'importance de l'école montréalaise pour la société québécoise fait l'objet de la **seconde section** sur les Enjeux. On en distinguera de six ordres: éducatif, organisationnel, économique, social, culturel et politique.

5.1 PROBLÉMATIQUE

Chaque pan de la problématique comporte comme facettes quelques énoncés synthétiques en caractères gras. Ils sont suivis chacun d'un rappel concis des principaux faits justifiant le diagnostic.

5.1.1 L'école montréalaise et la réussite scolaire

a) L'école montréalaise a des problèmes de réussite scolaire qui contribuent de façon significative à l'importance qu'ils prennent dans l'ensemble du Québec.

On rappelle à cet égard le poids que représentent en pourcentage les élèves de l'île de Montréal dans l'effectif québécois et la persistance de

résultats faibles par rapport à ceux du reste du Québec, en lien avec la pauvreté notamment.

b) Les problèmes de réussite scolaire de l'école montréalaise se retrouvent essentiellement dans son réseau d'enseignement public, où les résultats se révèlent souvent à la baisse ou fort bas par rapport à l'ensemble du Québec.

Rappelons au préalable les conditions d'admission différentes et l'écart considérable des résultats entre les réseaux public et privé. Ensuite, ont été mis en relief: le redoublement au primaire dans le réseau public, supérieur dans l'île de Montréal à ce qu'il est dans l'ensemble du Québec depuis plus d'une décennie; au secondaire, dans ce même réseau, le taux de réussite aux épreuves uniques dans l'Île, parmi les plus faibles de toutes les régions depuis au moins cinq ans; enfin, dans le réseau public montréalais, le taux de diplomation après sept ans qui demeure voisin du faible taux québécois correspondant mais, en plus, au prix d'un clivage prononcé toujours entre les deux mêmes groupes de commissions scolaires de l'Île, celles de l'est et celles de l'ouest.

c) Les problèmes de réussite scolaire de l'école publique montréalaise touchent particulièrement le secteur de l'enseignement en langue française.

On a souligné d'abord que les écoles désignées «à risque», c'est-à-dire à faible revenu et à faible diplomation, se concentrent pour la plupart dans la moitié est de l'île de Montréal, à majorité de langue française. Puis, les faits suivants: au primaire, dans toutes les commissions scolaires de l'Île, sauf une, depuis plus de cinq ans, le redoublement moyen plus élevé dans le secteur de l'enseignement en langue française et, par suite, le retard à l'entrée au secondaire aussi; au secondaire, le taux régional de réussite du réseau public aux épreuves uniques, déjà globalement faible par rapport à celui du reste du Québec, plus faible la plupart du temps depuis 1990 dans les épreuves administrées en langue française que dans les épreuves administrées en langue anglaise; enfin, toujours dans le réseau public montréalais, le taux de diplomation après sept ans, voisin du taux québécois, mais où le clivage déjà signalé place du côté le plus bas quatre commissions scolaires de l'est et du centre de l'Île.

d) Dans le secteur de l'enseignement en langue française de l'école publique montréalaise, le problème de la réussite scolaire tient pour une part appréciable à l'apprentissage de la langue française, notamment de l'écriture. Vu l'importance de maîtriser la langue d'enseignement pour le succès des études, le problème affecte tous ceux et celles qui suivent l'enseignement en français. Pour les élèves allophones qui fréquentent ce secteur d'enseignement, une faiblesse en cette matière les dessert dans leur effort d'intégration à la société québécoise.

Sur cette question, on doit rappeler des faits de plusieurs sortes: la présence de la majorité des allophones dans l'île de Montréal; leur importance grandissante en nombre au côté des francophones dans le réseau public d'enseignement en langue française; au primaire, l'assez fort taux de redoublement des garçons allophones; au secondaire, le faible taux de réussite à l'épreuve de français écrit dans presque toutes les commissions scolaires, notamment les plus populeuses; la difficulté du programme de français pour nombre d'élèves allophones du secondaire[1]; par ailleurs, la réussite de ces élèves, en général bonne, sinon légèrement supérieure à la moyenne, sur l'ensemble de leur cheminement scolaire.

5.1.2 L'école publique montréalaise et ses acteurs

e) L'école publique montréalaise exerce son action dans un milieu diversifié et souvent pauvre. Plus qu'ailleurs, elle se trouve soumise à des conditions changeantes. Cette diversité et ces changements rendent difficile pour l'établissement scolaire de trouver sa cohésion, affectent son personnel et son effectif et l'empêchent de remplir pleinement sa mission éducative.

Relativement au milieu dans lequel se trouve l'école, on rappelle: les conditions socioéconomiques difficiles, hétérogènes et fluctuantes dans l'île de Montréal; les mouvements démographiques; la composition pluriethnique de la population et de l'effectif scolaire ainsi que la diversité religieuse; la concurrence de l'enseignement privé; la présence d'écoles «différenciées»; la double structure scolaire du réseau public qui, en plus du choix sociétal de l'intégration par la francisation, impose à beaucoup de choisir une école confessionnelle sans rapport avec leurs convictions religieuses ou autres; l'absence de consensus sur la culture publique commune. Quant aux impacts sur le personnel et les élèves, les facettes suivantes les mettent en lumière.

f) L'école publique montréalaise, en milieux défavorisés particulièrement, accumule des responsabilités nombreuses, diverses et délicates, qui ailleurs se montrent dispersées. La direction, qui doit en organiser la prise en charge avec le personnel à l'interne, avec les autorités de la commission scolaire et avec des intervenants à l'externe, en subit une surcharge l'isolant de ses interlocuteurs pour ce qui est de la pratique éducative.

Relativement aux responsabilités, on rappelle les multiples services spéciaux à fournir, compte tenu des conditions de vie et du caractère pluriethnique de la population, ainsi que les problèmes sociaux à affronter en milieu urbain. Quant à l'isolement découlant de la surcharge, il est signalé par les observateurs du milieu communautaire et suggéré dans les perceptions du personnel enseignant.

---

1. Mohamed Hrimech et al., *Étude sur l'abandon scolaire des jeunes décrocheurs du secondaire sur l'île de Montréal*, réalisée pour la Fondation du Conseil scolaire de l'île de Montréal, Groupe interdisciplinaire de recherche sur l'abandon scolaire (GIRAS), Université de Montréal, 1993, p. 91.et 104.

g) L'école publique montréalaise, à l'endroit de son personnel enseignant, n'a pu prendre par le passé toutes les mesures, ni n'est capable dans le contexte actuel d'assurer des conditions, qui permettraient à ce personnel de se mobiliser et de remplir sa tâche à la hauteur des défis auxquels il fait face.

Quant aux carences dans les mesures prises et les conditions mises en place, on songe notamment à l'absence de préparation pour enseigner à un effectif allophone, aux élèves en difficulté et en milieu pauvre, et aussi à la diminution du nombre de spécialistes en adaptation scolaire, entre autres. Relativement à la difficile mobilisation, on rappelle l'ensemble des perceptions des enseignantes et enseignants de Montréal touchant l'évolution de l'école, leur travail, leur carrière et ce que la société pense d'eux.

h) L'école publique montréalaise éprouve de la difficulté à satisfaire les besoins éducatifs de ses élèves. Au primaire, la préparation à passer au secondaire est en cause. Au secondaire, l'école répond insuffisamment aux attentes de beaucoup de jeunes. Outre le fait qu'elle n'assure guère à son effectif la même chance de réussite scolaire qu'ailleurs, elle parvient difficilement à inculquer les valeurs éducatives essentielles pour l'individu et la vie en société.

À l'égard des besoins éducatifs, on rappelle: les difficultés d'apprentissage répandues au primaire dans le milieu métropolitain, la pénurie de ressources pour s'en occuper pleinement et les retards à l'entrée au secondaire; au secondaire, l'inadéquation du curriculum à plusieurs titres, notamment pour ce qui touche l'accès à la formation professionnelle; en général, dans le réseau public, les obstacles rencontrés et les lacunes observées dans l'enseignement du français; enfin, les représentations de groupes extérieurs à l'école en faveur du développement intégral de la personne, plutôt que de formations pointues axées sur les seuls résultats scolaires.

5.1.3 L'école publique montréalaise et son milieu

i) L'école publique montréalaise connaît des difficultés de communication particulières avec les parents de ses élèves. Ces difficultés tiennent aux caractéristiques du milieu urbain et à la situation d'enfermement que vit l'école, qui ne l'incitent guère à jouer suffisamment un rôle proactif pour abattre les cloisons.

Pour ce qui est des facteurs reliés au milieu, on rappelle les conditions de vie difficiles de la population et le caractère pluriethnique de celle-ci. Parmi ceux qui relèvent de l'établissement, il faut compter: le faible sentiment d'appartenance chez les élèves; la disponibilité réduite du personnel pour des activités en plus de l'enseignement; la surcharge de responsabilités de la direction; l'absence croissante de moyens pour prendre l'initiative de tresser des liens avec la communauté.

j) L'école publique montréalaise se montre trop peu ouverte à son milieu. Elle ne tient pas compte pleinement du fait que des groupes communautaires et des associations peuvent l'aider à jouer un rôle élargi et bien adapté auprès des élèves et des parents. Elle profite insuffisamment de la présence d'entreprises pouvant constituer des lieux de formation pour une partie de son effectif.

On rappelle, du côté du milieu: le dynamisme et l'expérience des groupes communautaires dans l'île de Montréal; les nombreuses associations représentatives de la pluralité; le nombre et la variété des firmes, tant industries que maisons d'affaires ou commerces; le mouvement qui ne fait que s'amorcer en vue de la collaboration avec le milieu scolaire dans la Communauté urbaine de Montréal. Du côté de l'établissement: l'image d'isolement qu'il donne à ses partenaires potentiels; l'absence de ses représentants là où existent des tables de concertation locales.

5.1.4 L'école publique montréalaise et les structures institutionnelles

k) L'école publique montréalaise se trouve placée, à l'échelle de l'île de Montréal, dans des structures scolaires qui ne lui facilitent ni l'adaptation aux réalités métropolitaines ni sa propre prise en mains, pour répondre adéquatement aux besoins éducatifs de son milieu.

Rappelons simplement les éléments suivants: l'évolution de la démographie scolaire depuis une génération; le découpage inégal par la taille et les recouvrements de territoires des commissions scolaires dans l'Île; leur caractère confessionnel; l'attraction du réseau d'enseignement privé; la fréquente lenteur de réaction et de fonctionnement des structures; leur distance par rapport aux milieux des écoles.

l) L'école publique montréalaise n'obtient pas des autorités ministérielles et gouvernementales une attention suffisante sous la forme d'encadrements éducatif, administratif et sociopolitique appropriés à sa situation.

On rappelle sur ce point: la question du curriculum, surtout au secondaire, en formation générale et en formation professionnelle; l'attention particulière requise par le français, langue d'adoption et plus seulement langue maternelle; les règles budgétaires à ajuster, visant notamment l'adaptation scolaire et la francisation des élèves allophones; une culture publique commune à mieux cerner pour guider l'établissement scolaire vis-à-vis de la pluralité culturelle et religieuse; la révision toujours en attente des structures éducatives dans l'île de Montréal, pour permettre à l'école publique de trouver sa cohésion, de s'ouvrir à son milieu pour s'y ajuster, de se prendre en mains pour répondre aux besoins de celui-ci.

5.2 ENJEUX

Le dictionnaire donne comme définition du terme enjeu: «ce que l'on peut gagner ou perdre dans une compétition ou une entreprise.» Entreprise étant évidemment à prendre au sens le plus large, puisque un des exemples fournis parle d'enjeux d'une réforme. On va donc essayer, dans ce qui suit, de ne pas perdre de vue la dénotation du gain ou de la perte. Les facettes problématiques de l'école publique montréalaise, on l'a déjà annoncé, mettent en lumière des enjeux qui paraissent de six ordres: éducatif, organisationnel, économique, social, culturel et politique. Certes, vu la compréhension fort large qui s'attache à ces termes, les différents enjeux se révèlent tous reliés entre eux par des effets mutuels ou des effets de rétroaction à plus ou moins long terme.

Dans chaque enjeu retenu, plusieurs paliers peuvent être considérés. Pour la simplicité, on se limite à trois: le **palier scolaire local**, c'est-à-dire, selon le cas, les élèves, les établissements, les contenus d'enseignement, etc., ou tout mélange de ces ingrédients; le **palier régional**, c'est-à-dire l'île de Montréal, vue soit comme un certain milieu aux caractéristiques déterminées, soit comme un territoire particulier, une région justement, qui avec les autres contribue à former le Québec; enfin, le **palier national**, celui où l'on s'intéresse à la société québécoise prise dans son ensemble.

5.2.1 L'enjeu éducatif

On s'est beaucoup intéressé à la réussite scolaire dans les chapitres précédents. Ne pas vouloir s'y limiter, a-t-on aussi répété à quelques reprises: elle n'est que la condition première d'une réussite plus ample; il faut en effet s'occuper de la formation des jeunes pour l'avenir, de leur développement comme personne et de leur insertion sociale et professionnelle, en bref de leur réussite éducative. De fait, le rapport annuel 1992-1993 du Conseil rapproche ces deux questions que sont **l'accès à un diplôme** et **la qualité de la formation**[2]:

> *«Cette triade — accessibilité, réussite et qualité — doit demeurer inséparable, dans le contexte d'une société qui exige que la scolarisation et la qualification des personnes témoignent de l'acquisition de véritables compétences générales et spécialisées, permettant l'autonomie et l'adaptation, la polyvalence et la fonctionnalité, la créativité personnelle et l'insertion sociale. (...) Cette qualité réside dans un équilibre des formations générales et des formations spécialisées, toutes deux axées sur les connaissances, les habiletés et les attitudes essentielles au développement continu de la personne et à son insertion sociale dynamique.»*

L'idée d'accessibilité conduit à celle de démocratisation, le document en fait aussi état, et cette dernière à l'idée d'égalité des chances. D'égalité des chances de réussite, comme on aime à préciser maintenant. Or, sans nier la complexité de la situation qui en est la cause, on peut douter, à l'examen des chiffres relatifs à la réussite scolaire, que l'école publique montréalaise

2. CSE, *Le Défi d'une réussite de qualité*, Rapport annuel 1992-1993 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1993, p. 12.

donne globalement à ses élèves, par rapport au reste du Québec, l'égalité des chances de succès dans les études. Cette seule interrogation doit suffire, et commander qu'on se penche de façon particulière sur le cas de l'île de Montréal, pour ce qui est de l'enseignement primaire et secondaire aux jeunes. **Ce qui est en jeu ici, c'est bel et bien une amélioration de la réussite scolaire et éducative des jeunes de l'île de Montréal.** Dans son rapport annuel 1989-1990, le Conseil se trouve à toucher le sujet[3]:

> *«(...) L'égalisation des chances d'accès et de réussite, selon l'origine géographique, linguistique et socioéconomique et une réponse plus adéquate aux besoins des adultes demeurent des objectifs à poursuivre prioritairement.»*

Il fait même, de la conciliation d'une logique de l'égalisation des chances et d'une logique de la réussite éducative pour le plus grand nombre, «un défi éthique de taille (...)».

Cette préoccupation fondamentale à l'endroit des jeunes de l'Île fait accéder aux paliers régional et national de l'enjeu éducatif, compte tenu de l'aspect démographique. Avec, dans l'école publique montréalaise, un effectif qui représente 18,2 pour cent du réseau public au complet, on peut en effet difficilement prétendre hausser la performance moyenne du Québec de façon significative pour ce qui est de la diplomation, sans se préoccuper d'améliorer celle de l'île de Montréal.

5.2.2 L'enjeu organisationnel

Des changements organisationnels peuvent apparaître comme une condition essentielle à l'instauration d'un nouveau dynamisme dans un système et, par ce biais, devenir partie intégrante de l'enjeu fondamental, l'enjeu éducatif en l'occurrence, aux dires ou aux sentiments exprimés diversement par la majorité des observateurs.

Au palier scolaire local, il s'agit évidemment de faciliter dans les différents établissements d'enseignement l'initiative et la cohésion dans le fonctionnement. Dans l'île de Montréal, avec ses traits démolinguistiques prononcés, la superposition des commissions scolaires sur le plan territorial et l'enchevêtrement qui en résulte, la question grimpe d'entrée de jeu au palier régional. C'est bien sûr dans cette double perspective que le Conseil supérieur de l'éducation, dans son avis de 1983 sur la restructuration scolaire, prenait la position suivante:

> *«Le Conseil est d'avis qu'une commission scolaire doit avoir un statut linguistique. Si l'on veut en effet assurer la meilleure cohésion possible dans l'action menée par les écoles et les commissions scolaires pour réaliser certains buts éducatifs communs, cela suppose un ensemble de conditions culturelles facilitantes, qui seront*

3. CSE, *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui: une tâche éducative essentielle*, Rapport annuel 1989-1990 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1990, p. 28.

en grande partie assurées par la communication dans une même langue[4]*.*»

L'enjeu organisationnel, on le constate, n'est pas soulevé d'hier et a trait à **la mise en place d'une structure — la commission scolaire linguistique — plus appropriée aux défis éducatifs d'aujourd'hui**.

5.2.3 L'enjeu économique

D'innombrables textes font état du nouveau contexte économique planétaire. Rappelons seulement quelques idées charnières: concurrence à l'échelle mondiale, importance de l'innovation, de la maîtrise de la technologie et d'une productivité accrue, avènement d'une société de l'information, transformation de la dynamique du marché de l'emploi[5]. À cet égard, relativement à la «technologisation» et à la «tertiarisation» de l'activité économique, l'île de Montréal se trouve bien positionnée, malgré une conjoncture difficile, comme on l'a vu au premier chapitre.

Dans ce contexte, il est superflu d'insister sur les besoins d'une réussite de qualité pour le plus grand nombre possible des quelque 195 000 jeunes qui fréquentent le réseau d'enseignement primaire et secondaire de l'île. Besoins des jeunes eux-mêmes d'abord, mais d'une autre manière, au palier régional, **besoin qu'a l'île de Montréal elle-même de la réussite scolaire et éducative de ces jeunes pour relancer sa croissance**. Cela aussi, le Conseil régional de développement l'a bien vu, en consultant le monde scolaire dans ses travaux et en misant d'emblée sur la «matière grise». En 1989 d'ailleurs, le Conseil supérieur de l'éducation faisait déjà valoir les liens entre le développement régional et l'éducation. Il soulignait que l'engagement dans le développement socioéconomique régional se situe dans le prolongement de la mission éducative et rappelait que la contribution du système d'éducation au développement régional endogène est avant tout une responsabilité des établissements[6].

Le même avis faisait en outre accéder au palier national l'enjeu économique que représente l'école publique montréalaise, et ce, dès le premier des énoncés qui en conclusion résumaient la position du Conseil supérieur de l'éducation. On y soulignait «qu'il est pertinent de miser sur le dynamisme local et régional afin d'assurer le développement intégral du Québec, de renforcer sa capacité concurrentielle et de poursuivre la réduction des disparités entre les collectivités[7]». Aucune raison pour que ce choix ne s'applique pas à la région de Montréal, en toute généralité.

---

4. CSE, *La Restructuration scolaire. Loi sur l'enseignement primaire et secondaire public (projet de loi 40)*, Québec, 1983, p. 64.
5. CSE, *Le Défi d'une réussite de qualité*, p. 14-16.
6. CSE, *Le Développement socioéconomique régional: un choix à raffermir en éducation*, Québec 1989, p. 45, énoncés 3 et 5.
7. *Ibidem*, p. 45, énoncé 1.

En effet, si l'île de Montréal doit continuer à jouer un rôle dynamique parmi les autres régions du Québec, alors que celles-ci se prennent elles-mêmes en main pour assurer leur vitalité, ce ne peut être que par des échanges au profit de toutes. En conséquence, l'Île doit à la fois viser à conserver sa population active et ne pas miser sur un afflux en provenance de régions périphériques ou éloignées, comme le phénomène a pu se produire à certaines époques. Elle doit donc se préoccuper d'exploiter ses ressources humaines de façon optimale et, à cette fin, de former adéquatement les jeunes qui les renouvellent continûment. Ceux-ci contribueront ensuite au développement de la Métropole en accord avec sa situation de pôle économique du Québec — rappelons que 47 pour cent de la population du Québec vit dans un rayon de 60 kilomètres du mont Royal — et avec son statut de plus grosse agglomération de la francophonie en Amérique du Nord. De la sorte, sans s'imposer comme lieu de transit obligé de tous les échanges avec le monde — les nouvelles technologies de l'information et de la communication modifient la donne à cet égard —, la Métropole pourra malgré tout continuer de jouer son rôle de vitrine du Québec. Malgré une taille relativement modeste à l'échelle du globe, elle s'inscrit en effet, pour le bénéfice de la société québécoise, dans ce réseau émergent, de plus en plus visible, des grandes villes pour lesquelles on doit reconnaître que «c'est là que les choses se passent». Son caractère pluriethnique, il faut le rappeler, constitue aussi un atout majeur pour ce maillage avec le monde.

5.2.4 L'enjeu social

Ce n'est que par suppléance que l'école est parfois appelée à dispenser aux élèves des mesures d'aide qu'on peut qualifier de sociales, comme le soutien alimentaire en milieux défavorisés. Pas question d'amorcer ici un débat, même si l'on connaît certains effets pervers de telles interventions, ni de trancher dans l'abstrait en faveur de leur suppression, de leur maintien ou de leur accroissement dans l'établissement scolaire.

Cependant, le rôle de socialisation de l'école se voit, lui, reconnu sans hésitation. Au primaire, il s'agit surtout pour l'enfant d'apprendre à frayer harmonieusement avec d'autres que ses proches. Au secondaire, il s'agit davantage de l'insertion des jeunes dans la société, avec ses modes, ses codes, ses traditions, à un moment où la conjoncture change. Sous la pression de l'économie, entre autres facteurs, les façons de vivre, les valeurs, les habitudes, les droits revendiqués se transforment, comme le souligne le Conseil, qui ajoute: «L'institution scolaire est concernée au plus haut point par tous ces changements[8].»

Au palier régional, l'école publique montréalaise est donc doublement interpellée en l'occurrence. D'un côté, par le fait qu'elle se trouve plongée dans un milieu environnant où sévissent des maux sociaux davantage virulents qu'ailleurs — chômage, pauvreté, sous-scolarisation, violence,

8. CSE, *La Gestion de l'éducation: nécessité d'un autre modèle*, Rapport annuel 1991-1992 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1993, p. 25.

criminalité — et qu'elle doit en pratique composer avec leur inévitable influence sur les élèves, tout en s'efforçant d'en contrer les effets sur l'apprentissage. De l'autre, par le reproche qui lui est adressé de ne pas réussir à inculquer suffisamment à tous les jeunes ces principes et ces attitudes qui assurent à la société la cohésion indispensable et une évolution sans heurts. C'est en répondant à cette double interpellation que **l'école publique montréalaise peut et doit contribuer de manière concrète à la reconstitution du tissu social et à l'instauration d'une qualité de vie mieux partagée dans l'Île.**

À propos de l'enjeu éducatif, on a prôné comme un véritable défi éthique l'égalité des chances de réussite pour les élèves de l'école publique montréalaise. Considérant l'enjeu social du point de vue que donne le palier national, il n'est pas exagéré de recourir aux mêmes termes de défi éthique, pour ce qui est d'assurer à l'île de Montréal et à sa population, grâce à la réussite éducative de ses jeunes, l'égalité des chances de jouir d'un milieu et d'une vie communautaire comparables en qualité, sinon semblables, à ce que connaît globalement le reste de la société québécoise. Naturellement, on ne relèvera pas ce défi sans des mesures débordant largement le domaine de l'éducation, mais la contribution de celle-ci demeure fondamentale et porteuse d'effets durables.

5.2.5 L'enjeu culturel

Presque partout dans le monde, sous des influences et des pressions de toute nature, les cultures évoluent à l'intérieur même de leur territoire traditionnel, des flots migratoires traversent les frontières. Ces phénomènes soulèvent bien des questions: conservation et redéfinition de l'identité, acceptation et reconnaissance de l'altérité, rapprochement et conciliation de ces tendances dans une société donnée. Les questions se posent en particulier pour la société québécoise, sans qu'il soit nécessaire d'épiloguer sur sa situation de minoritaire dans le continent américain, sans qu'on ait à répéter les chiffres sur sa population et son effectif scolaire. Le Québec a pris officiellement position sur ces questions, dans des politiques et des plans d'action relatifs à l'immigration, acceptés par les autorités gouvernementales successives et basés sur les idées d'accueil, d'intégration et de francisation[9].

Que l'école d'une société ait un rôle à l'endroit de l'identité culturelle, personne n'en disconviendra. Il s'agit de faire prendre aux jeunes conscience et connaissance de la culture publique commune au sein de la société québécoise, de la transmettre ou de la faire partager, les accents variant selon leur origine. À cet égard, l'apprentissage et la maîtrise d'une langue commune constituent un élément majeur. Avec l'adoption de la Charte de la langue française, le Québec a pris position au sujet de la langue officielle et de la langue d'usage, il y aura bientôt vingt ans. Sur l'accueil et

9. Gouvernement du Québec, *Au Québec pour bâtir ensemble. Plan d'action en matière d'immigration et d'intégration (1991-1994)*, Québec, 1991.

l'intégration des élèves des communautés culturelles, le Conseil a résumé sa vision du rôle de l'école à cet égard[10]:

> *«Aussi, parler de réussite pour les élèves issus des communautés culturelles, c'est parler de la mission que l'école doit remplir pour que ceux-ci participent de plein droit à la société québécoise et aident à sa construction. Au moins trois exigences apparaissent primordiales: la scolarisation, la francisation et la socialisation de ces élèves, dans une société qui vit par ailleurs une situation particulière en Amérique du Nord.»*

Le passage tout juste cité aborde le sujet sous l'angle de la réussite, comme le présent avis. Il est intéressant de le noter: **accueil et intégration réussis, disait le titre, réussite de la scolarisation, de la francisation et de la socialisation des élèves des communautés culturelles, comprend-on à la lecture du texte. C'est alors qu'on saisit combien la triple exigence définie par l'avis correspond essentiellement à l'enjeu culturel lié à la situation de l'école publique montréalaise.**

Affaire de nombre d'abord! Sans qu'on les répète toutes, il s'impose quand même de rappeler les statistiques démographiques générales et scolaires des deux premiers chapitres: c'est dans l'île de Montréal que se joue la partie ayant pour but l'intégration d'au moins 75 pour cent des élèves des communautés culturelles, et c'est là qu'elle représente un plus gros défi qu'ailleurs pour des raisons contextuelles évidentes de densité dans la population et dans l'effectif scolaire. Bien sûr, c'est question de réussite scolaire à atteindre, de réussite scolaire dans la maîtrise du français par tous — francophones, anglophones et allophones —, compte tenu de son importance pour l'apprentissage dans l'ensemble des matières ou pour l'activité professionnelle ultérieure.

Toutefois, vu ce qu'on sait de l'école publique montréalaise, l'enjeu culturel, c'est surtout l'affaire du secteur de l'enseignement en français, au palier régional. Améliorer la réussite éducative des élèves francophones et des élèves allophones veut dire assurer que l'île de Montréal, tout en conservant le caractère distinctif que lui confèrent sa composition pluriethnique et la présence significative de la minorité anglophone, puisse continuer d'échanger dans une même langue avec les autres régions. Elle sera ainsi en mesure de faire bénéficier le Québec de l'apport culturel résultant de sa diversité, en même temps que de partager avec lui les fruits d'un patrimoine enraciné depuis longtemps, auquel se sont ajoutés des rameaux nombreux au cours des siècles.

Enfin, l'enjeu culturel que porte l'école publique montréalaise au palier national comporte aussi une face tournée vers l'extérieur. Le rôle de vitrine que jouera toujours, encore que non exclusivement, la Métropole aux yeux du monde se trouve ici placé à l'avant-scène. Ce n'est pas dans le seul

10. CSE, *Pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles*, Québec, 1993, p. 1.

intérêt de donner une image francophone, plurielle et représentative du Québec. Comme l'a fait valoir le Conseil régional de développement de l'île de Montréal, des communautés culturelles actives et bien intégrées représentent autant de points d'attache pour des liens avec le reste de la planète, liens qui ne peuvent que profiter à la société québécoise, à l'heure où tous les échanges — de produits culturels entre autres et singulièrement — se mondialisent.

5.2.6 L'enjeu politique

Tout est politique, entend-on souvent dire. Pour autant, on ne voit pas, dans cet ordre de considération, l'intervention des autorités politiques s'exercer directement auprès des élèves, pour ce qui est de l'enjeu que constitue l'école publique montréalaise. C'est aux paliers régional et national que se pose la question, en raison du fait que le ministère de l'Éducation et le Gouvernement du Québec détiennent les principales clés capables de desserrer les contraintes, d'ouvrir les portes et au besoin les coffres, pour permettre au personnel enseignant, à ceux et celles qui gèrent l'école et aux instances concernées de l'île de Montréal, de se prendre en mains avec les ressources, la liberté de mouvement et les balises appropriées.

Rendre possible cette prise en mains, la chose demande qu'on saisisse l'importance devenue cruciale de s'occuper de l'avenir de l'école publique montréalaise, qu'on tienne compte de sa place et de sa spécificité au sein de la société québécoise dans les orientations qui seront retenues, qu'on lui accorde chaque fois que nécessaire les moyens et, peut-être davantage, l'encadrement particulier, de nature législative et réglementaire, adapté à la situation de l'île de Montréal.

Ce n'est pas ici le lieu d'entrer dans un exposé détaillé des interventions nécessaires touchant les encadrements, propres à l'ordre éducatif, que sont le curriculum et les règles budgétaires. Il importe toutefois d'éclairer davantage celles qui visent l'ordre organisationnel, parce qu'elles mettent en cause la Loi sur l'instruction publique, des prises de position sensibles et un enjeu culturel d'intérêt national pour le Québec.

La mise à jour des structures scolaires s'impose en premier lieu pour mobiliser l'école publique montréalaise, l'amener à se prendre en charge et à ajuster son action à son milieu. Le Conseil a bien délinéé la question dans le contexte actuel: constat d'une centralisation excessive; nécessité de simplifier les structures; opportunité d'une dévolution de responsabilités plus grandes aux établissements; pertinence de s'ouvrir à un partenariat interne et externe plus actif; recherche de nouveaux consensus sur le sens de la mission éducative[11]. Indiquées pour l'école en général, ces lignes d'action s'appliquent particulièrement bien à la situation des écoles publiques de l'île de Montréal.

11. CSE, *La Gestion de l'éducation: nécessité d'un autre modèle*, Chapitre II.

Également, la révision des structures scolaires s'impose pour assurer une solide cohésion à l'école publique montréalaise, autour de grandes options partagées, en sorte qu'elle s'ouvre sans crainte et le plus largement possible à la population diversifiée qu'elle doit servir, pour le bénéfice de la société québécoise.

À cet égard, le Conseil se préoccupait d'un «déverrouillage» en vue de la transformation des structures scolaires confessionnelles en structures scolaires linguistiques, avec le souci de favoriser l'adhésion à la culture publique commune et d'assurer le respect des libertés et de la diversité[12]. Certes, des éléments nouveaux sont apparus sur le plan juridique touchant la question[13]; des événements sont aussi venus stopper l'évolution qui se dessinait dans le sens souhaité. L'île de Montréal demeure donc dans l'attente d'une mise à jour, à plusieurs titres, de ses structures scolaires. Les autorités gouvernementales, on l'a dit, détiennent les principales clés du déblocage.

Le Conseil, de son côté, a déjà identifié clairement certaines de ces clés. Ainsi, au moins trois des énoncés en conclusion de ce document concernent au premier chef l'école publique montréalaise[14]:

— Le Conseil y rappelait au gouvernement «la nécessité d'expliciter et de faire connaître la culture publique commune, d'assurer la conformité, la continuité et la concertation dans les visées sociétales d'accueil et d'intégration des populations immigrantes et de travailler, avec l'ensemble des institutions sociales, à la fois à la création d'un espace civique commun et au dialogue interculturel entre citoyens et citoyennes de toutes origines dans la société québécoise».

— Plus précisément, il soulignait «la nécessité de l'ajustement de la structure éducative — commissions scolaires linguistiques, possibilité d'écoles publiques communes sans statut confessionnel et exploration d'un enseignement moral et religieux de type culturel — aux visées sociétales d'ouverture et d'intégration».

— Même, il recommandait au ministre de l'Éducation de «promouvoir l'école publique commune comme étant la structure la mieux ajustée» à ces visées.

Cela rappelé, la problématique et les divers enjeux relatifs à l'école publique montréalaise culminent en somme dans un enjeu politique global à deux versants: **les instances en cause dans l'île de Montréal doivent**

12. CSE, *Le Défi d'une réussite de qualité*, p. 67.
13. Le jugement de la Cour suprême permet la création d'un système linguistique, à la condition de respecter le droit à la dissidence sur l'ensemble du territoire et les structures confessionnelles à Québec et à Montréal, et ce, tant que l'article 93 de la Constitution n'aura pas été amendé.
14. CSE, *Pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles*, énoncés 1 et 14 et recommandation 15.

se mobiliser et prendre le sort de leur école en main; les instances gouvernementales, leur fournir à la fois l'encadrement approprié, les moyens adaptés à la situation et la marge de manœuvre la plus responsabilisante possible à cette fin.

* *
*

EN RÉSUMÉ

Dans ce chapitre, le Conseil a d'abord dégagé des analyses précédentes un ensemble de problèmes de toute évidence interreliés. Tout commence dans les problèmes de réussite scolaire de l'école montréalaise — surtout de l'école publique —, qui contribuent de façon significative à l'importance qu'ils prennent dans l'ensemble du Québec. Ces problèmes de réussite touchent surtout le secteur d'enseignement en langue française et, dans ce secteur, l'apprentissage de la langue française elle-même. L'analyse a montré que l'école publique montréalaise exerce son action dans un milieu de plus en plus diversifié et bien souvent pauvre, ce qui lui impose des responsabilités nombreuses et délicates, qui ailleurs se montrent dispersées. Les directions d'école se sentent surchargées et isolées; le personnel enseignant ne dispose pas de toutes les conditions qui lui permettraient de se mobiliser et de bien remplir sa tâche; les élèves n'ont pas la même chance de réussite scolaire qu'ailleurs. Les parents et le milieu environnant pourraient sans doute aider l'école publique montréalaise à solutionner ces problèmes: malheureusement, cette dernière connaît des difficultés de communication avec les parents des élèves et se montre encore trop peu ouverte à son milieu. Enfin, ni les encadrements éducatif, administratif et sociopolitique ni les structures scolaires présentes sur l'Île ne facilitent son adaptation aux réalités métropolitaines ou sa propre prise en mains, pour répondre adéquatement aux besoins éducatifs de son milieu.

Le Conseil a aussi mis en relief six enjeux, qui concernent tantôt ou à la fois les paliers local, régional ou national. Le premier des enjeux est, à proprement parler, d'ordre éducatif et il concerne l'amélioration de la réussite scolaire et éducative des jeunes de l'île de Montréal. Le deuxième enjeu est d'ordre organisationnel et a trait à la mise en place d'une structure — la commission scolaire linguistique — plus appropriée aux défis éducatifs d'aujourd'hui. Le troisième enjeu est d'ordre économique et se rattache au besoin qu'a l'Île de la réussite scolaire et éducative de ses jeunes pour relancer sa croissance. Le quatrième enjeu est d'ordre social et indique que l'école publique montréalaise peut et doit contribuer à la reconstitution du tissu social et à l'instauration d'une qualité de vie mieux partagée dans l'Île. Le cinquième enjeu est d'ordre culturel et évoque la mission d'accueil et d'intégration des élèves des communautés culturelles, c'est-à-dire leur scolarisation, leur francisation et leur socialisation au sein de la société québécoise. Le sixième enjeu est d'ordre politique et souligne la responsabilité de donner à l'école montréalaise des structures scolaires appropriées et des encadrements adéquats et de favoriser l'existence d'écoles publiques communes, ce qui l'aiderait à mener le plus grand nombre d'élèves possible à la réussite.

6. GRANDEURS ET MISÈRES DE L'ÉCOLE EN MILIEU URBAIN

Les chapitres précédents ont attiré l'attention sur les défis que l'école publique montréalaise doit affronter pour assurer à ses jeunes une réussite de qualité. Il apparaît donc nécessaire à ce stade d'élargir la perspective et de considérer la problématique de l'éducation en milieu urbain dans d'autres grandes villes, là où les problèmes sociaux et scolaires sont étonnamment semblables à ceux de l'île de Montréal. La Métropole n'est pas seule à devoir compter avec des populations d'élèves défavorisés, des quartiers du centre-ville délaissés, des mouvements migratoires importants vers les banlieues ou un afflux d'immigration internationale. À des degrés divers, ces facteurs se retrouvent ailleurs, ils ont suscité des réflexions originales, des plans d'action ont été élaborés, des programmes ont été mis sur pied et des interventions ont porté fruit.

S'intéresser à la question de l'éducation en milieu urbain, c'est d'autre part être confronté rapidement à une réalité qui comporte des dimensions individuelles, familiales, scolaires et collectives. L'enfant dans l'institution scolaire ne peut être considéré isolément du réseau de ses relations avec les autres enfants, avec ses parents ou avec les professionnels qui interviennent auprès de lui. Par ailleurs, l'enfant qui arrive en classe a déjà un bagage : il est le reflet de la culture et des valeurs de son milieu familial. Sa famille s'inscrit dans un environnement socioéconomique urbain auquel elle contribue et dont elle subit l'influence.

La complexité inhérente au milieu urbain conduit ainsi à examiner la situation selon plusieurs perspectives. Les sociologues s'intéressent aux rapports entre l'école et son environnement ; les administrateurs scolaires mettent en question l'organisation du système scolaire en un tel milieu ; les pédagogues proposent des façons d'enseigner qui tiennent compte davantage des particularités pluriethniques ou défavorisées de certains quartiers de la grande ville ; les travailleurs sociaux veulent rejoindre les jeunes marginaux là où ils sont et leur permettre de poursuivre leurs études en évitant d'être rejetés à la rue ; les chercheurs intéressés à l'éducation sont eux-mêmes soumis à des impératifs :

> *« Le développement des recherches sur l'éducation en milieu urbain est très lié à la demande de solutions rapides et directement applicables qui permettent de gérer la crise des villes et de l'école par les décideurs et par les acteurs de terrain*[1]*. »*

Chaque perspective éclaire une dimension de l'éducation et amène à proposer des recommandations qui peuvent parfois paraître contradictoires. Ainsi, pendant que certains réformistes soutiennent que l'école urbaine doit se recentrer sur les apprentissages fondamentaux et éloigner les services qui peuvent être dispensés ailleurs qu'à l'école, d'autres avancent l'idée que l'école, seule véritable institution structurée au service de nombreux jeunes de milieux défavorisés, devrait s'ouvrir au milieu et multiplier les efforts pour rejoindre et intégrer les jeunes marginaux. Face à des prises de

1. Agnès Henriot-VanZaten, « La sociologie de l'éducation en milieu urbain : discours politique, pratiques de terrain et production scientifique, 1960-1990 », dans *Revue française de Pédagogie*, n° 95, Avril-mai-juin 1991, p. 117.

position aussi extrêmes, qui semblent toutes avoir pour objectif d'améliorer les services éducatifs, il s'avère difficile de distinguer un axe d'intervention univoque. Il semble que la cohérence et la qualité d'une intervention en milieu urbain ne puissent chercher appui sur un seul principe intégrateur. Dès lors, les contradictions ne pouvant être évitées, on ne pourra envisager une solution simple, unique et satisfaisante aux difficultés d'une école urbaine comme l'école publique montréalaise. Mais comme le précise l'OCDE[2]:

> *«Si certaines autorités refusent que l'école joue un rôle plus grand dans le contexte social, arguant que sa mission n'est pas de résoudre les problèmes sociaux, d'autres reconnaissent qu'une approche globale est indispensable pour améliorer le niveau général de réussite scolaire.»*

6.1 LE PARADOXE DES VILLES : LIEUX DE CIVILISATION ET DE DÉSORGANISATION

On peut difficilement envisager d'intervenir pour améliorer l'éducation en milieu urbain sans d'abord tenter de comprendre les forces et les phénomènes complexes qui agissent dans la transformation des grandes villes.

Au début du XIXe siècle, seulement 3 pour cent de la population[3] vivait dans des villes ; au tournant du siècle, plus de la moitié de l'humanité s'y entassera. La concentration actuelle est telle que certains auteurs prétendent que le genre humain est en train de devenir le «genre urbain». Que de chemin parcouru depuis la fondation des premières villes en Mésopotamie[4] il y a six mille ans ! Issues des villages de fermiers, les premières véritables villes ont permis le développement de l'écriture, des nombres et de la mesure, la pratique de cultes religieux et les débuts des institutions politiques. Les villes, par la diversification des activités qui s'y déroulaient, ont permis aux être humains de dépasser les préoccupations quotidiennes de la survie pour s'engager dans des activités intellectuelles et culturelles de plus en plus riches et complexes. Le rayonnement des cités antiques continue d'exercer une fascination sur les visiteurs, qui y retrouvent les racines de notre civilisation urbaine.

En comparaison avec les cités antiques, les quartiers centraux des grandes villes du monde paraissent aujourd'hui victimes de leur succès. Soumise à un développement économique souvent débridé, pénétrée d'autoroutes, encerclée de banlieues attirantes pour les citoyens qui cherchent à s'établir à un moindre coût, la grande ville est aujourd'hui devenue l'ombre d'elle-même. On y vient pour travailler, pour commercer, pour voyager, mais on la quitte le soir pour aller vivre en banlieue. Le centre de la ville est alors livré à ceux qui ne peuvent aller vivre ailleurs et à ceux qui sont de passage. Le cœur de la ville est donc à la fois un lieu de développement culturel et économique et un lieu d'errance où sont engendrés des problèmes psychologiques et sociaux de plus en plus complexes.

2. OCDE, *L'École dans la ville*, Le programme pour la construction et l'équipement de l'éducation, Paris, 1995, p. 47.
3. Edgar Morin et Anne-Brigitte Kern, *Terre-Patrie*, Seuil, Paris, 1993, p. 94.
4. Robert McC. Adams, «The Origin of Cities», dans *Scientific American*, Special Issue, Ancient Cities, 1994, p. 12-19.

La sociologie urbaine nous apprend que la densité et l'hétérogénéité de la population des villes ont conduit à un certain nombre de phénomènes caractéristiques de la vie urbaine. Parmi ces phénomènes, on identifie la complexité et la multiplicité des structures occupationnelles, sociales et matérielles (par exemple, strates sociales et spécialisation des tâches), la mobilité de la population, le caractère anonyme des interactions sociales, la tolérance de la société et la marginalité.

Ces facteurs associés aux conditions économiques difficiles et au chômage ont fait graduellement disparaître le sentiment d'appartenance à une collectivité et les mécanismes de contrôle sociaux sont devenus largement inopérants, suscitant des problèmes majeurs dans les grandes villes : la pauvreté, la maladie, le crime, la violence, les sentiments d'aliénation et d'isolement, la mobilité des populations, les conflits ethniques.

> *«Les villes sont fatalement devenues des lieux propices au crime, à l'abus de drogue, à la violence et à la dégradation morale. Les enfants sont les principales victimes de cette misère urbaine[5].»*

Les écoles des centres-villes, appelées «inner-city schools» dans les écrits de langue anglaise, se trouvent dans ces quartiers des grandes villes[6] qui ont connu une forte croissance économique au cours du XIXe siècle et de la majeure partie du XXe siècle. Cependant, surtout depuis les années 1950, ces quartiers ont perdu une part importante de leur population de classe moyenne, partie s'installer en banlieue. Les autoroutes nouvellement construites ont facilité les déplacements et l'activité commerciale a suivi les mouvements de population. Les industries, qui fournissaient auparavant de l'emploi aux travailleurs qui habitaient le centre-ville, ont fermé leurs portes ou ont déménagé. Les revenus de taxation ont donc diminué dans un milieu urbain qui aurait pourtant besoin de ces revenus pour donner des services adéquats à une population vieillissante, qui compte également une forte proportion de membres de communautés culturelles et d'immigrants récemment arrivés.

Les problèmes qui surgissent maintenant dans les grandes villes sont imbriqués et les solutions à envisager reposent forcément sur une coordination tant des politiques visant à changer la situation que des acteurs qui sont chargés de leur mise en œuvre.

6.2 LES DIFFICULTÉS DES ÉCOLES DANS LES GRANDS CENTRES URBAINS

Les analyses sociologiques et les expériences d'intervention en milieu urbain dans le monde entier conduisent à **voir l'éducation comme une voie de solution aux problèmes sociaux de la grande ville,** puisque elle permet l'acquisition de savoirs et le développement de compétences en vue de l'intégration sociale et de l'intégration professionnelle.

5. Ignacio Ramonet, «Supplique pour le genre urbain», dans *Le Monde diplomatique*, Manière de voir 13, La ville partout et partout en crise, p. 6-7.
6. Compuserve, *Inner-city*, Grolier's Academic American Encyclopedia.

Paradoxalement, elle est **aussi un facteur de contribution aux problèmes sociaux** dans la mesure où elle produit elle-même des exclusions, perpétuant ainsi le cycle de la pauvreté et de la marginalité.

> *«Il y a donc en milieu urbain une série de problèmes conçus différemment suivant les décades et les conjonctures. Une constatation s'impose d'elle-même avec force: bon nombre de problèmes éducatifs urbains se confondent avec les problèmes urbains eux-mêmes: la pauvreté, la diversification socio-culturelle et ethnique, la violence, la perte du pouvoir local, l'augmentation des coûts, la détérioration de la vie de quartier, la mobilité, etc. En fait, on peut dire que les systèmes scolaires urbains participent à la gestion d'un ensemble de problèmes sociaux que l'on retrouve en milieu urbain[7].»*

Les conditions sociales en milieu urbain posent aux institutions des défis importants. Ne pouvant se dissocier de son environnement, l'école urbaine fait face à des problèmes qui sont le reflet du milieu où elle évolue: faible rendement scolaire, manque de participation des parents, manque d'intérêt pour le système public d'éducation, baisse de motivation au travail et de satisfaction du personnel enseignant, absentéisme et vandalisme. Également, manque d'intérêt des jeunes issus de milieux défavorisés pour une éducation qui ne semble conduire nulle part et qui ne reflète que très peu les valeurs de leur famille ou de leur collectivité.

Les écoles des centre-villes ("inner-city schools") aux États-Unis et ailleurs dans le monde sont aux prises avec des difficultés singulières. Elles accueillent un nombre important d'élèves provenant des minorités, des jeunes immigrants et des enfants provenant des milieux défavorisés. Dans certains quartiers des grandes villes américaines, le délabrement et le vandalisme ont transformé des écoles en des lieux où l'apprentissage est devenu difficile. La sécurité des élèves n'étant pas assurée, le rendement académique s'en ressent et bientôt s'instaure une sous-culture de la non-réussite scolaire et du laisser-faire. On se contente alors d'expliquer les problèmes scolaires par la culture ambiante et par les problèmes sociaux des parents; ces explications, bien que fondées, confinent à l'impuissance toute tentative d'intervention, si modeste soit-elle.

6.3 DES PISTES D'ACTION ET DES EXPÉRIENCES À EXPLORER

6.3.1 Aux États-Unis

Pour contrer les difficultés des écoles des grands centres urbains, la littérature américaine propose des pistes d'action[8]: investir pour améliorer l'efficacité des écoles, du curriculum et de l'enseignement; offrir des programmes spéciaux et des écoles particulières desservant certains segments de la population scolaire; favoriser certaines modalités d'intervention spécifiques, telle l'éducation précoce auprès des très jeunes enfants de milieux

7. Manuel Crespo, Claude Lessard et al., *Éducation en milieu urbain*, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 1985, p. 13.

8. Jeannie Oakes, *Improving Inner-City Schools: Current Directions in Urban District Reform*, Center for Policy Research in Education, 1987.

défavorisés; offrir des programmes de services sociaux auprès des élèves à risque de décrochage scolaire; susciter le partenariat de l'école avec des organismes communautaires et le monde des affaires.

a) La décentralisation des pouvoirs

Dans un rapport récent[9], un groupe de dirigeants de la réforme scolaire provenant de plusieurs grandes villes américaines s'est donné pour mission d'améliorer le système public d'éducation en proposant une réforme audacieuse. Les principes mis de l'avant par ce groupe visent à la décentralisation des pouvoirs de l'administration centrale vers les écoles dans leur milieu. La révision du système d'éducation s'appuie sur des expériences et des recherches, elle propose une vision d'avenir de l'école publique urbaine. On y propose en outre de transférer les fonds et l'autorité décisionnelle aux écoles et de démanteler les grandes structures bureaucratiques centralisées. La proposition repose sur une vision de l'école où les attentes à l'égard des élèves sont élevées, où les élèves et les professeurs se côtoient dans un établissement scolaire de taille réduite et où l'administration locale doit rendre des comptes pour les résultats obtenus.

b) Les quatre priorités d'une stratégie globale

La fondation Carnegie[10] constate un état de crise dans les écoles urbaines :

> *« Voici notre conclusion : les États-Unis doivent faire face, de toute urgence, à la crise des écoles urbaines. Il faut des gestes audacieux et agressifs maintenant pour éviter qu'une part importante et croissante de jeunes de la population ne puisse s'intégrer à la société et participer à sa vie économique. Le pays doit voir la crise de l'école urbaine pour ce qu'elle est : un échec majeur de la politique sociale, une approche à la pièce à l'égard d'un problème qui nécessite une action concertée. »*

La fondation Carnegie propose une stratégie globale comportant quatre priorités :

I. La première priorité : *tous les élèves peuvent réussir.*

> *«Les écoles urbaines doivent avoir des attentes élevées envers tous les élèves, qu'ils proviennent d'un milieu favorisé ou non. »*

II. La deuxième priorité : *construire un mode d'organisation efficace pour les écoles urbaines.*

> *«Le contrôle trop centralisé et bureaucratique des écoles urbaines doit cesser. Une direction locale efficace est déterminante. Chaque*

9. Anne C. Hallet, *Reinventing Central Office : a Primer for Successful Schools*, Cross City Campaign for Urban School Reform, Chicago, 1995.
10. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, *An Imperiled Generation : Saving Urban Schools*, Princeton, New Jersey, 1988, p. xiv-xv.

école doit posséder la liberté et la souplesse nécessaires pour favoriser de façon créative l'atteinte de ses objectifs éducatifs et, par-dessus tout, pour répondre aux besoins des élèves. Chaque école doit être tenue responsable de son travail. Les autorités devraient mettre de l'avant des critères permettant de juger de l'excellence, en mettant l'accent sur le rendement scolaire des élèves. Si, après une certaine période, l'école urbaine n'arrive pas à rencontrer des objectifs clairement définis, les autorités devraient avoir le pouvoir d'intervenir. Ces interventions devraient couvrir une gamme large incluant la consultation, une nouvelle direction, un nouvel aménagement pédagogique et même la fermeture de l'école.»

III. La troisième priorité : *introduire dans chaque école un programme complet de réforme.*

«On doit accorder une importance particulière au préscolaire et à l'intervention précoce. Avec l'aide gouvernementale, les déficits éducatifs et nutritionnels des enfants des milieux défavorisés pourraient être surmontés. Cela signifie aussi réorganiser le primaire pour mettre l'accent sur les apprentissages de base et donner la priorité au développement du langage de chaque enfant. La taille de l'école est ici importante. Toutes les écoles urbaines devraient être organisées en petites unités — des écoles à l'intérieur de l'école — pour permettre aux enseignantes et enseignants de travailler ensemble et pour surmonter le sentiment d'isolement ressenti par les jeunes dans les grands centres urbains. Chaque élève devrait être bien connu et conseillé par un tuteur.

Chaque école urbaine doit avoir des objectifs clairement définis et un curriculum qui prépare les élèves à rencontrer leurs obligations dans la société, qui les initie au monde du travail et leur permet de voir le lien entre leurs activités scolaires et les réalités de leur vie quotidienne.

L'école urbaine devrait faire preuve de flexibilité sur le plan de ses horaires en offrant, par exemple, des programmes travail-étude et des programmes de fins de semaine, une année scolaire étendue, l'option de compléter le diplôme en cinq ou six ans, l'étude autonome et l'admission précoce au collège. Un programme de services sociaux intégrés est également requis pour répondre aux besoins éducatifs, financiers et sociaux des élèves.

Des aménagements adéquats sont essentiels. Les écoles urbaines doivent être des institutions qui possèdent des équipements et des bibliothèques utiles à l'apprentissage. Le soutien gouvernemental est nécessaire pour permettre la rénovation des vieux bâtiments et la construction de nouveaux aménagements, afin que les élèves puissent apprendre dans un environnement sécurisant et plaisant.»

IV. La quatrième priorité : *créer un réseau de soutien au-delà de l'école.*

«Les parents doivent être présents dans les écoles, consultant les enseignantes et enseignants et étant attentifs au progrès de leurs enfants. Les bibliothèques, les Églises et les clubs de jeunes, de même que les institutions d'enseignement supérieur et le monde des affaires, doivent fournir un réseau de ressources qui permettent d'enrichir les occasions d'apprentissage des élèves des milieux urbains.

Les autorités locales et gouvernementales ont la première responsabilité de la santé financière du système d'éducation public. Leurs énergies, qui ont permis de soutenir les efforts de réforme, devraient maintenant se concentrer sur les écoles urbaines et sur une plus grande équité dans le financement des écoles.

Le gouvernement central devrait fournir un leadership plus fort et un soutien financier accru aux écoles urbaines. Un tel leadership pourrait donner naissance à un Programme national des écoles urbaines, qui mettrait l'accent sur la nutrition, l'intervention précoce, les mesures d'enrichissement et de meilleurs aménagements pour les écoles urbaines.»

c) Les écoles primaires en milieu urbain

Une étude[11] portant sur les facteurs de réussite dans les écoles primaires en milieu urbain énonce une série d'affirmations relatives aux écoles primaires exceptionnelles. Ces affirmations sont basées sur trois sources d'information : près de soixante études de cas, une synthèse de recherches sélectionnées et la consultation d'experts dans le domaine. Ces affirmations permettent de tracer un portrait multidimensionnel des principales caractéristiques des écoles primaires urbaines qui connaissent le succès.

Le comportement et les attitudes de la personne qui dirige l'école sont déterminants. On observe que sa conception de l'éducation en milieu urbain et ses attentes en matière de réussite éducative sont directement en lien avec la réussite scolaire dans l'établissement.

Le développement des ressources humaines et la formation à l'interne visant des objectifs précis sont des moyens souvent employés par les écoles primaires exceptionnelles. Les ajouts de ressources financières ne suffisent pas à eux seuls à améliorer les résultats obtenus dans les écoles ; cependant on a constaté que les écoles qui réussissent obtiennent souvent du soutien financier dans le cadre de projets spéciaux ; de plus, la diminution du rapport élèves/éducateur est associée à un meilleur rendement.

11. Phi Delta Kappa, *Why do some Urban Schools Succeed?*, Bloomington, Indiana, 1980.

La poursuite d'objectifs clairement énoncés dans des environnements d'apprentissage structurés est également reconnue comme un facteur de succès. En ce qui concerne la pédagogie, aucune organisation pédagogique ou stratégie d'enseignement particulière ne favorise davantage la réussite scolaire, sauf l'individualisation de l'enseignement.

On note que les écoles qui réussissent favorisent l'entretien de relations soutenues avec les parents et ceux-ci sont davantage impliqués dans les activités scolaires.

En conclusion, les auteurs de cette recherche soulignent que les efforts d'amélioration des écoles primaires en milieu urbain ont de meilleures chances de succès lorsqu'ils visent des objectifs bien définis, lorsqu'ils utilisent une multiplicité de stratégies d'intervention, lorsque les éléments nécessaires à la réussite sont en synergie et lorsque l'intervention se situe le plus près possible de l'action.

d) Le modèle d'intervention de Comer

Aux États-Unis, le faible rendement scolaire d'un bon nombre de jeunes issus des milieux défavorisés des grandes villes est bien connu. Les jeunes afro-américains, les jeunes hispanophones ou les jeunes autochtones ont fort à faire s'ils veulent connaître les succès scolaires qui leur permettront d'être admis dans les meilleurs collèges ou universités et réussir leur intégration sur un marché du travail devenu de plus en plus exigeant. Les problèmes sociaux, le manque de ressources et la méfiance des parents à l'égard de l'école se conjuguent aux préjugés de certains enseignants ou enseignantes pour conduire à des échecs scolaires et à l'abandon des études. Dans une grande ville, le jeune qui laisse l'école risque de se retrouver à la rue et se voit promis à un avenir limité.

En s'appuyant sur sa propre expérience de vie et sur une analyse des conditions de vie dans les quartiers pauvres, James Comer[12] a mis au point un modèle d'intervention qui a d'abord été expérimenté dans deux écoles du centre-ville ("inner-city schools") de New Haven au Connecticut. Les succès obtenus ont conduit à implanter ce modèle dans une cinquantaine d'écoles primaires de plusieurs États américains et dans une école secondaire ("high school"). Plutôt que de s'attaquer aux structures scolaires ou au contenu du curriculum, Comer a développé un programme qui favorise l'apprentissage et la formation en tissant des liens positifs entre les élèves, leurs parents et l'école.

L'analyse sur laquelle s'appuie ce modèle d'intervention soutient que l'écart entre les expériences vécues dans la famille et celles qui sont vécues à l'école affectent profondément le développement psychosocial de l'enfant ainsi que ses chances de succès scolaires. Les enfants qui proviennent de milieux pauvres ou marginaux n'entrent pas à l'école avec la même préparation que les enfants issus de milieux favorisés. La stimulation reçue dans

12. James P. Comer, «Education for Poor Minority Children», dans *Scientific American*, vol. 259, n° 5, Novembre 1988, p. 42-48.

la famille, l'encouragement à l'apprentissage, les activités intellectuelles, l'expression verbale et l'apprentissage de la vie de groupe sont moins développés et ces enfants issus de milieux pauvres ont davantage de difficultés à s'intégrer à un milieu scolaire qui met exclusivement l'accent sur la formation intellectuelle et l'acquisition de connaissances. Par ailleurs, Comer a observé chez les parents de ces enfants un espoir que leurs enfants puissent réussir à l'école, mais aussi une méfiance à l'égard de l'institution scolaire.

L'essentiel de l'intervention repose sur le développement des liens entre les élèves et l'école en favorisant des relations positives entre les parents et le personnel de l'école. L'implantation du programme nécessite une volonté de changement chez le personnel de l'école, il faut l'aider à mieux comprendre le développement de l'enfant et à améliorer les relations avec les parents. Dans chaque école, trois équipes sont formées. D'abord, une équipe de gestion conduite par la direction de l'école, comportant des parents élus, des enseignants, un spécialiste en santé mentale et un membre du personnel de soutien, a pour mandat d'élaborer une planification et des objectifs propres à l'école. Ensuite, un groupe de parents est impliqué dans des activités sociales et des activités scolaires, un certain nombre étant embauchés comme assistants en classe. Enfin, une équipe de santé mentale formée du psychologue, du travailleur social et de l'orthopédagogue se concerte, intervient individuellement auprès des enfants, tient des discussions de cas et propose des changements dans les politiques et pratiques de l'école.

L'amélioration du fonctionnement de l'école ne se fait pas sentir immédiatement. Le développement des consensus parmi les équipes nécessite du temps et des changements d'attitude. Toutefois, après quelques années de travail, les problèmes de comportement des élèves ont diminué, les relations entre les parents et le personnel enseignant se sont améliorées et le potentiel des enfants a pu s'épanouir. Concrètement, cet état de fait s'est traduit par des progrès remarquables à des tests de rendement normatifs en lecture et en mathématiques pour les deux écoles où le programme était implanté. Des 33 écoles de la région, ces deux écoles sont passées du dernier aux 3e et 4e rangs. Le taux d'absentéisme a également diminué. Les résultats ont été observés sans que le niveau socioéconomique des élèves n'ait changé au cours de la période.

Pour Comer, l'amélioration de la scolarisation chez les jeunes de milieux défavorisés est centrée sur le développement psychosocial de l'enfant et passe par le développement de relations de confiance, le travail d'équipe de tous les partenaires qui partagent des objectifs communs, la participation des parents et une direction qui sait favoriser le développement des consensus.

Le modèle Comer est également appliqué dans une école primaire en Virginie[13]. Pour contrer l'échec scolaire, un programme de changement a

13. Christina Ramirez-Smith, «Stopping the Cycle of Failure: the Comer Model», dans *Educational Leadership*, Février 1995, p. 14-19.

été mis sur pied. La formation d'équipes de travail, la participation des parents, l'amélioration des relations, la gestion participative, la collaboration et le développement des consensus sont progressivement implantés et ont un impact positif sur le climat de l'école et le sentiment d'appartenance.

6.3.2 À Toronto

L'Ontario est la province canadienne qui accueille le plus grand nombre d'immigrantes et d'immigrants s'installant au Canada. En 1981, 55 pour cent des immigrants s'y sont établis et 38 pour cent de la population de Toronto était immigrante[14]. Les immigrants qui arrivent au pays s'installent surtout en milieu urbain et dans les grandes villes : 70 pour cent des enfants immigrants se retrouvent dans les villes de Toronto, Montréal, Vancouver, Edmonton, Calgary et Winnipeg[15]. Dans son rapport *Pour l'amour d'apprendre*, la Commission royale sur l'éducation en Ontario reconnaît que l'immigration est, après l'effondrement de la natalité, le facteur démographique le plus important ayant une incidence sur les effectifs scolaires. L'immigration internationale a modifié la nature de la population étudiante : il y a 20 ans, la majorité des immigrantes et immigrants installés en Ontario venait d'Europe, au début des années 1990, plus des trois quarts venaient d'Asie, d'Afrique ou d'Amérique latine.

L'évolution de la population étudiante, l'importance de la pauvreté et les familles monoparentales sont autant de réalités qui façonnent l'environnement social de plusieurs écoles urbaines de la région de Toronto. Bien qu'elle n'ait pas atteint le niveau rencontré dans plusieurs grandes villes américaines, la violence y est de plus en plus présente dans le milieu scolaire. Une étude réalisée en 1990[16] signale que le nombre d'agressions physiques et verbales visant le personnel enseignant a augmenté, les armes à feu sont apparues dans certaines écoles et les élèves qui agissent avec violence sont de plus en plus jeunes. La violence devient une façon de résoudre les conflits ; elle est également associée au phénomène des bandes de jeunes, ces groupements répondant par ailleurs au besoin d'appartenance.

À Toronto, la préoccupation à l'égard des écoles du centre-ville ("inner-city schools") remonte au début des années 1970. L'école Dundas a été le premier établissement à bénéficier d'un projet pilote, qui a conduit par la suite à énoncer des principes guidant l'ensemble des interventions dans les écoles identifiées[17]. Ce sont les suivants : mettre l'accent sur le programme d'apprentissage de la langue, solliciter un engagement clair du personnel et

14. Statistique Canada, *Immigration et citoyenneté : le pays*, 1992, p. 1.
15. Margaret Gayfer, *Un aperçu de l'éducation au Canada*, Association canadienne d'éducation, 1991, p. 19.
16. Jyl MacDougall, *Violence à l'école, programmes et prévention*, Association canadienne d'éducation, Toronto, 1993, p. 5-6.
17. The Board of Education for the City of Toronto, *Inner-City Project Schools : Renewing the Mandate*, Mars 1993.

de la collectivité, avoir la conviction que les élèves des écoles du centre-ville peuvent réussir sur les plans académique et social, mobiliser le personnel sur une base volontaire et le faire participer à la prise de décision, avoir des attentes élevées à l'égard des élèves, assurer une gestion partagée en partenariat avec les parents, créer une atmosphère calme, ordonnée et attrayante dans la classe et dans l'ensemble de l'école. Ces quelques principes sous-tendent une attitude positive et confiante. Les écoles visées disposent de l'autonomie nécessaire pour réaliser les interventions utiles dans leur milieu et bénéficient de ressources additionnelles à cette fin. Le choix des écoles repose sur un indice synthétique qui prend en compte un ensemble de réalités socioéconomiques, telles que le revenu familial, le chômage, l'immigration récente, les minorités visibles et les familles monoparentales.

Un réseau d'écoles secondaires parallèles dispense aussi des services aux élèves du centre-ville torontois et tente de favoriser la poursuite des études en s'adaptant au contexte urbain. Ainsi, l'école Contact[18] est située en plein centre-ville, à l'étage principal d'un édifice à bureaux. Elle reçoit des adolescents et adolescentes et des jeunes adultes qui ont quitté l'école, qui vivent dans la rue, marginaux et pauvres. L'effectif de l'école est mobile et compte environ 150 élèves. On y offre des services selon un horaire flexible, une attention personnalisée et des modules de cours intensifs à court terme. Les travailleurs sociaux qui interviennent auprès des jeunes ont un espace prévu à leur intention dans les locaux de l'école. Il s'agit donc d'une école communautaire proche du service social. Le racisme, le sexisme et l'homophobie n'y sont pas tolérés et la direction de l'école est assurée par un gouvernement démocratique qui donne un droit de vote au personnel enseignant et aux élèves qui en font partie.

Tous les élèves des centres-villes ne connaissent pas nécessairement des échecs scolaires. Une étude menée à Toronto[19] a cherché à identifier les habitudes et les comportements des élèves qui réussissent dans quelques écoles primaires du centre-ville. On a trouvé que les élèves qui réussissent déploient des efforts à l'école et sont concentrés sur la tâche à accomplir. Ces élèves demandent de l'aide du professeur lorsqu'ils n'ont pas compris et ne quittent pas l'école sans avoir obtenu de réponses à leurs interrogations. Le travail scolaire à la maison est important de même que la lecture personnelle. La présence des parents se fait sentir : ces derniers sont convaincus de l'importance d'une éducation de qualité et ils connaissent bien l'école fréquentée par leur enfant. L'intérêt de cette recherche est d'identifier certaines habiletés qui pourraient être enseignées aux élèves qui connaissent des difficultés, de façon à augmenter leurs chances de succès.

18. Jane Gaskell, *L'École secondaire au Canada, Étude sur les écoles exemplaires, rapport national*, Association canadienne d'éducation, Toronto, 1995, p. 48-49.

19. Suzanne Ziegler, Noreen Hardwick, Glenys McCreath, «Successful Inner-City Students : What They Tell us about Effective Education», dans *The Canadian School Executive*, Novembre 1989, p. 29-30.

6.3.3 À Vancouver

Plusieurs grandes villes canadiennes se sont intéressées aux difficultés vécues par les élèves des milieux défavorisés dans les écoles des centres-villes. Selon les directions d'école de Vancouver[20], on retrouverait dans le système public d'éducation de cette ville une douzaine d'écoles de niveau primaire présentant des caractéristiques spéciales requérant une attention particulière. Les caractéristiques de ces écoles sont liées à leur environnement. On les retrouve près du centre-ville ou dans des zones industrialisées, dans des milieux où les revenus sont peu élevés et où le chômage est important. On y retrouve également un grand nombre d'immigrants de même qu'une mobilité importante de la clientèle scolaire, des problèmes d'absentéisme et des problèmes psychologiques. La qualité des habitations laisse à désirer et on signale le degré de scolarisation inférieur des parents.

Ces écoles et les élèves qui les fréquentent ont des besoins particuliers. Les mesures mises de l'avant ont essentiellement pour but de contrer les effets de la pauvreté sur le développement des enfants. À Vancouver, il est proposé d'implanter sept modalités : l'éducation préscolaire pour tous les enfants de quatre ans, des programmes de formation à l'intention des parents, des classes de petite taille permettant d'améliorer la qualité des relations, des services de santé et de consultation à l'intérieur des écoles, des relations plus étroites avec les organisations communautaires dans le but d'améliorer la santé publique, des stages de formation à l'intervention auprès des enfants des milieux défavorisés pour le personnel, un soutien additionnel auprès du personnel enseignant (agent ou agente de liaison famille-école, assistant ou assistante en classe). Bien que les coûts associés à ces mesures soient relativement élevés, l'investissement dans la formation des jeunes est présenté comme une forme de prévention des problèmes graves qui occasionneraient des dépenses importantes dans l'avenir. Il semble que l'implantation de ces mesures ne puisse se concrétiser sans la concertation de plusieurs ministères et agences gouvernementales.

Dans un contexte économique où le nombre de familles vivant sous le seuil de pauvreté tend à augmenter[21], le lancement du projet pilote "Kids at Risk" dans une douzaine d'écoles de Vancouver concrétise les modalités énoncées précédemment. Né d'un partenariat entre les ministères de l'Éducation, de la Santé et des Services sociaux et le Bureau du procureur général, le projet vise à intégrer les services à la famille à l'intérieur de l'école. Le projet mise donc sur la prévention et sur le soutien aux familles de milieux défavorisés pour améliorer les chances de réussite des jeunes à l'école.

---

20. Vancouver Elementary School Administrator Association, «Inner-City Schools : Vancouver's Elementary Principals Take a Position», dans *The Canadian School Executive*, Juin 1988, p. 10-20.
21. British Columbia School Trusties Association, «Inner-City Programs Grow as Rate of Child Poverty Rises», dans *Education Leader*, 2 décembre 1994, vol. 7, no 19, p. 1 et 6.

6.3.4 À Montréal

Les difficultés vécues par l'école publique montréalaise se rapprochent de celles que connaissent les écoles des autres grands centres urbains dans le monde. Très tôt d'ailleurs, les responsables scolaires de l'île de Montréal, à l'exemple des initiateurs des grands projets américains comme "Head Start" et "Follow Through", se sont souciés de mettre en place des interventions destinées à contrer les effets de la défavorisation chez les élèves du primaire. L'Opération Renouveau de la CECM est la plus connue. Massive et soutenue, son premier plan quinquennal couvrait la période 1970-1975 ; le plus récent plan quinquennal a débuté avec 1993-1994, comme on le voit dans le *Dossier Éducation en milieux défavorisés*[22]. La forme que prend l'opération, dont la description dépasserait grandement le cadre du présent avis, résulte des choix successifs de la Commission scolaire à la suite d'évaluations détaillées qui en ont été faites[23]. Les autres commissions scolaires de l'Île ne sont évidemment pas demeurées inactives dans ce domaine. Les documents du Conseil scolaire de l'île de Montréal relatifs au règlement qu'il adopte annuellement pour mettre en œuvre sa politique à l'endroit des milieux défavorisés l'illustrent éloquemment[24].

Pour témoigner combien l'école publique montréalaise essaie de prendre en compte son environnement urbain dans ses différentes dimensions, cinq réalisations assez récentes sont présentées dans ce qui suit. Elles ont été signalées, parmi d'autres qui ne manquent pas non plus d'intérêt, par les observateurs qui ont collaboré à la préparation du présent avis. Le Conseil a jugé opportun de les retenir en raison de leur caractère prometteur, surtout en rapport avec les voies d'action que la problématique concernant l'île de Montréal et les autres expériences rapportées semblent indiquer.

Deux écoles ont retenu l'attention, non pas en raison de caractéristiques exceptionnelles, mais plutôt parce qu'elles ont réussi, l'une au primaire et l'autre au secondaire, à atteindre des résultats dignes de mention dans des contextes qui offrent des défis particuliers. Trois autres réalisations axées sur la collaboration et la concertation accrues entre la famille, le milieu communautaire et l'école sont aussi décrites. Il s'agit d'un programme visant à améliorer la communication entre la famille et le milieu scolaire ; d'un programme structuré d'alternance école/travail permettant aux jeunes d'acquérir une expérience de travail valorisante ; et d'une entente avec un organisme communautaire assurant du soutien aux familles.

a) L'école Félix-Leclerc

L'école primaire Félix-Leclerc rattachée à la CECM a retenu l'attention du Conseil. Selon un classement interne à la commission scolaire, elle se situe parmi les premières sur le plan de la réussite éducative. Cette école évolue

22. CSIM, *Dossier Éducation en milieux défavorisés. Rapports des activités des commissions scolaires pour l'année 1993-1994*, Février 1995, p.4.
23. Manuel Crespo, Claude Lessard et al., *op. cit.*, p. 31-33.et 48-51.
24. CSIM, *Dossier Éducation en milieux défavorisés, Plans d'action des commissions scolaires pour l'année 1994-1995*, Février 1995.

dans un milieu plutôt défavorisé sur le plan socioéconomique et compte une proportion importante d'élèves allophones. En 1992-1993, on y dénombrait 493 élèves ; les statistiques du Conseil scolaire de l'île de Montréal[25] révèlent que plus de 70 pour cent des élèves sont nés hors Canada. Les pays d'origine les plus fréquents sont le Viêt-Nam, Nord et Sud, les Philippines, le Liban, le Sri Lanka, le Salvador, la Roumanie, la République populaire de Chine... Plus de 80 pour cent des élèves ont une autre langue que le français ou l'anglais comme langue maternelle. Les plus fréquentes sont l'espagnol, le vietnamien, l'arabe, le tagal, le tamoul, le lao, le chinois...

L'école Félix-Leclerc est donc une illustration vivante de la diversité ethnique et linguistique, on y vit au quotidien le défi de l'intégration scolaire de jeunes provenant de cultures diverses dans un milieu défavorisé sur le plan socioéconomique. À ce titre, l'école bénéficie d'un soutien financier dans le cadre de l'Opération Renouveau lui permettant d'offrir des repas et des collations aux élèves qui en ont le plus besoin. Ces subventions servent également à l'embauche de stagiaires qui encadrent les élèves pour des périodes d'études assistées en fin de journée. Par ailleurs, l'équipe-école s'est donnée un projet éducatif de même qu'un projet spécifique comportant des interventions spécialisées. Ainsi, une orthophoniste intervient auprès des enseignants et enseignantes dans une optique de prévention des troubles d'apprentissage ; un projet de développement des habiletés sociales est offert au préscolaire et une travailleuse sociale intervient auprès des élèves et de leur famille. On compte aussi parmi les membres du personnel plusieurs membres de communautés culturelles, ce qui favorise les rapprochements interculturels et constitue en soi une richesse que l'école met à contribution. Les langues d'origine sont enseignées dans le cadre d'un projet spécial. L'école tire profit de la proximité de l'université et accueille un bon nombre de stagiaires en cours de formation. Les équipes d'enseignement et d'intervention se concertent et bénéficient des efforts d'orchestration de la direction de façon à ce que l'impact des efforts individuels soit maximisé.

S'appuyant sur une gestion participative et une planification intégrée, l'école se prête à une opération annuelle de reddition de compte. Mais au-delà de l'organisation, il semble bien que ses succès trouvent leur origine dans le sentiment d'appartenance et l'engagement de son personnel, dans l'attachement des enfants et de leurs enseignants et enseignantes à l'égard de leur école, dans le climat de collaboration et l'ouverture au milieu. Une franche communication avec les familles provenant d'autres cultures est exigeante et les barrières à franchir sont importantes. Le rôle de l'école étant souvent perçu de façon fort différente, on considère que tous les incidents sont importants. C'est pourquoi on investit temps et énergie pour apporter des solutions aux problèmes qui surviennent et qui, autrement, risqueraient de s'envenimer si aucune mesure n'était prise.

25. Conseil scolaire de l'île de Montréal, *Statistiques et commentaires sur les origines des élèves 1992-1993 et 1993-1994*, Juin 1994.

b) L'école secondaire Jeanne-Mance

Cette école a été identifiée par l'Association canadienne d'éducation (ACE) à titre d'école secondaire exemplaire[26]. Elle est située dans un quartier pauvre de la ville de Montréal. Elle reçoit 1 500 élèves, dont le tiers est né hors du Québec, dans 71 pays différents. Les Québécois francophones y représentent la moitié des élèves. Elle obtient de bons résultats aux examens ministériels et a su s'adapter aux nouvelles réalités montréalaises, notamment la diversité linguistique et culturelle, qui ont radicalement modifié la composition de sa population étudiante au cours des vingt dernières années. On souligne les liens étroits qu'elle a su tisser avec les organismes communautaires, la police et les groupes culturels. Elle a également élaboré des programmes visant la prévention de l'abandon des études et des programmes d'intervention à l'intention des élèves présentant des troubles d'apprentissage.

Les chercheurs qui ont visité l'école Jeanne-Mance, rattachée à la CECM, la considèrent comme un exemple d'école secondaire en milieu défavorisé[27]:

> *« Ce qui est exemplaire à Jeanne-Mance, c'est la façon dont elle relève les défis auxquels elle fait face, pour permettre aux élèves issus de milieux socioéconomiquement défavorisés de réussir, pour composer avec les difficultés reliées aux familles éclatées, pour maintenir une harmonie interculturelle au sein de son établissement, pour favoriser l'intégration des nouveaux immigrants, pour promouvoir la valorisation de la langue française, en plus de veiller à satisfaire aux exigences du ministère de l'Éducation du Québec. »*

L'école est préoccupée d'assurer le développement global de l'élève et de répondre aux besoins de chacun. Pour ce faire, les initiatives particulières sont nombreuses: activités d'accueil des nouveaux élèves, parrainage des élèves de deuxième secondaire, classes d'accueil pour les nouveaux immigrants, programmes d'enrichissement pour les élèves performants, programmes de raccrochage scolaire et d'initiation au marché du travail. Un code de vie est proposé, mettant de l'avant certaines valeurs fondamentales: la sécurité, la réussite scolaire et la participation. Le développement du sentiment d'appartenance et de l'estime de soi est également recherché. Enfin, l'école se montre sensible aux besoins de son personnel et des parents en proposant des activités adaptées.

---

26. Jane Gaskell, *op. cit.*, p. 52.
27. Thierry P. Karsenti, Josée Labrie, Jessica Saada, Abdoulaye Barry et Mary H. Maguire, *Quand l'habit ne fait pas le moine: une étude de cas*, Montréal, Université McGill, 1995.

c) «ENTRE NOUS: ma famille, l'école et moi»

Depuis 1989-1990, la Commission des écoles protestantes du Grand Montréal (CEPGM) expérimente un programme[28] visant à améliorer la communication entre la famille et le milieu scolaire. Adapté d'une approche élaborée aux États-Unis à l'Université Cornell, le programme "Family matters" porte une attention particulière au passage de la maison à l'école pour assurer une continuité des interventions éducatives auprès des enfants. Le programme mise sur les forces des familles[29] et s'appuie sur une compréhension multidisciplinaire de l'écologie de la famille.

Deux journées de formation sont prévues à l'intention du personnel des écoles primaires. Les thèmes abordés ont trait aux sources de satisfaction et d'insatisfaction vécues par le personnel de l'école dans ses relations avec les parents et sur le développement d'habiletés concrètes requises pour établir des relations de collaboration avec les parents. Les six ateliers de trois heures à l'intention des parents d'enfants des écoles primaires traitent de l'aptitude à communiquer et à résoudre des conflits, de la participation des parents dans le fonctionnement de l'école et de l'échange d'information sur la vie de l'école.

Le programme implanté à la CEPGM a notamment comme avantage d'élargir la vision de l'éducation, en permettant aux parents et au personnel enseignant de mieux se connaître et d'être davantage en mesure d'apprécier leur contribution respective. Il leur permet également de se définir positivement dans leur rôle et de reconnaître leurs responsabilités propres dans une optique de complémentarité et de collaboration.

Les impacts du programme sont multiples et variables selon les individus et les écoles. On identifie certains bénéfices pour chaque personne, tels que le développement des habiletés ou une meilleure confiance dans son rôle. La communication entre les professeurs et les parents est favorisée par l'adoption d'attitudes d'empathie et de respect. Enfin, des actions concrètes telles que la publication d'un bulletin d'information ou l'organisation d'assemblées peuvent découler de la participation aux activités. Forte de l'expérience vécue avec ce programme, la CEPGM compte maintenant élargir sa perspective et s'orienter vers le développement de la communauté dans ce qu'on appelle le «projet Alliances», qui sera réalisé en collaboration avec les organismes communautaires.

d) Motivation-Jeunesse

Lancé il y a huit ans à partir du CLSC Villeray par un groupe de personnes préoccupées du problème, la Caisse populaire, une chaîne de pharmacies et d'autres, Motivation-Jeunesse 16-18 inc. est un organisme communautaire incorporé depuis juin 1988, qui vise à prévenir le décrochage chez

28. Commission des écoles protestantes du Grand Montréal, *La Communication entre la famille et l'école - ENTRE NOUS. Ma famille, l'école et moi,* Janvier 1994.

29. Conseil de la famille, *L'École et les familles: de son ouverture à leur implication,* 1995, p. 33-34.

certains jeunes du secondaire. Installé dès sa fondation à la polyvalente Lucien-Pagé grâce à un membre de la direction sensible à la situation, il offre ses services aux élèves de cet établissement et, en vertu d'une entente avec la CECM, aux élèves des autres polyvalentes.

Ces élèves doivent avoir au départ des acquis scolaires permettant d'entrer en deuxième année ou en troisième année du secondaire. Ils ont toutefois connu des problèmes personnels ou familiaux de toute nature, comme en produit la vie urbaine, et s'adressent ou sont référés à Motivation-Jeunesse. Cet organisme peut leur offrir : une alternance école (3 jours) - travail (2 jours) chaque semaine ; des services psychosociaux ; une formation préalable à l'emploi ; la supervision de stages rémunérés en milieu de travail. L'objectif fondamental est de « restructurer » l'élève sur une année et de lui permettre de reprendre ensuite des études secondaires, dans un établissement comme l'école Marie-Anne pour raccrocheurs ou un centre de formation professionnelle, en vue d'obtenir un DEP ou, toujours au secteur des jeunes, dans un établissement ordinaire, en vue d'obtenir un DES.

Voici comment les choses se passent. Les élèves suivent leurs cours dans les locaux que la polyvalente Lucien-Pagé met à la disposition de l'organisme. Ces cours sont dispensés par trois enseignants affectés à ce projet en vertu du contrat avec la CECM. Chacun agit comme titulaire d'un groupe d'une vingtaine de jeunes, auxquels il enseigne quatre matières de base de 2e ou 3e secondaire selon le cas : français, mathématique, anglais, morale. Les autres services, notamment l'aide psychologique et le soutien dans la recherche d'un emploi à temps partiel pour l'élève, auprès d'entreprises et de commerces, dans l'île de Montréal et même à Laval, relèvent du personnel de l'organisme, c'est-à-dire trois ou quatre personnes, selon le financement de différentes sources qu'il peut obtenir chaque année.

À Motivation-Jeunesse, on table beaucoup : d'une part, sur le titulariat et le groupe alors formé, auprès duquel le jeune trouve un lien d'appartenance et d'identification, lien dont l'absence a souvent été jusqu'alors cause de ses déboires ; d'autre part, sur l'expérience réelle du travail dans un emploi, qui lui redonne estime de soi, autonomie et sens des responsabilités.

En huit ans, Motivation-Jeunesse a pu prendre en charge entre trois cent cinquante et quatre cents jeunes et estime avoir réalisé son objectif dans environ soixante-quinze pour cent des cas. Même pour ceux qui n'ont pas atteint la diplomation, on juge avoir répondu à un besoin : ces élèves ont quitté l'école après avoir acquis certaines « habiletés de travail » qui leur ont ouvert des portes sur le marché de l'emploi, comme l'assurait auparavant le « professionnel court », mais ce que ne garantissent pas les actuels cheminements particuliers continus. D'ailleurs, on note une demande, inexistante à l'origine et maintenant croissante, pour les élèves inscrits en de tels cheminements. Signalons également que, selon Motivation-Jeunesse, existe une bonne ouverture, dans les firmes industrielles ou commerciales de toutes tailles, à l'idée d'employer à temps partiel des élèves encadrés par l'organisme.

La formule de Motivation-Jeunesse, son intérêt, mais sa capacité restreinte d'intervention face à l'ampleur des besoins, posent au moins deux questions, outre celle des ressources financières : quelles limites le marché de l'emploi à temps partiel pour ces jeunes comporte-t-il? quels obstacles les écoles secondaires posent-elles, le cas échéant, à la multiplication de pareils projets?

e) La Relance

L'organisme communautaire La Relance se définit comme un centre d'éducation concertée voué à la famille. Sa clientèle se recrute dans les familles qui habitent la partie est du quartier Centre-sud de Montréal. Comme le mentionne le dépliant de l'organisme : « En 1960, c'était encore *le Faubourg à m'lasse.* C'est un quartier que le pont Jacques-Cartier traverse et que la rue Sherbrooke limite au nord. Vers l'est, au delà de la rue Bercy, on aperçoit la voie ferrée. Au sud, un fleuve St-Laurent auquel on a peu accès se contente de faire rêver. » Selon les établissements, entre quinze et cinquante pour cent des élèves rejoints appartiennent aux communautés culturelles : ce sont en bonne partie des Asiatiques et des Latino-Américains.

La Relance privilégie le développement global de l'enfant, le développement de compétences parentales et le développement d'un réseau d'entraide familiale pour mieux défendre et promouvoir les intérêts des familles. Son intervention repose sur un contrat entre les familles et l'organisme. Des activités s'adressent aux jeunes de 3 à 17 ans, d'autres aux parents ; des services de halte-garderie, le projet Répit (nuitées offertes aux enfants pour permettre du repos aux parents), un soutien économique, un dépannage alimentaire ou vestimentaire sont offerts aux familles, sans compter l'organisation d'activités familiales et de quartier, à l'occasion de certaines fêtes, par exemple.

L'une de ces activités est l'organisation du soutien alimentaire, surtout des repas chauds à midi, pour trois écoles primaires du quartier. La Relance s'inscrit ainsi parmi une douzaine d'organismes communautaires ayant une entente formelle avec la CECM en vue d'assumer semblable responsabilité dans quelque trente-cinq établissements. Ce cadre d'entente existe depuis 1991 ; il a été mis en place par le Conseil scolaire de l'île de Montréal, avant d'être décentralisé vers les commissions scolaires en 1994.

L'intérêt de se pencher sur le fonctionnement de la mesure ministérielle d'allocation en cause, à savoir le soutien alimentaire, parfois décriée sous prétexte que cela ne devrait pas incomber à l'école, est de montrer comment elle permet, en synergie avec d'autres contributions, de regrouper plusieurs actions bénéfiques en bout de ligne pour les enfants.

À l'heure du repas, les élèves ne sont pas seulement surveillés. Une vingtaine de parents ont été formés par les professionnels de La Relance, avec des ressources provenant des programmes de sécurité du revenu et d'employabilité d'autres ministères et de la SQDM, à les animer et à organiser pour eux des activités ludiques éducatives en même temps que récréatives.

Au moins aussi importante : l'action auprès des parents des cent cinquante élèves et plus inscrits au soutien alimentaire chaque année. Pour la comprendre, il faut d'abord savoir que, si le repérage des enfants susceptibles de profiter de la mesure relève de l'école, La Relance exige par ailleurs de la famille une contribution de 0,50 $ par repas. Cette part ne doit cependant pas être payée chaque jour par l'enfant, mais apportée mensuellement par les parents eux-mêmes, qui renouvellent alors leur adhésion. On vise ainsi à contourner le piège de la déresponsabilisation. C'est aussi et surtout l'occasion de faire le point avec les parents sur l'enfant, de leur proposer des activités de formation sur l'alimentation et d'autres aspects du métier parental, ainsi que de faire connaître, par exemple, les programmes de formation à l'emploi pouvant les intéresser. Quant aux avantages que les familles voient au soutien alimentaire, ils sont de divers ordres. Un questionnaire récent livre des commentaires comme les suivants : donner à mon enfant une meilleure alimentation que celle que je connais ou que celle que j'ai les moyens de lui offrir ; me permettre de travailler ou d'étudier ; avoir un peu de temps pour les deux autres enfants à la maison ; diminuer les risques de déplacements fréquents.

Des enseignantes et des enseignants entrent en communication avec les responsables de La Relance quand un élève connaît des difficultés particulières. Il n'est pas encore possible toutefois d'obtenir la collaboration des écoles pour examiner et enrichir sur le plan pédagogique les programmes d'activités que l'organisme offre aux enfants après la classe.

6.4 L'ÉCOLE, LIEU D'INTÉGRATION SOCIALE

Un peu partout dans les grandes villes de la planète, des jeunes fréquentent des écoles dans des quartiers frappés par des problèmes sociaux graves : pauvreté, chômage, exclusion sociale... Ces jeunes ont le potentiel pour faire des apprentissages qui pourraient leur permettre d'accéder aux études et au marché du travail, mais en raison d'une multitude de facteurs, leurs chances de réussite se trouvent compromises. Pour briser le cycle de la non-réussite et de la pauvreté, il faut intervenir à plusieurs niveaux : la structure scolaire, les programmes et les relations entre tous les partenaires éducatifs. L'île de Montréal n'est pas seule à devoir affronter les difficultés de l'école en milieu urbain[30]. Pour résoudre ses problèmes, elle peut s'inspirer de nombreuses expériences favorables conduites ailleurs et elle bénéficie déjà de projets innovateurs qui gagneraient à être davantage connus. Dans leurs mémoires présentés à la Commission des États généraux sur l'éducation, la Ville de Montréal[31] et le Conseil scolaire de l'île de Montréal[32] proposent, pour leur part, de miser sur les atouts de la métropole et sur la richesse de sa diversité culturelle et ethnique, tout en visant la décentralisation, la concertation et l'ouverture au milieu.

30. David Coulby, Crispin Jones et Duncan Hanis, *Urban Education*, Kogan Page, Londres, 1992, p. 9.

31. Ville de Montréal, *Mémoire de la Ville de Montréal aux États généraux sur l'éducation*, 7 septembre 1995.

32. Conseil scolaire de l'île de Montréal, *Mémoire présenté à la Commission des États généraux sur l'éducation*, Septembre 1995.

Il semble bien qu'une partie de la solution repose sur une vision nouvelle de la ville et de ce qu'elle pourrait devenir[33]. La complexité des problèmes de la ville requiert une approche multidisciplinaire, les facteurs de changement sont eux-mêmes en interaction et parmi l'ensemble de ces facteurs, l'éducation tient une place particulière. **L'éducation scolaire demeure encore le moyen le plus efficace d'intégration sociale, culturelle et économique**. Toutes les écoles des grandes villes doivent se le rappeler constamment.

Le contexte de l'éducation en milieu urbain, surtout dans les écoles du centre-ville, présente des caractéristiques spécifiques qui doivent être prises en considération. Les problèmes psychologiques et sociaux qui touchent bon nombre de familles et d'enfants qui en sont issus font en sorte que le système scolaire est sollicité de façon importante. Les organismes scolaires qui font preuve d'ouverture et de réceptivité aux besoins des clientèles savent proposer des mesures et des programmes innovateurs adaptés aux besoins en évolution. Certaines mesures cherchent à réduire l'écart entre les valeurs du milieu familial et celles de l'école; d'autres visent la collaboration des intervenants spécialisés, des parents et du personnel enseignant dans un projet défini démocratiquement.

La diversité culturelle et ethnique fortement présente dans les grandes villes lance des défis aux institutions scolaires qui doivent composer de plus en plus avec des jeunes dont la langue, la culture et les habitudes de vie sont plus ou moins différentes de celles de la majorité. Dans les écoles où l'éducation interculturelle connaît des succès, la diversité est vécue comme une richesse qui doit être mise à profit plutôt qu'une difficulté à surmonter.

* *
*

EN RÉSUMÉ

L'école publique montréalaise connaît les mêmes difficultés que d'autres écoles d'autres provinces ou pays, situées dans les grands centres urbains. Elle fait face à des problèmes qui sont le reflet du milieu urbanisé où elle évolue : par exemple, mobilité des populations, violence, pauvreté et parfois conflits ethniques. C'est ce qu'on peut appeler sa part de misères.

Mais l'école publique des grands centres urbains est très souvent inventive. C'est sa grandeur. Elle met sur pied des expériences porteuses d'avenir et des pistes d'action qu'il importe d'explorer. Ainsi en est-il de certaines écoles de grandes villes aux États-Unis ; ainsi en est-il de certaines écoles à Toronto ou Vancouver. Ces expériences nous renvoient tantôt à une sérieuse décentralisation des pouvoirs vers les écoles, tantôt à la réorganisation du travail éducatif et à la formation d'équipes plus responsables, mais pratiquement toujours à la croyance en l'éducabilité et dans les chances de réussite de tous les élèves, à la relation de confiance entre intervenants et entre intervenants et élèves ainsi qu'à l'ouverture de l'école sur des formes de collaboration avec les parents et les organismes du milieu.

33. OCDE, *Des villes pour le XXIe siècle*, Paris, p. 9 à 12.

À Montréal, deux écoles, parmi plusieurs autres, ont retenu l'attention du Conseil, parce qu'elles ont réussi, l'une au primaire et l'autre au secondaire, à atteindre les résultats dignes de mention dans des contextes qui offrent des défis particuliers. Trois autres expériences, axées sur la collaboration et la concertation accrues entre la famille, le milieu communautaire et l'école sont aussi présentées. D'autres innovations et adaptations de l'école en milieu urbain pourraient être signalées. Toutes, elles témoignent qu'il est possible de se prendre en main et de faire face du mieux qu'on peut à de grandes difficultés. Toutes, elles rappellent aussi que l'éducation scolaire demeure sans doute le moyen le plus efficace d'intégration sociale, culturelle et économique.

7. AGIR MAINTENANT

L'école publique montréalaise ne se porte pas aussi bien qu'elle pourrait, et depuis déjà de nombreuses années. Certes, des établissements font bonne figure à divers titres, des projets pédagogiques intéressants se poursuivent en différents endroits, des amorces de collaboration avec différents partenaires du milieu métropolitain apparaissent ici et là. Vu le nombre d'établissements dans l'île de Montréal, il faut admettre que ces cas demeurent encore trop ponctuels pour illuminer l'ensemble du paysage.

La situation dépend en partie de phénomènes socioéconomiques et sociodémographiques qui remontent à près d'une génération. Ces phénomènes ont joué, continuent de jouer — et ne cesseront pas de le faire dans un proche avenir — sur tous ceux et celles qui fréquentent l'école publique, y travaillent ou, comme les parents au premier chef, sont intéressés par les résultats qu'elle devrait atteindre. On ne reprendra pas ici le diagnostic, on n'insistera pas à nouveau sur le fait qu'il s'applique tout particulièrement à une bonne moitié de l'Île. On ne saurait toutefois le mettre de côté ; son message est à prendre en considération, son caractère distinctif à accepter : c'est ce qui fait la « spécificité » de la région de Montréal-Centre, lorsqu'il est question du réseau scolaire.

L'île de Montréal, comme métropole et agglomération conurbaine de plus d'un million et demi d'habitants, se montre unique au Québec. Elle ne l'est évidemment pas dans le monde industrialisé, ni par la taille ni par les caractéristiques qui s'attachent presque inévitablement aux grandes villes. On pense ici aux quartiers délabrés des centres urbains aux États-Unis, aux « banlieues chaudes » de Paris ou d'autres capitales européennes, aux favelas du Brésil. L'Île n'en est d'ailleurs pas à ces extrêmes, il faut s'en réjouir, et la préoccupation manifestée par les gouvernements à l'endroit de la Communauté urbaine de Montréal, certaines décisions d'ordre politique ou économique judicieuses à son endroit, peuvent stopper les mouvements à la baisse et réactiver l'économie montréalaise. Le Conseil prend ainsi acte, d'une part, du lien entre la situation scolaire et la conjoncture dans l'île de Montréal. Il ne peut que souhaiter, d'autre part, qu'on songe à remédier au problème plus vaste. Mais, avant tout, il refuse de croire qu'il faille attendre l'élimination de toutes les difficultés économiques avant de s'occuper activement du sort de l'école publique montréalaise.

Ce disant, il ne s'agit pas, soyons clairs, de réclamer d'emblée, automatiquement, un surcroît de ressources pour permettre à celle-ci de faire face à la situation. La question en est d'abord une de lucidité devant les faits, d'attitude constructive à adopter, de discernement des voies où s'engager et de convictions efficaces à mettre en œuvre.

7.1 PRIORITÉS

Même si Montréal n'affiche pas dans ses quartiers l'état sinistré de bien des villes américaines, l'expérience des équipes qui en Amérique du Nord ont fait front avec quelque succès aux problèmes de l'école urbaine peut inspirer les acteurs préoccupés par l'école publique dans l'Île. D'abord, parce que la dynamique ayant conduit à une dégradation de la ville centrale se révèle similaire dans bien des cas : c'est le fameux effet « trou de beigne », en vertu de quoi la population favorisée ou de classe moyenne

émigre vers les banlieues. Ensuite, parce que ces leçons, on l'a constaté par exemple avec la Fondation Carnegie, s'appuient sur une somme de travaux dont on ne peut faire fi pour ce qui est dit sur l'école, les conditions de son bon fonctionnement et la réussite des élèves, toute autre considération mise à part.

Ainsi, la diversité des observations conduisant à **la conviction que tous les élèves peuvent réussir, qu'il faut maintenir à leur endroit les exigences élevées d'une formation de qualité, de quelque milieu qu'ils soient**, en accrédite le choix comme **première priorité**. Ce qui importe en définitive, la condition primordiale indispensable pour dynamiser tous les paliers concernés, s'exprime donc fort simplement : c'est de croire résolument qu'il est possible de conduire le plus grand nombre à la réussite, sans concession sur le plan de la qualité. Quant aux moyens, d'aucuns voudraient probablement connaître encore plus en détail la réalité scolaire montréalaise, sur un point ou sur un autre, avant de s'engager dans certaines pistes de solution. Ce ne doit pas être une raison pour refuser de faire le premier pas et d'avancer, ni pour se détourner d'avenues éprouvées, nettement tracées, qui sont connues.

Il y a donc **urgence de s'attaquer aux problèmes de l'école publique montréalaise : ne pas accorder à son effectif une chance de réussite qui soit égale à celle des autres jeunes québécois serait intolérable.** L'importance d'y parvenir dépasse en outre le seul plan éducatif. Des enjeux économique, social et culturel pour le Québec dans son entier se trouvent également mis sur le tapis. Une sensibilisation effective à la question s'impose, ainsi que la mobilisation de tous les responsables et acteurs, pour améliorer la situation. C'est pourquoi le Conseil

1. **invite le Gouvernement du Québec, la ministre de l'Éducation, les responsables de la Communauté urbaine de Montréal et de ses municipalités et villes, le Conseil scolaire de l'île de Montréal, les commissions scolaires et les directions d'établissement du réseau primaire et secondaire dans l'Île, les instances syndicales concernées et, plus généralement, les établissements d'enseignement supérieur et tous les groupes, associations et organismes du milieu touché :**

   — **à prendre en constante considération, dans leurs décisions et dans leurs actions, *la situation particulière de l'île de Montréal sur le plan scolaire*;**

   — **à tenir compte de l'ensemble des *enjeux pour la société québécoise*, sur les plans éducatif, économique, social et culturel, que constitue *la réussite éducative des jeunes fréquentant les écoles de l'Île*;**

en conséquence, et de façon plus particulière

- ***les instances de tous les paliers devraient se concerter*** **pour assurer à l'école publique montréalaise les conditions de fonctionnement indispensables à la mission qu'elle doit remplir ;**

- ***la ministre de l'Éducation devrait promouvoir de façon plus active ce rapprochement et cette concertation des intervenants*** **de l'île de Montréal et être tenu régulièrement informé par ceux-ci de leur plan d'action et des résultats atteints ;**

- **les autorités municipales, les entreprises, les bibliothèques, les centres culturels et de loisirs, les CLSC, les services de garde, les organismes communautaires, les associations et autres groupes capables de contribuer à la réussite éducative des élèves fréquentant l'école publique montréalaise,** ***devraient offrir instamment leur collaboration aux établissements scolaires de l'Île, qui devraient l'accueillir*** **dans une vision globale et à long terme du développement économique, social et culturel de la métropole du Québec.**

Comme on vient de le constater, les réflexions du Conseil partent de sa préoccupation pour les élèves — chaque élève — et pour une réussite de qualité, et elles y sont ramenées dès qu'il s'agit de discerner le sens des interventions à envisager. C'est cette centration sur l'élève et la nécessité de s'en inquiéter qui ont conduit le Conseil à la recommandation précédente, visant plusieurs paliers de responsabilité.

Les expériences vécues aux États-Unis, les projets pilotes conduits à Vancouver et Toronto de même que plusieurs projets innovateurs observés à Montréal ont confirmé, s'il en était besoin, une profonde conviction du Conseil : **l'endroit où faire primordialement porter les efforts, où changer les conditions, où stimuler les intervenants, il est bien identifié, c'est l'établissement scolaire lui-même**. C'est dans le quotidien et dans son milieu même que l'école publique montréalaise peut relever le défi de la réussite. Le côté pour ainsi dire évident de la constatation, vu le rapport immédiat avec l'élève, ne doit cependant pas laisser croire qu'il est anodin d'adopter cette conviction comme **deuxième priorité**. Ce choix déterminé, bien examiné, entraîne des conséquences aux divers paliers du système scolaire, comporte des exigences pour tous les intervenants dans l'école et requiert pour celle-ci à la fois une plus grande marge de manœuvre et un soutien élargi de son milieu. C'est pourquoi le Conseil

2. **affirme sa conviction que, pour permettre à l'école publique montréalaise d'assurer à tous les jeunes qui la fréquentent la possibilité d'atteindre la réussite éducative à laquelle ils ont droit,** ***on mise avant tout sur l'établissement scolaire*** **et, en conséquence, recommande**

— **que chaque établissement scolaire public de l'île de Montréal, direction et personnel, *soit considéré et se considère lui-même comme une équipe ou un groupement d'équipes capables de la plus grande initiative possible* chargées, d'une part, de *rassembler les élèves, leurs parents et tous les intervenants communautaires et autres* autour d'objectifs partagés, dans un esprit d'ouverture mutuelle et, d'autre part, de *convenir avec ces intervenants de la répartition des tâches* dans le respect des compétences et de la mission des uns et des autres ;**

— **que les diverses instances encadrant ou soutenant l'établissement de quelque manière, soient-elles ministérielles, municipales, scolaires, syndicales et autres, *aient la réussite éducative des élèves pour première préoccupation* dans leurs interventions et leurs rapports avec l'école ;**

— **que ces mêmes instances, dans le choix d'orientations, l'application de normes, l'attribution de ressources et l'apport d'un soutien, *s'ajustent à ce que sont devenus et à ce que vivent réellement les élèves* de l'école publique montréalaise ;**

— **que, de telles conditions étant remplies, *chaque établissement scolaire public soit rendu imputable de ses résultats* vis-à-vis de sa commission scolaire, des parents de ses élèves et des autres acteurs concernés dans son milieu.**

Plus loin, les recommandations concernant l'établissement vont se faire davantage précises à l'intention de celui-ci comme à celle des autres paliers d'intervention. Mais dans le contexte montréalais, une autre priorité requiert auparavant sa mise en lumière.

En effet, comme tous les observateurs devant l'enchevêtrement du réseau d'enseignement public de l'île de Montréal, le Conseil croit à la nécessité d'en remanier les structures afin de mieux les adapter à la réalité sociétale. L'adaptation s'impose sur le plan organisationnel pour éliminer certaines des principales embûches que les structures actuelles posent aux commissions scolaires entre elles, ainsi que pour lever dans chacune les obstacles à une responsabilisation effective et efficace des établissements eux-mêmes. Elle s'impose également pour tenir compte de la composition sociodémographique de l'Île, tant pour raison d'ouverture et d'équité à l'endroit d'une population de plus en plus diversifiée que d'enjeu culturel à remporter.

Certes, de nombreux facteurs constituent des freins à la modification des structures scolaires montréalaises. Ces freins, plus ou moins serrés, jusqu'au blocage parfois, doivent être relâchés les uns après les autres. Par ailleurs, des jugements de cour, les interprétations que des spécialistes en tirent, des initiatives politiques sont venus ouvrir de nouvelles perspectives, depuis que le Conseil, dans le rapport annuel de 1992-1993 et l'avis de

1993 sur les élèves des communautés culturelles — rappelés au cinquième chapitre —, a fait connaître des positions de fond qui ont rapport avec le remaniement des structures scolaires de l'île de Montréal. Le Conseil n'entend pas revenir sur ces positions. Comme on verra plus loin, il croit au contraire à l'importance d'en partir, pour avancer par étapes au plus tôt, en cessant de remettre l'entreprise — car c'en est une —, sinon aux calendes grecques, à une éventuelle situation qui serait conjoncturellement favorable ou conjecturalement idéale. En effet, de même que la conviction que tous les élèves peuvent réussir doit mobiliser l'établissement d'enseignement, la conviction doit venir que, pour l'évolution des structures scolaires montréalaises, des pas sont possibles et qu'il importe de les faire dès maintenant.

Pour toutes ces raisons : responsabilité première des établissements d'enseignement vis-à-vis de la réussite éducative du plus grand nombre d'élèves possible, intégration des élèves des communautés culturelles, nécessité d'accélérer le mouvement dans un contexte où la décentralisation tend à prendre de plus en plus d'ampleur, **la mise à jour des structures scolaires dans l'île de Montréal** s'impose comme **troisième priorité**. C'est pourquoi, voulant en souligner dès le départ l'importance pour la société québécoise, le Conseil

3. **presse le Gouvernement de considérer comme une priorité nationale *la rationalisation des structures scolaires dans l'île de Montréal* et leur adaptation aux réalités sociodémographiques de l'Île, de réactiver ce dossier dès maintenant par des mesures déjà possibles et de se montrer prêt et préparé à le mener à terme au moment propice.**

Des recommandations précises viennent plus loin à cet égard aussi.

7.2 RECOMMANDATIONS

Les établissements se voyant choisis comme maîtres d'œuvre du renouveau de l'école publique montréalaise, chacun d'eux devrait, comme le suggère le rapport de la Fondation Carnegie, élaborer un programme complet de réforme à la mesure des caractéristiques de son milieu, se doter d'un mode d'organisation efficace et se créer un réseau de soutien au-delà de l'école. Sous ces trois exigences à remplir se regroupent les principales mesures à mettre en œuvre.

Certaines relèvent directement de l'établissement. Elles devront se modeler en fonction de sa situation propre. Fidèle à son option de base de rendre l'établissement responsable, le Conseil n'entend pas faire à sa place le travail d'élaborer un programme de réforme exemplaire ni même un cadre à cette fin. Les premières recommandations suivantes s'adressent néanmoins aux écoles. Elles ont pour objet des préoccupations, on les reconnaîtra, qui se sont exprimées dans la région de Montréal en particulier. C'est pourquoi le Conseil

4. **recommande que chaque école publique de l'île de Montréal, malgré les difficultés particulières que peut présenter le milieu**

de provenance de ses élèves à cet égard, se montre proactive, prenne des initiatives et suscite des occasions en vue d'*établir des rapports soutenus et les plus directs possibles avec l'ensemble de leurs parents*;

5. recommande que *chaque école publique de l'île de Montréal noue des liens fonctionnels avec les organismes du milieu* — les CLSC, les groupes communautaires, les services de garde et les autres organismes capables de lui apporter leur collaboration —, en vue de créer chez les élèves et leurs parents un sentiment d'appartenance et de prolonger l'action de l'école auprès des enfants et des jeunes ainsi que des décrocheuses et des décrocheurs et que chaque établissement voit aussi à *être représenté aux mécanismes de concertation de son milieu immédiat*;

6. recommande que *chaque école publique de l'île de Montréal*, en vue de favoriser la communication avec les élèves, les parents et les autres acteurs de son milieu, *soit ouverte et accueillante* à des heures correspondant à la vie actuelle des enfants, des jeunes et des familles en milieu urbain, ainsi qu'aux périodes d'activité de ses partenaires;

7. recommande que chaque école publique de l'île de Montréal:

— fasse *de l'apprentissage du français*, en particulier de l'écrit, *la première priorité de la réussite éducative*, tant en vue de la formation fondamentale que comme condition d'accès à un diplôme, moyen de gagner sa vie et facteur d'intégration sociale;

— déclare à sa commission scolaire et aux instances ministérielles la totalité de *ses véritables besoins pour les élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*;

— fasse explicitement et périodiquement connaître à sa commission scolaire et aux instances ministérielles, outre les données sur *la composition pluriculturelle de son effectif, l'impact de la situation sur ses pratiques pédagogiques et sur l'activité de l'école*, ainsi que les besoins résultants;

— vise, grâce à différentes mesures prises au secondaire — horaires variables, cheminements diversifiés, enseignement individualisé, approche par projets, activités parascolaires et autres, qui font l'attrait des écoles de raccrochage ou des écoles «différenciées» —, à devenir pour ses élèves *un milieu de vie accordé aux jeunes urbains d'aujourd'hui et un milieu d'appartenance scolaire* où les jeunes puissent développer l'estime de soi et l'attachement aux valeurs d'ordre intellectuel, moral, social et culturel qui fondent leur développement personnel et leur intégration sociale;

— **offre, dans le cadre d'un curriculum rénové au secondaire, *des filières de formation plus diversifiées* et *des modalités d'accès plus facilitantes à l'enseignement professionnel*;**

— ***associe davantage les entreprises à son enseignement*, au secondaire, dans des formules comme les stages de formation de courte durée, d'étude-travail en alternance ou d'apprentissage en atelier, en particulier dans les domaines qui caractérisent l'industrie métropolitaine.**

Pour réaliser son programme de réforme, l'établissement dépend bien sûr des conditions dans lesquelles on le place et des moyens qu'on lui accorde, toutes choses qui relèvent d'autres acteurs, externes, et d'instances voisines ou supérieures. Viennent donc, après les recommandations précédentes, en cohérence avec leurs responsabilités, les recommandations pour divers paliers : autorités scolaires, organisations syndicales, ministères et autorités politiques, dans un ordre correspondant en gros aux cibles proposées aux établissements. Donc, le Conseil

8. **recommande aux instances scolaires concernées dans l'île de Montréal, par leurs choix budgétaires :**

   — **de *maintenir à tout prix les mesures d'aide indispensables aux élèves des milieux défavorisés*;**

   — **d'apporter aux établissements d'enseignement public relevant d'elles *un soutien accru, par l'entremise des agents de milieu ou des agents de liaison*, en vue de répondre aux besoins de communication particuliers avec les parents, avec les intervenants socio-communautaires et avec les communautés culturelles ;**

   — **de fournir *à tout le personnel qui enseigne à de nombreux élèves allophones un perfectionnement pédagogique approprié* à une situation souvent nouvelle pour lui, ainsi que *le soutien d'enseignantes et d'enseignants-ressources* ayant l'expérience de telles conditions d'enseignement ;**

9. **recommande que *les commissions scolaires et les instances syndicales concernées dans l'île de Montréal prennent en considération*, dans les règlements et conventions régissant le travail du personnel scolaire, *la nécessité de laisser la plus grande marge de manœuvre aux écoles*, afin de permettre à chacune d'organiser avec souplesse son action en fonction des besoins de son effectif et des caractéristiques de son milieu ;**

10. **recommande que, sauf les clauses touchant les conditions salariales et celles touchant les normes nationales relatives à l'emploi — qualification, sécurité, classification, notamment — *le Gouvernement décentralise davantage la négociation des conventions collectives du personnel scolaire* du réseau public, en**

vue de faciliter l'adaptation des tâches et de l'organisation du travail aux besoins de chaque établissement d'enseignement, aux caractéristiques de ses élèves et à la vie de son milieu ;

11. recommande à la ministre de l'Éducation de *faire de l'apprentissage du français, langue maternelle aussi bien que langue d'adoption et langue seconde, dans l'île de Montréal, l'objet d'une préoccupation ministérielle formelle et prioritaire* portant particulièrement sur les points suivants :

— la description de l'état réel, au primaire et au secondaire, de l'enseignement en question : résultats obtenus, difficultés rencontrées, facteurs explicatifs reliés aux interventions ministérielles et scolaires, pour l'écrit en priorité et pour l'oral aussi ;

— l'inventaire ou la recherche de mesures, relatives aux programmes, au matériel didactique et aux activités pédagogiques, adaptées à la situation de l'école publique montréalaise et à son environnement pluriculturel ;

— la constitution, avec la collaboration des autorités scolaires de l'Île, de spécialistes et d'éducateurs d'expérience, d'un cadre d'intervention approprié à la situation et la détermination des moyens nécessaires à prendre ou à prévoir ;

12. recommande à la ministre de l'Éducation d'*ajuster le dispositif de définitions, de normes et de règles budgétaires régissant la prestation des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, à la lumière en particulier des questions que soulève leur application à l'école publique montréalaise, et en conséquence :

— que les commissions scolaires puissent intervenir auprès de tous ces élèves à la mesure de leurs besoins particuliers ;

— qu'elles fournissent à leur sujet des déclarations de clientèle annuelles conformes aux exigences et complètes, en sorte que les données collectées à cet égard reflètent la véritable situation dans le système et permettent d'ajuster les ressources allouées à la hauteur des divers besoins ;

— que le Ministère, avec la collaboration des commissions scolaires de l'île de Montréal entre autres, examine spécialement l'effet de tout nouveau dispositif régissant la prestation des services et l'allocation des ressources, en regard de la situation dans la région, tant pour les élèves en difficulté que pour les élèves handicapés ;

13. recommande à la ministre de l'Éducation de *revoir*, avec la collaboration du Conseil scolaire de l'île de Montréal et en concertation avec les commissions scolaires concernées, dans le mémoire du Conseil scolaire de février 1991, *le volet portant sur l'école et les communautés culturelles*, afin de le mettre à jour et d'y donner suite et, en conséquence :

— qu'on mette en œuvre les mesures indispensables pour que les établissements puissent assurer à leur personnel enseignant le soutien approprié à la réalité montréalaise et puissent maintenir des liens vivants avec les parents d'élèves de ces communautés ;

— qu'on voie particulièrement à ce que chaque commission scolaire établisse les besoins de perfectionnement du personnel de ses écoles, sur les plans de la didactique et de la formation interculturelle, et à ce que, avec l'aide des universités et d'autres organismes compétents, les moyens soient prévus pour y répondre au plus tôt ;

— qu'on révise, à la suite des études ministérielles à ce sujet, les conditions d'exercice, les normes et les moyens alloués touchant les classes d'accueil et le soutien linguistique, en tenant compte de la concentration pluriculturelle dans l'école publique montréalaise et des caractéristiques de l'immigration actuelle au Québec ;

14. recommande à la ministre de l'Éducation de s'*assurer que les programmes de formation des maîtres comportent des activités de formation interculturelle*, adaptées en particulier, mais non exclusivement, aux futurs enseignants et enseignantes de l'île de Montréal ;

15. recommande à la ministre de l'Éducation, dans le triple contexte d'une prochaine révision du curriculum au secondaire, de l'harmonisation de la formation professionnelle avec la formation technique et d'éventuels amendements aux régimes pédagogiques touchant cet ordre d'enseignement, de tenir compte, dans ses priorités de travail comme dans ses propositions de changements, du caractère spécifique et des besoins propres de l'école publique montréalaise, à savoir :

— offrir, aux élèves des cheminements particuliers continus comme à tous ceux et celles que guette le décrochage dès le premier cycle du secondaire, *des programmes de formation générale souples* qui soient en continuité avec le stade où ces jeunes en sont rendus et qui soient valorisés par une dénomination appropriée et une sanction des études reconnue ;

— **améliorer, en concertation avec toutes les commissions scolaires et les instances concernées de l'Île ainsi qu'avec leur collaboration, l'*offre de programmes en formation professionnelle* quant à la diversité, aux conditions d'accès, aux formules de mise à contribution des entreprises et quant au nombre d'établissements scolaires assurant cette formation ;**

— **faciliter aux élèves *des choix de cours variés — en particulier, des cours axés sur la culture et les apprentissages techniques* —, qui, en plus de soutenir la motivation de plusieurs élèves, pourront accroître les inscriptions en formation professionnelle au secteur des jeunes.**

De son côté, un dossier comme celui des structures scolaires dans l'île de Montréal comporte des objectifs globaux, qu'il faut atteindre à plus ou moins court terme par des mesures progressives. Le plan ne peut se réaliser du jour au lendemain, chacun l'admettra. Mais avant tout nouveau pas, il importe d'abord de rappeler la direction choisie. C'est pourquoi le Conseil

16. recommande que soit réitéré l'objectif du Gouvernement de *transformer le réseau des commissions scolaires actuelles en un réseau de commissions scolaires de langue française et de commissions scolaires de langue anglaise* et que ce dossier soit réactivé dès que possible.

Les pas en avant dès maintenant nécessaires, ce n'est toutefois pas — selon une distinction familière — globalement, mais localement, qu'il faut les faire. En accord avec son choix de priorités, le Conseil croit que les établissements scolaires eux-mêmes doivent s'engager dans le mouvement, et les autorités gouvernementales le leur faciliter. Il y a là aussi, rappelons-le, une question d'ouverture à la pluralité, d'accueil de la diversité à manifester, à laquelle il s'impose de répondre sans attendre la réingénierie de tout un réseau. Si tant est, d'après les interprétations de juristes, que rien ne s'oppose à ce que les structures actuelles, même confessionnelles, gèrent des écoles de tout genre, le Conseil croit donc à l'importance et à l'opportunité de favoriser l'apparition d'écoles publiques communes dans l'île de Montréal en particulier et, en conséquence

17. recommande que la ministre de l'Éducation, avec la collaboration des commissions scolaires intéressées et d'autres organismes concernés, prenne *toute mesure destinée à faciliter l'implantation d'écoles publiques communes ou la transformation d'écoles existantes en de telles écoles*, dans les milieux qu'elles desserviraient qui en feraient démocratiquement la demande.

Comme les parents s'y attendent naturellement, comme les enseignantes et les enseignants le font en accordant une importance comparable à la formation intégrale de l'élève et à l'acquisition de connaissances, comme les groupes communautaires le réclament, des écoles publiques communes

doivent à l'instar des autres transmettre aux jeunes un ensemble cohérent de valeurs, même si leur projet éducatif ne prône pas de contenus religieux particuliers à une confession donnée. Beaucoup de ces valeurs devraient se retrouver dans **deux « énoncés »** en lien l'un avec l'autre, dont le Conseil a déjà traité, **sur lesquels l'école publique commune doit pouvoir compter**: l'énoncé qui explicite **la culture publique commune**, celui qui précise **le genre de formation morale et religieuse offerte**.

L'explicitation de la culture publique commune, c'est-à-dire l'ensemble des valeurs intégratrices à respecter dans une société ayant des visées d'accueil et d'intégration, se montre nécessaire et relève en définitive de la responsabilité gouvernementale. Le Conseil, on l'a signalé plus haut, faisait déjà un rappel de cette responsabilité en 1993. Depuis, certains cas qui se sont posés ont conduit à des prises de position, notamment en rapport avec les droits de la personne. Il est loin d'être sûr qu'elles aient permis à l'établissement scolaire et à son personnel, comme ils le souhaitent dans la région de Montréal surtout, de mieux comprendre jusqu'où aller dans la voie dite de l'accommodement raisonnable, par exemple, ni de sentir sous leurs pieds, dans ce domaine, un terrain solide sur quoi fonder les décisions courantes.

Par ailleurs, un programme de formation personnelle et sociale et, pour les élèves exemptés des programmes d'enseignement religieux, un programme de formation morale figurent déjà au curriculum du réseau scolaire primaire et secondaire. Ni l'un ni l'autre ne semblent cependant avoir obtenu une large et retentissante faveur auprès du public concerné, pour toutes sortes de raisons allant de la méconnaissance au manque d'enthousiasme devant les contenus. Sur ce plan des valeurs morales et civiques, lequel demeure une préoccupation profonde chez les gens, on l'a souligné dès le début, le Conseil a poussé la réflexion plus loin en soulignant, dans l'avis déjà cité sur les communautés culturelles, la nécessité d'explorer un enseignement moral et religieux de type culturel. Il entend par là un programme qui pourrait comporter trois grands domaines: les questions et réflexions éthiques fondamentales; le patrimoine éthique et religieux de la société québécoise; les grandes traditions religieuses dans le monde et dans l'histoire.

Ces éléments remis en lumière, il convient de les relier au propos dont il est ici question: soit, en vue de mettre à jour les structures scolaires dans l'île de Montréal, l'importance d'y faciliter l'apparition d'écoles publiques communes et, à cette fin, de leur donner un « contenu », dans l'ordre des valeurs tout particulièrement. Il s'agit là d'une condition essentielle de leur acceptation par tous ceux et celles que préoccupent l'éducation des enfants, l'ouverture de la société québécoise aux communautés culturelles et son cheminement vers l'avenir. C'est pourquoi le Conseil

18. recommande instamment que la ministre de l'Éducation, à la lumière des réflexions poursuivies et des positions prises dans les ministères et organismes concernés et avec la collaboration d'intervenants expérimentés du réseau scolaire, prépare *un*

énoncé de politique sur la culture publique commune; **ce document présentera succinctement les grands traits de cette culture qui doivent se retrouver dans l'enseignement primaire et secondaire au Québec; le réseau scolaire en tirera, pour le bénéfice du personnel des établissements d'enseignement, les balises à respecter dans leurs réponses aux requêtes des parents et des élèves ayant trait à la diversité culturelle et religieuse croissante dans la société québécoise;**

19. **recommande également que la ministre de l'Éducation, en prévision de l'existence d'écoles publiques communes, propose à court terme à l'examen des milieux intéressés les orientations, la structure, les objectifs pédagogiques généraux et les principaux contenus notionnels d'un *programme de formation morale et religieuse de type culturel* destiné à tous les élèves de ces écoles, entre autres, et qu'il en complète ensuite l'élaboration pour l'approbation de la ministre selon les procédures prévues.**

L'ensemble des recommandations précédentes s'impose aux yeux du Conseil pour concrétiser les priorités fondamentales retenues initialement.

* *
*

EN RÉSUMÉ

L'école publique montréalaise ne se porte pas aussi bien qu'elle pourrait, et ce, depuis plusieurs années déjà. Il y a urgence de s'attaquer à ses problèmes. Dans ce contexte, trois priorités s'imposent. La première relève de la conviction, d'abord et avant tout: croire en l'éducabilité de tous ses élèves, être convaincu qu'ils sont capables de cheminer vers des réussites exigeantes, leur accorder une chance de réussite égale à celle des autres jeunes Québécois et Québécoises. Si la conviction existe, elle débouche inévitablement sur la mise en commun des efforts, la concertation entre intervenants scolaires et l'ouverture des établissements scolaires aux collaborations avec des organismes externes. La deuxième priorité prend aussi racine dans une attitude profonde: croire que chaque école peut faire la différence. Si cette attitude est partagée, chaque école sera reconnue et se reconnaîtra elle-même comme une équipe responsable de la réussite de ses élèves. La troisième priorité se rattache à une volonté collective et politique: la mise à jour des structures scolaires dans l'île de Montréal. Si cette volonté existe, les structures seront adaptées aux réalités sociodémographiques de l'Île.

Sur la base de ces priorités, certaines recommandations se rattachent à l'école elle-même: qu'elle établisse des rapports plus soutenus et plus directs avec les parents, les organismes sociocommunautaires et le milieu environnant; qu'elle fasse de l'apprentissage du français une priorité de la réussite éducative; qu'elle connaisse et déclare ses vrais besoins pour ses élèves en difficulté et handicapés, pour ses élèves de familles pauvres et pour ses élèves des communautés culturelles; que par sa pédagogie et ses contenus de formation elle favorise l'appartenance scolaire de ses élèves.

D'autres recommandations s'adressent aux instances scolaires concernées dans l'île de Montréal : maintenir leurs mesures d'aide aux élèves des milieux défavorisés ; apporter aux écoles le soutien d'agents de liaison avec le milieu ; fournir le perfectionnement adapté pour le personnel enseignant ; donner aux écoles les plus grandes marges de manœuvre possibles.

D'autres recommandations interpellent le Ministère et le Gouvernement : décentraliser, dans les conventions collectives, ce qui concerne en particulier l'organisation du travail ; accorder un soutien spécial à l'apprentissage du français dans l'Île ; s'assurer des services adéquats pour les élèves handicapés et en difficulté et pour les élèves des communautés culturelles ; offrir des programmes de formation générale et de formation professionnelle diversifiés ; transformer le réseau des commissions scolaires en commissions scolaires linguistiques ; faciliter l'implantation d'écoles publiques communes dans l'Île ; définir un programme de formation morale et religieuse de type culturel offert aux élèves de ces écoles ; préparer un énoncé de politique sur la culture publique commune.

CONCLUSION

L'école publique montréalaise vit, à sa manière propre, les problèmes des écoles des grandes villes nord-américaines. Confrontée aux problèmes psychologiques et sociaux de familles brisées et bien souvent plongées dans la pauvreté, devant accueillir et intégrer la très grande majorité des élèves issus de l'immigration, elle se sent démunie. Elle éprouve de la difficulté à établir des liens suivis avec les familles et les organismes de son milieu, alors qu'elle est aux prises avec un nombre plus important qu'ailleurs d'élèves en difficulté et de décrocheurs. Son personnel enseignant trouve, plus qu'ailleurs encore, qu'enseigner est une tâche difficile et son personnel administratif reconnaît, quant à lui, que sa tâche est complexe.

Mais l'école publique montréalaise, comme celle des grandes villes, est aussi, en conséquence, un lieu d'invention et de créativité. Dans les écoles où la pluralité culturelle connaît des succès, la diversité est vécue comme une richesse qui doit être mise à profit plutôt qu'une difficulté à surmonter. Les écoles défavorisées où l'on s'efforce de contrer les effets de la pauvreté sur l'apprentissage et où l'on cultive l'esprit civique contribuent, pour leur modeste part, à l'amélioration du tissu social. Les quelques expériences décrites dans le présent avis en témoignent. Encore faut-il que certaines conditions existent. L'une des premières réside dans la croyance en l'éducabilité des élèves qui la fréquentent et en leur chance de réussite. Autre condition : que l'école dispose de toutes les marges de manœuvre nécessaires à son action éducative et qu'elle s'ouvre davantage aux parents de ses élèves et aux organismes de son milieu. Enfin, que les structures d'encadrement des écoles, qu'elles soient locales, régionales ou ministérielles, soient adéquates, adaptées et assez souples pour permettre la créativité et la responsabilité pédagogique et administrative au sein de chaque école.

La réussite à l'école montréalaise constitue un enjeu éducatif, économique, social et culturel non seulement pour l'île de Montréal, mais aussi pour tout le Québec. C'est pourquoi il faut agir maintenant.

ANNEXE 1

PERSONNES ET ORGANISMES CONSULTÉS

Responsables d'organismes sociocommunautaires

Saint-Élien, Félix, directeur, et **Franz**, Jean-Jacques	Maison des Jeunes L'ouverture inc.
Sauvé, Denis, directeur	La Relance - Jeunes et Familles inc.
Steiger, Louise, directrice, et **Piché**, Micheline	Entre la rue et l'école
Woodall, Andrew, directeur général, et **Riopel**, Marie-Claude, coordonnatrice	Le projet Prométhée

Personnes-conseils

Bergeron, Jean-Pierre, directeur exécutif	Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAMM)
Brassard-Beaulieu, Andrée, directrice	École Félix-Leclerc, Commission des écoles catholiques de Montréal
Cadieux, Pierre, directeur des études	Cégep André-Laurendeau
Côté, Albert	Conseil scolaire de l'île de Montréal
Lagacé, Lise	Direction des politiques et programmes de relations interculturelles, ministère des Affaires internationales, de l'Immigration et des communautés culturelles
Landry, Danielle	Services aux communautés, Commission des écoles protestantes du Grand Montréal
Lessard, Claude	Sciences de l'éducation, Université de Montréal
Lévesque, Mireille	Conseil de la langue française
Lusignan, Jacques ex-directeur général adjoint	Commission des écoles catholiques de Montréal
Ouellet, Fernand, directeur	Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale

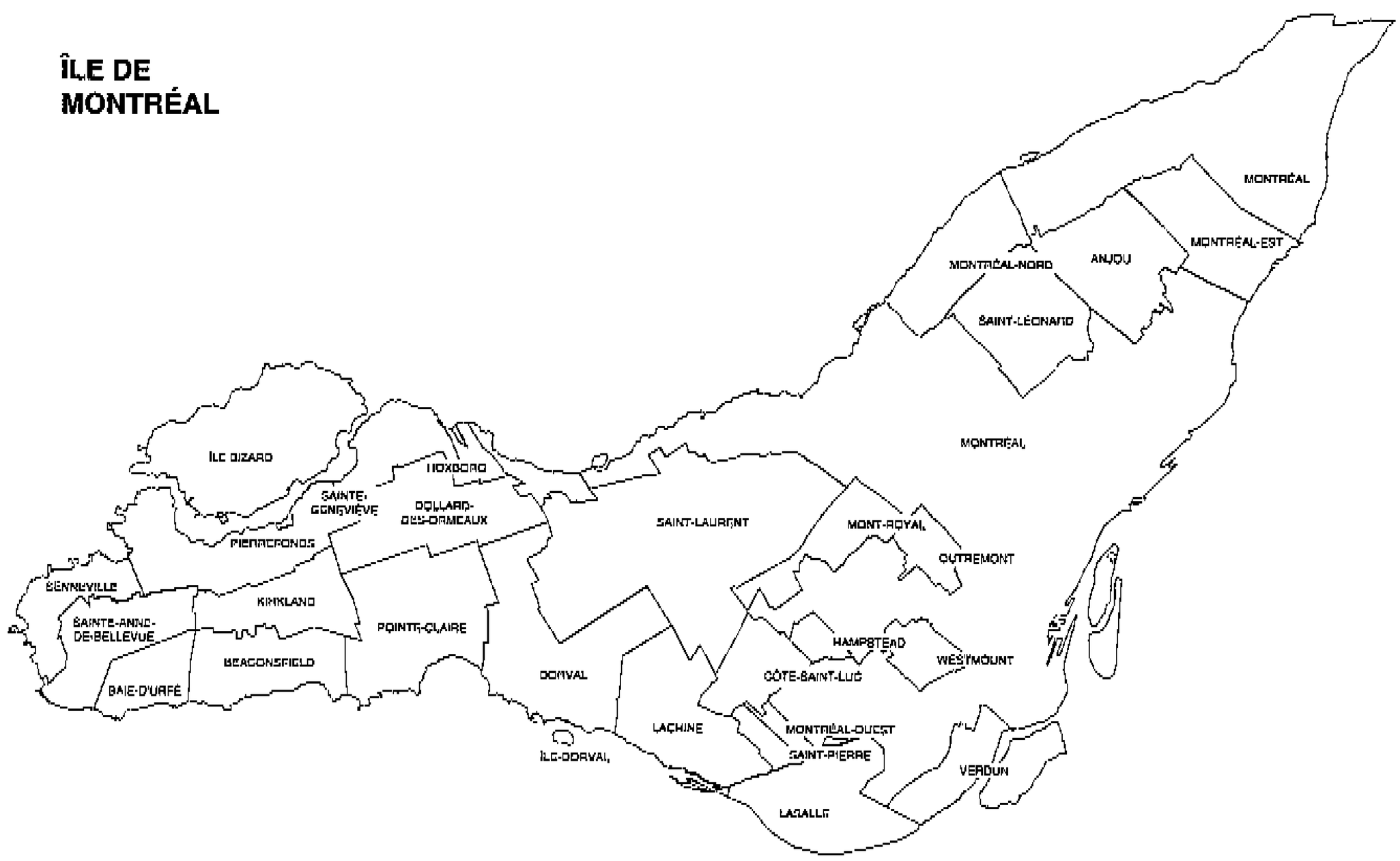
Sabourin, Claude, ex-directeur régional	Ministère de l'Éducation, région Montréal-Centre
Saint-Jacques, Marcel	Conseil scolaire de l'île de Montréal
Sauvé, Denis, directeur	La Relance-Jeunes et Familles inc.
Thomas, Diane, coordonnatrice	Motivation-Jeunesse 16/18 inc.

Ministère de l'Éducation

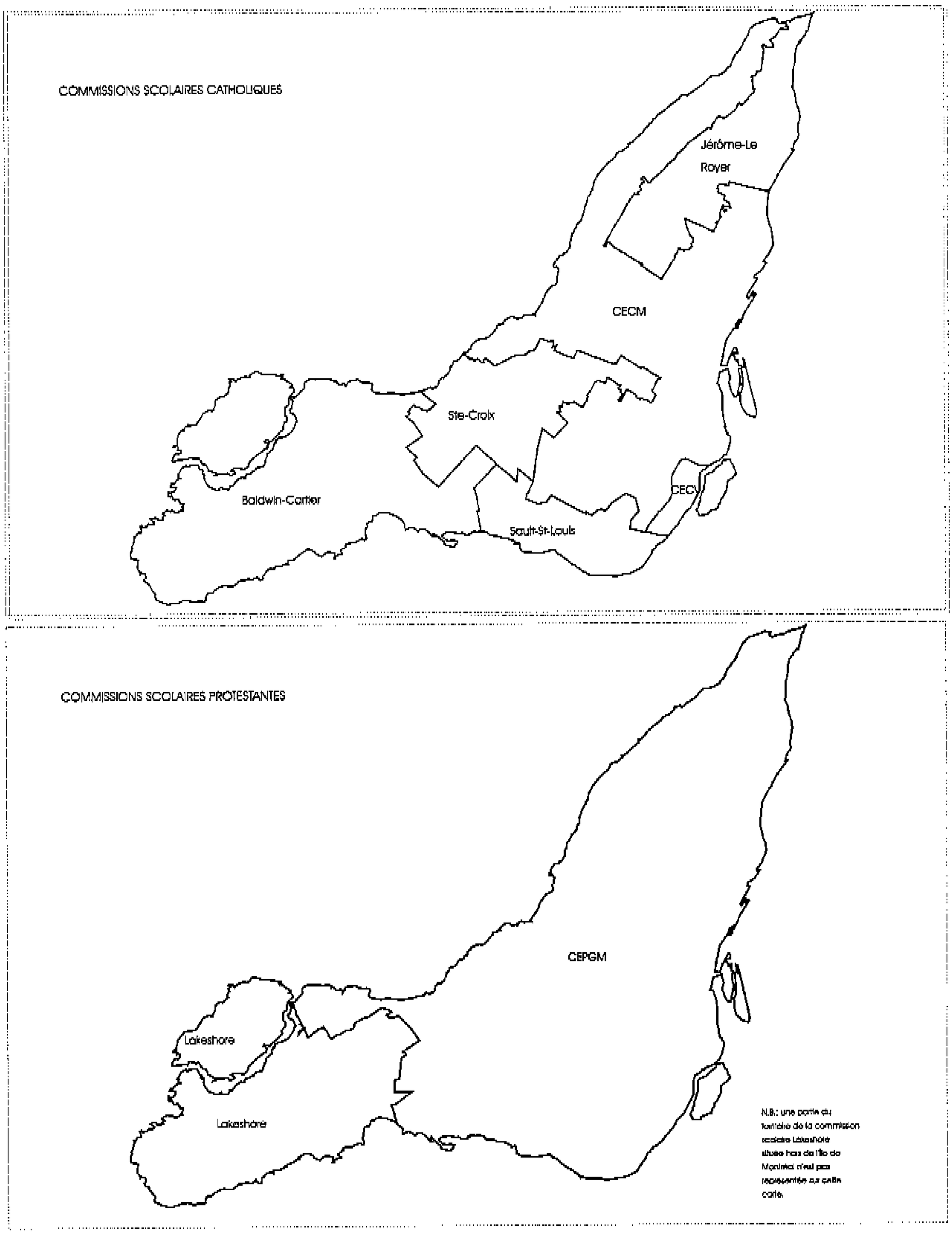
De nombreux gestionnaires et professionnels du Ministère ont été consultés ou ont transmis des informations.

ANNEXE 2

CARTES DE L'ÎLE DE MONTRÉAL ET DES COMMISSIONS SCOLAIRES DE L'ÎLE



SOURCE : Communauté urbaine de Montréal



SOURCE : Conseil scolaire de l'île de Montréal

MEMBRES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Membres

INCHAUSPÉ, Paul
Président du Conseil par intérim
Outremont

NEWMAN, Judith
Vice-présidente du Conseil
Montréal

AUBERT CROTEAU, Madeleine
Conseillère en éducation chrétienne
Commission scolaire de
Victoriaville
Victoriaville

AUROUSSEAU, Chantal
Étudiante au doctorat et chargée
de cours
Université du Québec à Montréal
Montréal

BOUTIN, Nicole
Directrice des études
Cégep Montmorency
Outremont

GAGNON, Jean
Enseignant
Collège de Lévis
Lévis

GATINEAU, Marie-Claude
Directrice régionale
Commission des écoles protestantes
du Grand Montréal
Westmount

GIRARD, Pierre-Nicolas
Directeur
Les Fédérations de l'Union des
producteurs agricoles de la région
de Québec
Québec

HARRIS, Richard
Professeur titulaire
Département de physique
Université McGill
Lachine

LAGACÉ, Paul
Directeur d'école primaire
Commission scolaire Taillon
Saint-Hubert

LAJOIE, Jean
Enseignant
Commission scolaire Laure-Conan
Pointe-au-Pic

MARTEL, Bernard
Professeur
Collège de l'Abitibi-Témiscamingue
Rouyn-Noranda

McNICOLL, Claire
Vice-rectrice aux Affaires publiques
Université de Montréal
Westmount

MONTICONE, Pietro
Enseignant
Commission des écoles catholiques
de Montréal
Lorraine

ROBICHAUD, Émile
Président
OIKOS, ressourcement et formation
Laval

ROY-GUÉRIN, Marie Lissa
Conseillère pédagogique
Commission scolaire
Outaouais-Hull
Gatineau

SYLVAIN-DUFRESNE, Berthe
Spécialiste de musique au primaire
Commission scolaire
La Jeune Lorette
Québec

TOUSIGNANT, Gérard
Directeur adjoint
Centre d'élaboration des moyens
d'enseignement du Québec
Sherbrooke

TREMBLAY, Hélène
Rectrice par intérim et vice-rectrice
à l'enseignement et à la recherche
Université du Québec à Rimouski
Rimouski

Trois sièges vacants

Membres d'office

CÔTÉ, Guy
Président du Comité catholique
Laval

FRANCIS-FAY, Judy
Présidente du Comité protestant
Chicoutimi

Membres adjoints d'office

LUCIER, Pierre
Sous-ministre
Ministère de l'Éducation

CADRIN-PELLETIER, Christine
Sous-ministre associée pour la foi
catholique
Ministère de l'Éducation

HAWLEY, Grant C.
Sous-ministre associé pour la foi
protestante
Ministère de l'Éducation

Secrétaires conjoints

DURAND, Alain
PROULX, Jean

LISTE DES AVIS DISPONIBLES*

Pour une approche éducative des besoins des jeunes enfants 50-0370
Avis au ministre de l'Éducation

Les Enfants du primaire 50-0371
Avis au ministre de l'Éducation

Améliorer l'éducation scientifique sans compromettre l'orientation des élèves 50-0373
Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science

L'Alphabétisation et l'éducation de base au Québec: une mission à assumer solidairement 50-0377
Avis au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science

La Formation professionnelle au secondaire: faciliter les parcours sans sacrifier la qualité 50-0383
Avis au ministre de l'Éducation

En formation professionnelle: l'heure d'un développement intégré 50-0384
Avis au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science

Accroître l'accessibilité et garantir l'adaptation - L'éducation des adultes dix ans après la Commission Jean 50-0386
Avis au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science

Évaluer les apprentissages au primaire: un équilibre à trouver. 50-0387
Avis au ministre de l'Éducation

L'Enseignement supérieur: pour une entrée réussie dans le XXIe siècle. 50-0388
Avis au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science

Pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles 50-0390
Avis à la ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science

Des conditions pour faire avancer l'école 50-0391
Avis à la ministre de l'Éducation et de la Science

Être parent d'élève au primaire 50-0392
Avis au ministre de l'Éducation

* Envoi sur demande

Le Régime pédagogique pour l'éducation des adultes dans les commissions scolaires 50-0393
Avis au ministre de l'Éducation

Vers un modèle de financement en éducation des adultes 50-0394
Avis au ministre de l'Éducation

L'Enseignement supérieur et le développement économique 50-0396
Avis au ministre de l'Éducation

Rénover le curriculum du primaire et du secondaire 50-0397
Avis au ministre de l'Éducation

Réactualiser la mission universitaire 50-0398
Avis au ministre de l'Éducation

La Création d'un établissement d'enseignement collégial francophone dans l'ouest de l'île de Montréal 50-0399
Avis au ministre de l'Éducation

Le Partenariat: une façon de réaliser la mission de formation en éducation des adultes 50-0401
Avis au ministre de l'Éducation

Pour une gestion de classe plus dynamique au secondaire 50-0402
Avis au ministre de l'Éducation

Une école primaire pour les enfants d'aujourd'hui 50-0403
Avis au ministre de l'Éducation

Projet de règlement modifiant le régime pédagogique applicable aux services éducatifs pour les adultes en formation générale 50-0404
Avis au ministre de l'Éducation

Des conditions de réussite au collégial - Réflexions à partir de points de vue étudiants 50-0405
Avis au ministre de l'Éducation

Pour la réforme du système éducatif - Dix années de consultation et de réflexion 50-0406
Avis au ministre de l'Éducation

Édité par le Conseil supérieur de l'éducation
2050, boul. René-Lévesque Ouest,
4e étage, Sainte-Foy, G1V 2K8
Tél. : (418) 643-3851
(514) 873-5056

50-0407