



**Programme de soutien à l'école montréalaise**

**Le programme de soutien à l'école montréalaise :  
une première analyse de la situation démographique,  
de la mobilité des élèves et de leur cheminement scolaire  
Rapport final**

Traitement des données, analyse et  
rédaction

KOK VING CHANTHA  
Coordination des interventions en  
milieux défavorisés

Révision linguistique

Service des publications du ministère de  
l'Éducation

Nous tenons à remercier, pour leur contribution à l'une ou l'autre des étapes de la réalisation du projet de recherche dont fait état le présent document, l'équipe du programme de soutien à l'école montréalaise ainsi que celle de la Direction des services aux communautés culturelles, le personnel de la Direction de la recherche et de l'évaluation de même que celui de la Direction des statistiques et des études quantitatives. Nos remerciements vont aussi à M. Victor Tremblay, pour ses précieux conseils dans le traitement des données. Enfin, nous voulons exprimer notre gratitude à M<sup>mes</sup> Lyne Martin et Marie-France Benes, autrefois respectivement coordonnatrice et responsable du programme de soutien à l'école montréalaise, ainsi qu'à M. Gilbert Moisan, anciennement de la Direction de la recherche et de l'évaluation, la première pour son appui indéfectible tout au long de la réalisation du projet de recherche, les derniers pour avoir été les instigateurs de la démarche évaluative dont les résultats sont présentés ici.

© Gouvernement du Québec  
Ministère de l'Éducation, 2002 —

ISBN 2-

Dépôt légal — Bibliothèque nationale du Québec, 2002

## TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION .....	1
1 MÉTHODOLOGIE .....	3
1.1 Constitution d'une base de données .....	3
1.2 Groupe d'écoles servant à l'analyse.....	3
1.3 Limites.....	5
2 PORTRAIT DÉMOGRAPHIQUE.....	7
2.1 Sexe .....	7
2.2 Langue maternelle.....	8
2.3 Lieu de naissance .....	11
2.4 Indicateur <i>diversité</i> .....	14
3 MOBILITÉ DES ÉLÈVES .....	17
3.1 Taux de mobilité .....	17
3.2 Passage du primaire au secondaire.....	19
3.3 Provenance des élèves du secondaire.....	20
4 CHEMINEMENT SCOLAIRE .....	23
4.1 Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français.....	24
4.2 Au primaire .....	28
4.2.1 Retard scolaire .....	28
4.2.2 Redoublement .....	30
4.2.3 Suivi de cohortes .....	32
4.3 Au secondaire .....	38
4.3.1 Retard scolaire .....	39
4.3.2 Redoublement .....	41
4.3.3 Sorties avec ou sans diplôme.....	42
4.3.4 Suivi de cohortes .....	43
4.3.4.1 Cohortes d'élèves inscrits en 1 <sup>re</sup> secondaire .....	43
4.3.4.2 Cohortes d'élèves inscrits en 3 <sup>e</sup> secondaire .....	44
4.4 Selon le sexe.....	46
4.5 Combinaison du primaire et du secondaire .....	48
4.5.1 Cohortes d'élèves passant du primaire au secondaire .....	49
4.5.2 Cohortes d'élèves du secondaire selon leur provenance .....	51
CONCLUSION.....	53
ANNEXE A.....	57
ANNEXE B.....	59



## LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 2.1	Lieu de naissance des élèves inscrits en formation générale au secteur des jeunes, ensemble du Québec, île de Montréal et écoles cibles, proportions moyennes entre 1994-1995 et 2001-2002.....	11
Graphique 2.2	Évolution de l'indicateur <i>diversité</i> dans les écoles cibles, par ordre d'enseignement, de 1994-1995 à 2001-2002 .....	15
Graphique 3.1	Taux de mobilité des élèves des écoles cibles, par ordre d'enseignement, de 1994-1995 à 2001-2002 .....	18
Graphique 3.2	Provenance des élèves inscrits en 1 <sup>re</sup> secondaire dans une école cible et en 6 <sup>e</sup> année l'année précédente, de 1994-1995 à 2000-2001..	21
Graphique 4.1	Proportion d'élèves bénéficiant du programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français au secteur public francophone en formation générale des jeunes, ensemble du Québec, île de Montréal et écoles cibles, de 1994-1995 à 2001-2002 .....	25
Graphique 4.2	Évolution du retard scolaire des élèves des écoles primaires cibles, de 1994-1995 à 2001-2002.....	29
Graphique 4.3	Évolution du redoublement des élèves des écoles primaires cibles, par cycle, de 1994-1995 à 2000-2001 .....	31
Graphique 4.4	Taux de redoublement moyen des élèves des écoles primaires cibles, par cycle, avant et depuis la mise en œuvre du programme de soutien à l'école montréalaise.....	32
Graphique 4.5	Cheminement scolaire de la cohorte d'élèves inscrits en 1 <sup>re</sup> année en 1997-1998, selon le nombre d'années de fréquentation, entre 1997-1998 et 2000-2001, d'une école bénéficiant du programme de soutien à l'école montréalaise.....	35
Graphique 4.6	Cheminement scolaire de la cohorte d'élèves inscrits en 1 <sup>re</sup> année en 1997-1998 et qui ont fréquenté au moins une fois, entre 1997-1998 et 2000-2001, une école bénéficiant du programme de soutien à l'école montréalaise, selon le nombre de changement d'école entre 1997-1998 et 2001-2002 .....	36
Graphique 4.7	Évolution du retard scolaire des élèves des écoles secondaires cibles, par classe, de 1994-1995 à 2001-2002 .....	40
Graphique 4.8	Évolution du redoublement des élèves des écoles secondaires cibles, selon le sexe, de 1994-1995 à 2000-2001.....	48



## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Nombre d'élèves compris dans le groupe des écoles ayant été ciblées durant au moins une année, par ordre d'enseignement, de 1994-1995 à 2001-2002 .....	5
Tableau 2.1	Évolution de la proportion d'élèves selon le sexe dans les écoles cibles, par ordre d'enseignement, de 1994-1995 à 2001-2002.....	7
Tableau 2.2	Langue maternelle des élèves inscrits en formation générale au secteur des jeunes, ensemble du Québec, île de Montréal et écoles cibles, de 1994-1995 à 2001-2002 .....	9
Tableau 2.3	Langues maternelles autres que le français ou l'anglais les plus fréquentes chez les élèves inscrits en formation générale au secteur des jeunes, ensemble du Québec, île de Montréal et écoles cibles, 1994-1995 et 2001-2002.....	10
Tableau 2.4	Lieux de naissance à l'extérieur du Canada les plus fréquents des élèves inscrits en formation générale au secteur des jeunes, ensemble du Québec, île de Montréal et écoles cibles, 1994-1995 et 2001-2002.....	13
Tableau 3	Passage en 1 <sup>re</sup> secondaire des élèves inscrits en 6 <sup>e</sup> année dans une école cible l'année précédente, de 1995-1996 à 2001-2002 .....	20
Tableau 4.1	Proportion d'élèves des écoles cibles qui ont bénéficié du programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français au cours de leur scolarisation, par ordre d'enseignement ainsi que par classe ou par cycle, de 1996-1997 à 2001-2002 .....	27
Tableau 4.2	Taux de retard scolaire moyen des élèves des écoles primaires cibles, par cycle, ensemble des élèves et sans les élèves ayant bénéficié du programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (PASAF) au cours de leur scolarisation, avant et depuis la mise en œuvre du programme de soutien à l'école montréalaise.....	30
Tableau 4.3	Cheminement scolaire de différentes cohortes d'élèves inscrits en 1 <sup>re</sup> année dans des écoles cibles.....	34

Tableau 4.4	Cheminement scolaire de la cohorte d'élèves inscrits en 1 <sup>re</sup> année en 1997-1998, catégorie d'élèves qui ont fréquenté durant trois ans une école bénéficiant du programme de soutien à l'école montréalaise et changé d'école à une reprise et catégorie d'élèves qui ont fréquenté durant quatre ans une école bénéficiant du programme et changé d'école à une reprise.....	38
Tableau 4.5	Retard scolaire des élèves des écoles secondaires cibles, par classe, avant et depuis la mise en œuvre du programme de soutien à l'école montréalaise .....	41
Tableau 4.6	Redoublement des élèves des écoles secondaires cibles, par classe, avant et depuis la mise en œuvre du programme de soutien à l'école montréalaise .....	41
Tableau 4.7	Sorties sans diplôme des élèves des écoles secondaires cibles, par classe, avant et depuis la mise en œuvre du programme de soutien à l'école montréalaise .....	43
Tableau 4.8	Taux de sorties sans diplôme après deux et trois ans de différentes cohortes d'élèves inscrits en 1 <sup>re</sup> secondaire dans une école cible.....	44
Tableau 4.9	Taux de diplomation après trois et quatre ans de différentes cohortes d'élèves inscrits en 3 <sup>e</sup> secondaire dans une école cible.....	45
Tableau 4.10	Évolution du retard scolaire des élèves des écoles primaires cibles, selon le sexe, de 1994-1995 à 2001-2002.....	46
Tableau 4.11	Retard scolaire à l'entrée en 1 <sup>re</sup> secondaire et redoublement à la fin de la 1 <sup>re</sup> secondaire de différentes cohortes d'élèves inscrits l'année précédente en 6 <sup>e</sup> année dans une école cible .....	50
Tableau 4.12	Retard scolaire à l'entrée en 1 <sup>re</sup> secondaire et redoublement à la fin de la 1 <sup>re</sup> secondaire de différentes cohortes d'élèves inscrits en 1 <sup>re</sup> secondaire dans une école cible et en 6 <sup>e</sup> année l'année précédente ...	52

## INTRODUCTION

Le présent document fait état des résultats d'une première analyse de données extraites de systèmes d'information ministériels et relatives aux élèves qui ont fréquenté une école ayant bénéficié du programme de soutien à l'école montréalaise. Cette analyse s'inscrit dans le plan de recherche, de développement et d'évaluation de ce programme, qui couvre les années 2000 à 2003<sup>1</sup>.

Mis en œuvre en 1997, le programme de soutien à l'école montréalaise est l'une des lignes d'action de la réforme de l'éducation. Il est destiné aux écoles primaires et secondaires<sup>2</sup> qui accueillent les élèves issus des milieux les plus défavorisés de l'île de Montréal. Son objectif est de favoriser chez les élèves un cheminement scolaire progressif et continu qui tienne compte de leurs caractéristiques et de leurs besoins et d'assurer la réussite des apprentissages du plus grand nombre.

En 2001-2002, le programme de soutien à l'école montréalaise est entré dans sa cinquième année d'existence. Il était alors devenu primordial de dresser un portrait démographique des écoles que ce programme a soutenues et des élèves qui les ont fréquentées, d'examiner la mobilité de ces derniers et d'analyser leur cheminement scolaire.

L'objet du présent rapport de recherche consiste en une analyse descriptive des données se rapportant aux dimensions précédemment mentionnées. Des considérations d'ordre méthodologique sont d'abord exposées.

- 
1. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme de soutien à l'école montréalaise. 2001-2002*, Québec, 2001, p. 46.
  2. À partir de l'année scolaire 2002-2003, seules les écoles primaires seront ciblées par le programme de soutien à l'école montréalaise.



# 1 MÉTHODOLOGIE

## 1.1 Constitution d'une base de données

Afin de constituer la base de données nécessaire à l'analyse, une liste de toutes les écoles qui ont été ciblées depuis la mise en œuvre du programme de soutien à l'école montréalaise a d'abord été transmise à la Direction des statistiques et des études quantitatives (DSEQ) du Ministère. Celle-ci a ensuite extrait, principalement du fichier de *Déclaration d'effectif scolaire des jeunes en formation générale* (DCS), des données relatives à tous les élèves qui fréquentaient au 30 septembre une école de cette liste entre les années scolaires 1994-1995 et 2001-2002 et à toutes les années durant lesquelles ils ont été inscrits à l'éducation préscolaire, au primaire ou au secondaire.

Pour près de 153 000 élèves, les renseignements suivants ont été fournis : mois et année de naissance, sexe, nom du premier diplôme obtenu au secondaire, date d'obtention du premier diplôme au secondaire, code de la commission scolaire, code de l'école, ordre d'enseignement, classe, classe spéciale (notamment la fréquentation des services d'accueil), langue maternelle, lieu de naissance, langue d'enseignement, code du centre de formation professionnelle et code du centre d'éducation des adultes. Mis à part les deux derniers, il s'agit de renseignements valides au 30 septembre de chacune des années.

## 1.2 Groupe d'écoles servant à l'analyse

L'établissement de la liste des écoles qui peuvent bénéficier des allocations consenties dans le cadre du programme de soutien à l'école montréalaise s'appuie sur l'indice socioéconomique (lequel est essentiellement basé sur la variable du seuil de faible revenu) et le rang décile de chacun des bâtiments scolaires. Cette liste est actualisée annuellement et tient compte du mouvement des effectifs scolaires (changement d'école, passage à un autre ordre d'enseignement, entrée à l'école, sortie du système

scolaire, etc.), mouvement qui, souvent, entraîne une variation de l'indice socioéconomique d'un bâtiment scolaire. Ainsi, à chaque année, des écoles qui ont déjà bénéficié du programme en sont exclues, alors que d'autres font leur entrée.

Les données sont disponibles depuis l'année 1994-1995, soit depuis trois ans avant l'implantation du programme. Elles permettaient donc, en principe, de faire des comparaisons entre la situation qui a précédé la mise en œuvre du programme et celle qui l'a suivie. Toutefois, la possibilité de procéder à des comparaisons soulevait la question suivante : que peut-on comparer? Autrement dit, comme, à chaque année, de nouvelles écoles sont ciblées par le programme tandis que d'autres ne le sont plus, quelles écoles devait-on retenir pour faire les comparaisons?

Plusieurs possibilités de regroupements d'écoles étaient envisageables pour contourner le problème de l'« instabilité » du groupe d'écoles bénéficiant du programme. Celui qui a été retenu ici est constitué des écoles ayant été ciblées durant au moins une année entre 1997-1998 et 2001-2002<sup>3</sup>. Outre qu'il rend possible la comparaison des données qui datent d'avant et d'après la mise en œuvre du programme, ce regroupement est celui compte le plus d'écoles et d'élèves. Il est aussi relativement stable en ce qui a trait au nombre total d'élèves, l'écart-type quant au taux de variation annuelle étant globalement très faible (voir tableau ci-après). Dans le présent rapport, à moins d'indication autre, les écoles faisant partie de ce groupe sont appelées les écoles cibles.

---

3. La liste des écoles composant ce groupe est fournie à l'annexe A.

Tableau 1 Nombre d'élèves compris dans le groupe des écoles ayant été ciblées durant au moins une année, par ordre d'enseignement, de 1994-1995 à 2001-2002

Année scolaire	Primaire <sup>4</sup>		Secondaire		Total	
	Nombre d'élèves	Variation annuelle (%)	Nombre d'élèves	Variation annuelle (%)	Nombre d'élèves	Variation annuelle (%)
1994-1995	38635	—	17949	—	56584	—
1995-1996	39295	1,71	17782	-0,93	57077	0,87
1996-1997	40471	2,99	17396	-2,17	57867	1,38
1997-1998	40818	0,86	17197	-1,14	58015	0,26
1998-1999	41301	1,18	16621	-3,35	57922	-0,16
1999-2000	41513	0,51	16490	-0,79	58003	0,14
2000-2001	42129	1,48	16564	0,45	58693	1,19
2001-2002	42005	-0,29	16333	-1,39	58338	-0,60
écart-type :		0,95		1,10		0,68

### 1.3 Limites

Il est important de prendre en considération un certain nombre d'éléments qui limitent les possibilités d'analyse et restreignent la portée de celle-ci.

D'abord, les données disponibles sont relativement peu nombreuses : ainsi, les analyses qui pouvaient être faites étaient limitées par ce que les données à notre disposition nous permettaient de faire. Il faut mentionner, à cet égard, que les données se rapportant aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) n'ont pu être observées et que celles concernant le programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français<sup>5</sup> n'ont pu l'être que pour les élèves qui en ont bénéficié depuis l'année scolaire 1989-1990.

4. Y compris les élèves de la maternelle 5 ans, mais non ceux de la maternelle 4 ans.

5. Avant l'année scolaire 1997-1998, il s'agissait des classes d'accueil, des classes de francisation, des mesures spéciales d'accueil ainsi que des mesures spéciales de francisation. Dans le présent document, il est question de ces différentes catégories chaque fois que le programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français est mentionné.

De plus, les données sur lesquelles porte l'analyse sont des données de système. Elles proviennent des déclarations habituelles faites par les écoles et sont principalement liées à des questions de financement. Ces données n'ont donc pas été recueillies en fonction des objectifs, des orientations ou des mesures du programme de soutien à l'école montréalaise.

Il faut aussi souligner que les données présentées ici peuvent parfois différer, légèrement, des données officielles publiées par la Direction des statistiques et des études quantitatives. Le moment choisi pour effectuer leur lecture dans les systèmes d'information ministériels explique ces écarts.

Enfin, même si plusieurs comparaisons sont faites entre la situation qui a précédé l'implantation du programme et celle qui l'a suivie, le présent rapport ne s'inscrit pas dans une démarche d'évaluation des effets du programme; il fait plutôt état d'une première analyse descriptive de données relatives à l'ensemble du programme. Il serait donc hasardeux d'attribuer uniquement à ce dernier les changements observés, qu'ils soient positifs ou négatifs, étant donné le nombre considérable de facteurs qui entrent en ligne de compte. Parmi ces facteurs, on peut notamment mentionner la mise en œuvre de la réforme du curriculum, les autres interventions en milieux défavorisés et les actions entreprises par les écoles avant même l'existence du programme de soutien à l'école montréalaise.

## 2 PORTRAIT DÉMOGRAPHIQUE

Les données constituant le portrait démographique présenté ici portent sur le sexe des élèves des écoles cibles, leur langue maternelle, leur lieu de naissance et l'évolution de ces caractéristiques dans le temps. Une analyse, abordée sous l'angle de la diversité ethnique et concernant à la fois la langue maternelle et le lieu de naissance, est aussi proposée.

### 2.1 Sexe

Dans les écoles cibles, les garçons sont plus nombreux que les filles. En moyenne, pour les années 1994-1995 à 2001-2002, le pourcentage de garçons est effectivement légèrement plus élevé, au primaire<sup>6</sup> (51,51 % de garçons et 48,49 % de filles) comme au secondaire (52,96 % de garçons comparativement à 47,04 % de filles). Dans le temps, on note que ces proportions sont très stables (voir tableau 2.1).

Tableau 2.1 Évolution de la proportion d'élèves selon le sexe dans les écoles cibles, par ordre d'enseignement, de 1994-1995 à 2001-2002

Année scolaire	Primaire				Secondaire			
	Garçons		Filles		Garçons		Filles	
	Nombre d'élèves	%	Nombre d'élèves	%	Nombre d'élèves	%	Nombre d'élèves	%
1994-1995	19915	51,55	18720	48,45	9504	52,95	8445	47,05
1995-1996	20134	51,24	19161	48,76	9475	53,28	8307	46,72
1996-1997	20673	51,08	19798	48,92	9230	53,06	8166	46,94
1997-1998	20987	51,42	19831	48,58	9128	53,08	8069	46,92
1998-1999	21369	51,74	19932	48,26	8738	52,57	7883	47,43
1999-2000	21486	51,76	20027	48,24	8744	53,03	7746	46,97
2000-2001	21734	51,59	20395	48,41	8780	53,01	7784	46,99
2001-2002	21707	51,68	20298	48,32	8600	52,65	7733	47,35

6. Dans la présente section, le terme « primaire » inclut les élèves de la maternelle 5 ans, mais non ceux de la maternelle 4 ans, quand il est question des écoles cibles. Lorsqu'il s'agit de l'ensemble du Québec ou de la région de Montréal, ce terme comprend toute l'éducation préscolaire.

## 2.2 Langue maternelle

La comparaison des données portant sur la langue maternelle des élèves entre l'année 1994-1995 et l'année 2001-2002 révèle que les effectifs scolaires se diversifient tant dans l'ensemble du Québec que dans la région de Montréal et dans les écoles cibles<sup>7</sup>. En effet, en 2001-2002, la proportion d'élèves dont la langue maternelle est autre que le français ou l'anglais a augmenté par rapport à l'année 1994-1995, comme le montre le tableau 2.2.

Alors que le français est nettement dominant lorsque l'ensemble des élèves québécois est pris en considération (c'est la langue maternelle de 81,53 % d'entre eux en 2001-2002), son importance est beaucoup moindre dans la région montréalaise (46,38 % en 2001-2002) et dans les écoles cibles (42,51 % en 2001-2002), où il constitue la langue maternelle de moins de la moitié des élèves. Quant à l'anglais, s'il est moins présent dans l'ensemble du Québec (moins de 9 % en 2001-2002), il représente la langue maternelle de bon nombre d'élèves de l'île de Montréal (près de 21 % en 2001-2002). La faible proportion d'élèves ayant l'anglais comme langue maternelle dans les écoles cibles (un peu plus de 8 % en 2001-2002) découle du fait que peu d'entre elles sont anglophones. Dans les écoles cibles, où plus de 150 langues maternelles différentes ont été répertoriées en 2001-2002, près de la moitié des élèves (49,33 % en 2001-2002) ont une langue maternelle autre que le français ou l'anglais, proportion nettement plus élevée que celles relatives aux élèves de l'ensemble du Québec et à ceux de la région de Montréal. En fait, dans les écoles cibles, les langues autres que le français ou l'anglais occupent une place plus importante que le français à tous les ans depuis 1995-1996.

---

7. Dans la présente section, les données qui portent sur l'ensemble du Québec et l'île de Montréal proviennent de la Direction des statistiques et des études quantitatives.

Tableau 2.2 Langue maternelle des élèves inscrits en formation générale au secteur des jeunes, ensemble du Québec, île de Montréal et écoles cibles, de 1994-1995 à 2001-2002

<b>Année scolaire</b>	<b>Ensemble du Québec</b>			<b>Île de Montréal</b>			<b>Écoles cibles</b>		
	Français (%)	Anglais (%)	Autre (%)	Français (%)	Anglais (%)	Autre (%)	Français (%)	Anglais (%)	Autre (%)
<b>1994-1995</b>	83,22	8,24	8,54	49,17	21,61	29,22	<b>46,78</b>	<b>8,36</b>	<b>44,86</b>
<b>1995-1996</b>	82,89	8,33	8,78	48,66	21,59	29,74	<b>45,66</b>	<b>8,30</b>	<b>46,04</b>
<b>1996-1997</b>	82,75	8,30	8,95	48,12	21,43	30,45	<b>44,17</b>	<b>8,39</b>	<b>47,44</b>
<b>1997-1998</b>	82,60	8,28	9,12	47,93	21,38	30,69	<b>44,36</b>	<b>8,43</b>	<b>47,22</b>
<b>1998-1999</b>	82,47	8,32	9,21	47,75	21,34	30,90	<b>44,83</b>	<b>8,27</b>	<b>46,89</b>
<b>1999-2000</b>	82,20	8,36	9,44	47,39	21,33	31,27	<b>44,22</b>	<b>8,42</b>	<b>47,36</b>
<b>2000-2001</b>	81,77	8,43	9,80	46,90	21,19	31,91	<b>43,63</b>	<b>8,32</b>	<b>48,05</b>
<b>2001-2002</b>	81,53	8,43	10,09	46,38	20,96	32,66	<b>42,51</b>	<b>8,16</b>	<b>49,33</b>

En ce qui concerne les langues maternelles les plus fréquentes autres que le français ou l'anglais, le changement le plus notable qui peut être observé pour l'ensemble des élèves québécois entre les années 1994-1995 et 2001-2002 est l'accroissement de l'importance de l'arabe. Alors qu'il occupait le troisième rang parmi les langues maternelles autres que le français ou l'anglais en 1994-1995, l'arabe se classe au premier rang en 2001-2002 (13,84 % des langues autres que le français ou l'anglais), devançant, pour la première fois, l'espagnol (13,36 % – voir tableau 2.3). Au nombre des langues maternelles les plus fréquentes dans l'ensemble du Québec, on constate aussi la présence de langues amérindiennes (le cri et l'inuktitut).

Dans la région de Montréal, l'arabe est également passé de la troisième à la première langue maternelle autre que le français ou l'anglais la plus fréquente entre 1994-1995 et 2001-2002. À l'inverse, l'italien est passé de la première place à la troisième. Le tamoul (au 7<sup>e</sup> rang) et le russe (au 9<sup>e</sup> rang) figurent parmi les dix langues les plus souvent mentionnées en 2001-2002.

Dans les écoles cibles, l'espagnol demeure la langue maternelle autre que le français ou l'anglais la plus fréquente (18,32 % en 2001-2002), mais l'arabe connaît une croissance marquée (10,90 % en 1994-1995 comparativement à 13,62 % en 2001-2002), devançant le créole (11,59 %). Pour plusieurs langues du sous-continent indien, on constate en 2001-2002 une progression par rapport à 1994-1995, le tamoul

passant du 10<sup>e</sup> au 6<sup>e</sup> rang, le bengali, du 13<sup>e</sup> au 8<sup>e</sup>, l'ourdou, du 19<sup>e</sup> au 11<sup>e</sup>, le panjabi, du 22<sup>e</sup> au 14<sup>e</sup>, et le gujrati, du 20<sup>e</sup> au 16<sup>e</sup>. Il en est de même pour le tagalog (du 11<sup>e</sup> au 7<sup>e</sup> rang) et le russe (du 14<sup>e</sup> au 10<sup>e</sup> rang). À l'opposé, d'autres langues sont en régression : le portugais (du 5<sup>e</sup> au 9<sup>e</sup> rang), l'italien (du 7<sup>e</sup> au 13<sup>e</sup> rang), le grec (du 8<sup>e</sup> au 20<sup>e</sup> rang), le khmer (du 9<sup>e</sup> au 12<sup>e</sup> rang), le turc (du 12<sup>e</sup> au 15<sup>e</sup> rang) et le polonais (du 15<sup>e</sup> au 23<sup>e</sup> rang). Le chinois (4<sup>e</sup> rang) et le vietnamien (5<sup>e</sup> rang) figurent par ailleurs parmi les dix langues maternelles autres que le français ou l'anglais les plus fréquentes dans les écoles cibles en 2001-2002.

Tableau 2.3 Langues maternelles autres que le français ou l'anglais les plus fréquentes chez les élèves inscrits en formation générale au secteur des jeunes, ensemble du Québec, île de Montréal et écoles cibles, 1994-1995 et 2001-2002<sup>8</sup>

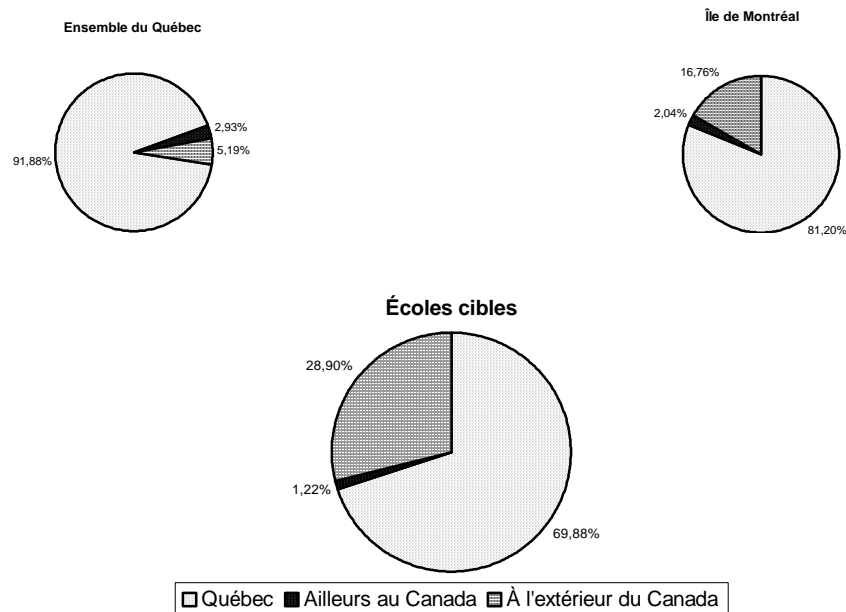
Langues	1994-1995		2001-2002		Langues	1994-1995		2001-2002	
	Rang	%	Rang	%		Rang	%	Rang	%
<b>Ensemble du Québec</b>									
Arabe	3	10,47	1	13,84	Vietnamien	8	3,97	6	3,70
Espagnol	1	13,25	2	13,36	Portugais	6	5,45	7	3,35
Italien	2	11,98	3	9,67	Grec	7	5,44	8	3,32
Créole	4	7,50	4	7,01	Cri	10	3,11	9	3,11
Chinois	5	6,48	5	6,16	Inuktitut	9	3,48	10	2,69
<b>Île de Montréal</b>									
Arabe	3	11,31	1	15,02	Tamoul	12	1,52	7	3,40
Espagnol	2	14,60	2	14,48	Portugais	6	5,44	8	3,14
Italien	1	14,69	3	11,02	Russe	14	1,41	9	2,78
Créole	4	9,58	4	8,74	Grec	8	4,47	10	2,53
Chinois	5	6,43	5	6,53	Arménien	10	2,52	14	1,87
Vietnamien	7	4,52	6	4,31	Polonais	9	2,61	16	1,50
<b>Écoles cibles</b>									
<b>Espagnol</b>	<b>1</b>	<b>19,21</b>	<b>1</b>	<b>18,32</b>	<b>Ourdou</b>	<b>19</b>	<b>1,15</b>	<b>11</b>	<b>2,77</b>
<b>Arabe</b>	<b>3</b>	<b>10,90</b>	<b>2</b>	<b>13,62</b>	<b>Khmer</b>	<b>9</b>	<b>3,12</b>	<b>12</b>	<b>2,30</b>
<b>Créole</b>	<b>2</b>	<b>12,99</b>	<b>3</b>	<b>11,59</b>	<b>Italien</b>	<b>7</b>	<b>3,86</b>	<b>13</b>	<b>1,94</b>
<b>Chinois</b>	<b>4</b>	<b>6,63</b>	<b>4</b>	<b>7,05</b>	<b>Panjabi</b>	<b>22</b>	<b>0,68</b>	<b>14</b>	<b>1,86</b>
<b>Vietnamien</b>	<b>6</b>	<b>6,01</b>	<b>5</b>	<b>5,06</b>	<b>Turc</b>	<b>12</b>	<b>2,26</b>	<b>15</b>	<b>1,75</b>
<b>Tamoul</b>	<b>10</b>	<b>2,49</b>	<b>6</b>	<b>4,69</b>	<b>Gujrati</b>	<b>20</b>	<b>0,86</b>	<b>16</b>	<b>1,35</b>
<b>Tagalog</b>	<b>11</b>	<b>2,39</b>	<b>7</b>	<b>3,70</b>	<b>Roumain</b>	<b>16</b>	<b>1,57</b>	<b>18</b>	<b>1,11</b>
<b>Bengali</b>	<b>13</b>	<b>2,14</b>	<b>8</b>	<b>3,56</b>	<b>Grec</b>	<b>8</b>	<b>3,54</b>	<b>20</b>	<b>1,03</b>
<b>Portugais</b>	<b>5</b>	<b>6,45</b>	<b>9</b>	<b>3,55</b>	<b>Polonais</b>	<b>15</b>	<b>1,69</b>	<b>23</b>	<b>0,55</b>
<b>Russe</b>	<b>14</b>	<b>2,05</b>	<b>10</b>	<b>2,78</b>					

8. Les rangs et les pourcentages fournis dans le tableau sont déterminés parmi les langues maternelles autres que le français ou l'anglais.

### 2.3 Lieu de naissance

Au Québec, la très grande majorité des élèves sont originaires de la province même. Cette proportion est supérieure à 90 % pour toutes les années observées, alors qu'en moyenne les élèves nés à l'extérieur du Canada représentent un peu plus de 5 % de tous les élèves québécois (voir graphique ci-après). Pour ce qui est de la région montréalaise, en moyenne plus de 80 % des élèves sont nés au Québec et près de 17 % viennent de l'extérieur du Canada. Ces proportions, tant pour l'ensemble du Québec que pour l'île de Montréal, sont relativement stables dans le temps. Dans les écoles cibles, où en 2001-2002 près de 170 pays différents sont représentés, 69,88 % des élèves sont nés au Québec et 28,90 % dans un pays autre que le Canada; ces proportions, lorsqu'elles sont examinées année par année, indiquent toutefois que de plus en plus d'élèves des écoles cibles sont nés au Québec (67,69 % en 1994-1995 par rapport à 72,69 % en 2001-2002), et de moins en moins à l'extérieur du Canada (31,10 % en 1994-1995 comparativement à 26,08 % en 2001-2002).

Graphique 2.1 Lieu de naissance des élèves inscrits en formation générale au secteur des jeunes, ensemble du Québec, île de Montréal et écoles cibles, proportions moyennes entre 1994-1995 et 2001-2002



L'analyse des élèves nés à l'extérieur du Canada révèle que, pour l'ensemble du Québec, ceux-ci viennent le plus souvent d'Haïti, que ce soit en 1994-1995 ou en 2001-2002 (voir tableau 2.3). En 2001-2002, davantage d'élèves sont originaires de la France (2<sup>e</sup> rang), de la Chine (3<sup>e</sup> rang), d'Algérie (5<sup>e</sup> rang), du Maroc (8<sup>e</sup> rang), du Pakistan (9<sup>e</sup> rang) et de la Russie (10<sup>e</sup> rang). Comparativement à 1994-1995, moins d'élèves sont nés au Liban (du 2<sup>e</sup> au 6<sup>e</sup> rang), au El Salvador (du 5<sup>e</sup> au 23<sup>e</sup> rang), au Vietnam (du 6<sup>e</sup> au 22<sup>e</sup> rang), en Pologne (du 9<sup>e</sup> au 42<sup>e</sup> rang) et au Portugal (du 10<sup>e</sup> au 40<sup>e</sup> rang).

Sur l'île de Montréal les élèves nés à Haïti sont encore une fois les plus nombreux parmi ceux nés à l'extérieur du Canada. Entre 1994-1995 et 2001-2002, les élèves originaires d'Algérie (du 30<sup>e</sup> au 2<sup>e</sup> rang), de Chine (du 24<sup>e</sup> au 4<sup>e</sup> rang), du Maroc (du 15<sup>e</sup> au 7<sup>e</sup> rang) et du Pakistan (du 31<sup>e</sup> au 8<sup>e</sup> rang) ont vu leur nombre augmenter de manière appréciable, alors que ceux venant du El Salvador (du 5<sup>e</sup> au 18<sup>e</sup> rang), de la Pologne (du 7<sup>e</sup> au 31<sup>e</sup> rang) et du Portugal (du 9<sup>e</sup> au 36<sup>e</sup> rang) sont, à l'inverse, nettement moins nombreux.

Haïti est aussi le pays d'origine autre que le Canada le plus fréquent parmi les élèves des écoles cibles, cela tant en 1994-1995 qu'en 2001-2002; il est le lieu de naissance d'un peu plus de 10 % des élèves en 2001-2002, ce qui correspond à une baisse de près de deux points de pourcentage par rapport à 1994-1995. Dans les écoles cibles, comme c'était le cas pour la région montréalaise, l'Algérie se classe, en 2001-2002, au 2<sup>e</sup> rang des pays d'origine des élèves nés à l'extérieur du Canada. Un autre pays d'Afrique du Nord, le Maroc (au 9<sup>e</sup> rang), figure parmi les dix lieux de naissance les plus fréquents. La comparaison entre les années 1994-1995 et 2001-2002 montre que les élèves nés en Chine (du 23<sup>e</sup> au 3<sup>e</sup> rang), au Zaïre (du 38<sup>e</sup> au 10<sup>e</sup> rang), en France (du 21<sup>e</sup> au 12<sup>e</sup> rang) ainsi que dans des pays du sous-continent indien, soit le Pakistan (du 19<sup>e</sup> au 4<sup>e</sup> rang), le Sri Lanka (du 6<sup>e</sup> au 5<sup>e</sup> rang), le Bangladesh (du 9<sup>e</sup> rang au 6<sup>e</sup> rang) et l'Inde (du 27<sup>e</sup> rang au 12<sup>e</sup> rang), sont maintenant en plus grand nombre dans les écoles cibles. Les élèves venant du Liban (du 2<sup>e</sup> au 8<sup>e</sup> rang), du Vietnam (du 3<sup>e</sup> au 19<sup>e</sup>

rang), du El Salvador (du 4<sup>e</sup> au 18<sup>e</sup> rang), du Portugal (du 5<sup>e</sup> au 25<sup>e</sup> rang), de la Turquie (du 8<sup>e</sup> au 15<sup>e</sup> rang), du Guatemala (du 11<sup>e</sup> au 24<sup>e</sup> rang), de la Roumanie (du 12<sup>e</sup> au 17<sup>e</sup> rang), de la Thaïlande (du 13<sup>e</sup> au 28<sup>e</sup> rang) de même que de la République dominicaine (du 15<sup>e</sup> au 20<sup>e</sup> rang) occupent, quant à eux, une importance moindre en 2001-2002 par rapport à 1994-1995.

Tableau 2.4 Lieux de naissance à l'extérieur du Canada les plus fréquents des élèves inscrits en formation générale au secteur des jeunes, ensemble du Québec, île de Montréal et écoles cibles, 1994-1995 et 2001-2002<sup>9</sup>

Pays	1994-1995		2001-2002		Pays	1994-1995		2001-2002	
	Rang	%	Rang	%		Rang	%	Rang	%
<b>Ensemble du Québec</b>									
Haïti	1	8,46	1	7,30	Pakistan	32	0,94	9	2,32
France	4	4,25	2	6,83	Russie	52	0,44	10	2,07
Chine	27	1,15	3	6,70	Vietnam	6	3,17	22	1,21
États-Unis	3	5,33	4	5,23	El Salvador	5	3,18	23	1,15
Algérie	28	1,13	5	4,77	Hong Kong	7	2,67	31	0,89
Liban	2	6,75	6	3,56	Portugal	10	2,06	40	0,72
Roumanie	8	2,28	7	2,99	Pologne	9	2,22	42	0,67
Maroc	14	1,62	8	2,80					
<b>Île de Montréal</b>									
Haïti	1	9,61	1	8,36	Roumanie	8	2,39	9	2,79
Algérie	30	1,18	2	6,17	Sri Lanka	11	2,01	10	2,74
France	6	3,46	3	5,26	El Salvador	5	3,83	18	1,30
Chine	24	1,27	4	5,10	Vietnam	4	3,91	19	1,30
États-Unis	3	4,53	5	4,60	Hong Kong	10	2,12	29	0,83
Liban	2	7,75	6	4,16	Pologne	7	2,60	31	0,82
Maroc	15	1,78	7	3,12	Portugal	9	2,28	36	0,80
Pakistan	31	1,17	8	3,08					
<b>Écoles cibles</b>									
Haïti	1	11,78	1	10,08	Russie	36	0,74	14	2,04
Algérie	29	1,07	2	6,15	Turquie	8	2,79	15	1,96
Chine	23	1,51	3	5,44	Pérou	20	1,61	16	1,81
Pakistan	19	1,65	4	5,02	Roumanie	12	2,38	17	1,81
Sri Lanka	6	2,96	5	4,10	El Salvador	4	5,05	18	1,69
Bangladesh	9	2,72	6	3,96	Vietnam	3	5,34	19	1,54
Philippines	7	2,92	7	3,29	Rép. dominicaine	15	1,90	20	1,52
Liban	2	6,70	8	3,14	Guatemala	11	2,40	24	1,16
Maroc	17	1,73	9	3,13	Portugal	5	3,09	25	1,08
Zaïre	38	0,71	10	2,95	Thaïlande	13	2,13	28	0,99
États-Unis	10	2,48	11	2,28	U.R.S.S.	14	2,05	48	0,37
France	21	1,61	12	2,18	Pologne	16	1,74	53	0,30
Inde	27	1,24	12	2,18					

9. Les rangs et les pourcentages fournis dans le tableau sont déterminés parmi les lieux de naissance à l'extérieur du Canada.

## 2.4 Indicateur *diversité*

L'association des deux variables précédentes, c'est-à-dire de la langue maternelle et du lieu de naissance des élèves, engendre un indicateur composite, qui sera appelé ici *diversité* et qui fournit une image assez précise de la diversité ethnique présente dans les écoles.

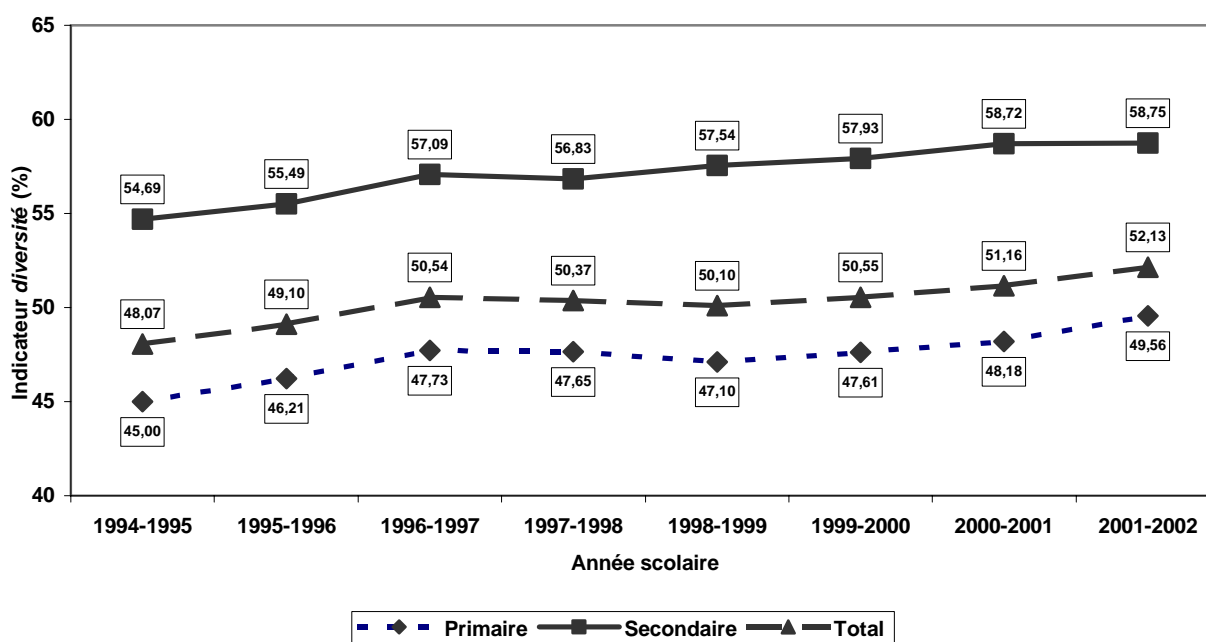
L'indicateur *diversité* permet ainsi de mieux cerner quels élèves sont immigrants ou nés de parents immigrants. Il est produit de la façon suivante : les élèves ayant une langue maternelle autre que le français ou l'anglais de même que ceux qui sont nés à l'extérieur du Canada, ou qui présentent simultanément les deux caractéristiques, sont considérés comme immigrants ou nés de parents immigrants; l'indice associé à cet indicateur représente le pourcentage de ces élèves parmi l'ensemble des élèves. Le calcul n'a été effectué que pour les écoles cibles. Il faut signaler que cet indicateur ne donne pas une image parfaite de la réalité, bien qu'il en fournisse une meilleure que l'utilisation isolée de la langue maternelle ou du lieu de naissance. Ainsi, il permet de tenir compte des élèves dont la langue maternelle est le français ou l'anglais mais qui sont nés à l'extérieur du Canada, de même que des élèves nés au Québec et dont la langue maternelle est autre que le français ou l'anglais. Cependant, il ne permet pas, lorsque l'élève est né au Québec et qu'il a comme langue maternelle le français ou l'anglais, de savoir avec une certitude totale s'il est né de parents immigrants ou non. La disponibilité et la prise en considération des renseignements sur le lieu de naissance des parents produiraient une image encore plus précise de la diversité ethnique des écoles. Comme il s'agit de renseignements dont la déclaration est facultative, il n'a pas été possible d'en tenir compte dans la présente analyse.

Les données relatives à cet indicateur révèlent une tendance croissante à la diversité dans les écoles cibles. En effet, depuis 1994-1995, l'indice augmente de façon constante, sauf lors des années 1997-1998 et 1998-1999, où de légères baisses ont été

observées (voir graphique 2.2). En 2001-2002, on remarque que plus de 52 % des élèves des écoles cibles sont immigrants ou nés de parents immigrants.

La diversité est davantage marquée au secondaire qu'au primaire : en 2001-2002, elle est près de 60 % au secondaire, comparativement à environ 50 % au primaire. Pour les années observées, l'indice moyen est de 47,41 % au primaire et de 57,09 % au secondaire, ce qui représente un écart de près de 10 points de pourcentage.

Graphique 2.2 Évolution de l'indicateur *diversité* dans les écoles cibles, par ordre d'enseignement, de 1994-1995 à 2001-2002



## En résumé

Dans les écoles cibles, les garçons sont légèrement plus nombreux que les filles, dans des proportions qui sont très stables dans le temps. Sur le plan linguistique, on constate une tendance vers la diversification des effectifs scolaires, les langues maternelles autres que le français ou l'anglais gagnant en importance. Les élèves dont la langue maternelle est autre que le français ou l'anglais sont plus nombreux dans les écoles cibles que ceux qui ont le français comme langue maternelle : ils représentent en 2001-2002 la moitié de l'ensemble des élèves de ces écoles. Parmi les langues maternelles autres que le français ou l'anglais, l'arabe est maintenant au premier rang au

Québec et sur l'île de Montréal, devançant l'espagnol, alors que cette dernière langue demeure la plus fréquente dans les écoles cibles. L'arabe ainsi que des langues du sous-continent indien y connaissent toutefois une expansion appréciable. Le Québec est, de loin, le lieu de naissance principal des élèves de l'ensemble du Québec, de l'île de Montréal et des écoles cibles. Par ailleurs, près du tiers des élèves des écoles cibles sont nés à l'extérieur du Canada. Haïti demeure le lieu de naissance à l'extérieur du Canada du plus grand nombre d'élèves, et ce, peu importe l'ensemble considéré. Dans les écoles cibles, on remarque aussi qu'on compte plus d'élèves nés dans certains pays nord-africains, en Chine, au Zaïre, en France ainsi que dans plusieurs pays du sous-continent indien. L'indicateur *diversité*, qui associe la langue maternelle et le lieu de naissance des élèves, permet de mieux cerner, quoique de façon imparfaite, le phénomène de l'immigration dans les écoles cibles. Il révèle que plus de la moitié des élèves des écoles cibles sont immigrants ou nés de parents immigrants, que la proportion de ces élèves s'accroît et que cette proportion est substantiellement plus élevée au secondaire qu'au primaire.

---

### 3 MOBILITÉ DES ÉLÈVES

L'analyse de la mobilité des élèves est envisagée sous trois angles dans la présente section : le taux de mobilité annuel, le passage du primaire au secondaire et la provenance des élèves du secondaire.

#### 3.1 Taux de mobilité

Les taux de mobilité présentés ici sont des taux annuels. Comme il s'agit d'un calcul plutôt inédit, il n'existe pas, à notre connaissance, de données de référence ni de données comparatives autres que celles qui résultent des calculs qui ont été effectués dans le cadre de cette analyse. Par conséquent, les taux de mobilité obtenus dépendent en grande partie des critères qui ont été retenus pour définir la mobilité.

La formule utilisée pour effectuer le calcul est la suivante :

$$\left( \frac{\text{((Nombre d'élèves inscrits au 30 septembre de l'année suivante dans une autre école que celle dans laquelle ils étaient inscrits au 30 septembre de l'année de référence — nombre d'élèves qui ne sont pas considérés comme étant mobiles))}{\text{(Nombre total d'élèves inscrits au 30 septembre de l'année de référence — nombre d'élèves qui ne sont pas considérés comme étant mobiles)}} \right) \times 100$$

Les élèves qui ne sont pas considérés comme étant mobiles sont les suivants :

- ceux inscrits au primaire l'année de référence et au secondaire l'année suivante;
- ceux qui ne sont réinscrits nulle part au secteur des jeunes, que ce soit à l'éducation préscolaire, au primaire ou au secondaire, l'année suivante;
- ceux inscrits dans une école secondaire de cycle l'année de référence et dans une école de cycle supérieur l'année suivante.

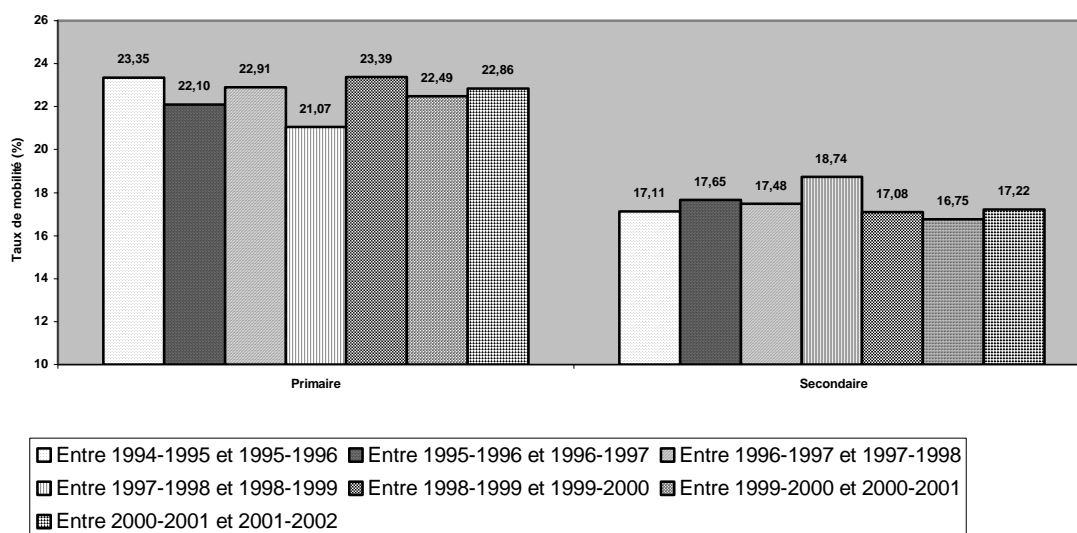
Les élèves transférés à la suite de la fermeture d'une école sont considérés comme étant mobiles.

Il faut surtout retenir de cette définition que les élèves ont été divisés en trois catégories pour le calcul de leur mobilité : ceux qui sont considérés comme étant stables, c'est-à-

dire ceux qui fréquentent la même école l'année suivant l'année de référence; ceux qui sont considérés comme étant mobiles, c'est-à-dire ceux qui sont inscrits dans une autre école que celle de l'année de référence; enfin, ceux qui ne sont pas pris en compte dans le calcul, étant donné qu'ils entrent dans l'une des situations décrites précédemment. Les élèves de la dernière catégorie ont été exclus du calcul de la mobilité principalement parce que leur mobilité est la résultante de conditions structurelles (notamment, celle que représente le passage d'un ordre d'enseignement à un autre).

Les résultats de ces calculs indiquent que le taux de mobilité est plutôt stable d'une année à l'autre, tant au primaire qu'au secondaire, exception faite de celui entre 1997-1998 et 1998-1999, pour lequel on constate une baisse assez marquée au primaire et une augmentation plutôt importante au secondaire, comme le montre le graphique ci-après. Le taux de mobilité moyen est plus élevé au primaire qu'au secondaire : 22,59 % comparativement à 17,44 %; cela peut notamment s'expliquer par le nombre moins grand d'écoles secondaires que d'écoles primaires.

Graphique 3.1 Taux de mobilité des élèves des écoles cibles, par ordre d'enseignement, de 1994-1995 à 2001-2002



### 3.2 Passage du primaire au secondaire

Pour l'analyse du passage du primaire au secondaire, ce sont les élèves inscrits en 6<sup>e</sup> année dans une école cible lors de l'année de référence et en 1<sup>re</sup> secondaire l'année suivante qui ont été retenus. Ce passage de la 6<sup>e</sup> année à la 1<sup>re</sup> secondaire peut être restreint à deux possibilités : soit l'élève poursuit son parcours scolaire dans une école cible, soit il le fait dans une école non cible.

À tous les ans depuis 1995-1996, plus de 40 % des élèves inscrits en 6<sup>e</sup> année dans une école cible poursuivent leur scolarité dans une école secondaire cible (voir tableau 3). Il faut toutefois mentionner qu'on compte dans les écoles cibles beaucoup plus d'élèves de 6<sup>e</sup> année que d'élèves de 1<sup>re</sup> secondaire. Cela s'explique par le fait que le programme de soutien à l'école montréalaise cible les écoles primaires de la catégorie de défavorisation 0-30 % (c'est-à-dire les écoles primaires les plus défavorisées dont le total d'élèves représente 30 % de tous les élèves qui fréquentent une école primaire publique située sur l'île de Montréal), alors que seules les écoles secondaires de la catégorie de défavorisation 0-20 % sont ciblées.

D'ailleurs, lorsque davantage d'écoles secondaires sont prises en considération, les données diffèrent de façon appréciable. Il est possible de le faire en élargissant l'analyse du passage du primaire au secondaire aux écoles visées par la stratégie d'intervention nationale *Agir autrement pour la réussite des élèves du secondaire en milieu défavorisé*<sup>10</sup>, lancée officiellement en mai 2002 et dont les activités débiteront lors de l'année scolaire 2002-2003. *Agir autrement* vise non seulement presque toutes les écoles secondaires ciblées par le programme de soutien à l'école montréalaise, mais aussi de nombreuses autres écoles secondaires. Ainsi, lorsque l'on tient compte des écoles secondaires situées sur l'île de Montréal visées par *Agir autrement*, on constate que, à chaque année, la grande majorité des élèves inscrits en 6<sup>e</sup> année dans

---

10. La liste des écoles est fournie à l'annexe B.

une école cible et qui passent en 1<sup>re</sup> secondaire l'année suivante demeurent dans une école de milieu défavorisé (près de 70 % par année depuis 1998-1999).

Tableau 3 Passage en 1<sup>re</sup> secondaire des élèves inscrits en 6<sup>e</sup> année dans une école cible l'année précédente, de 1995-1996 à 2001-2002

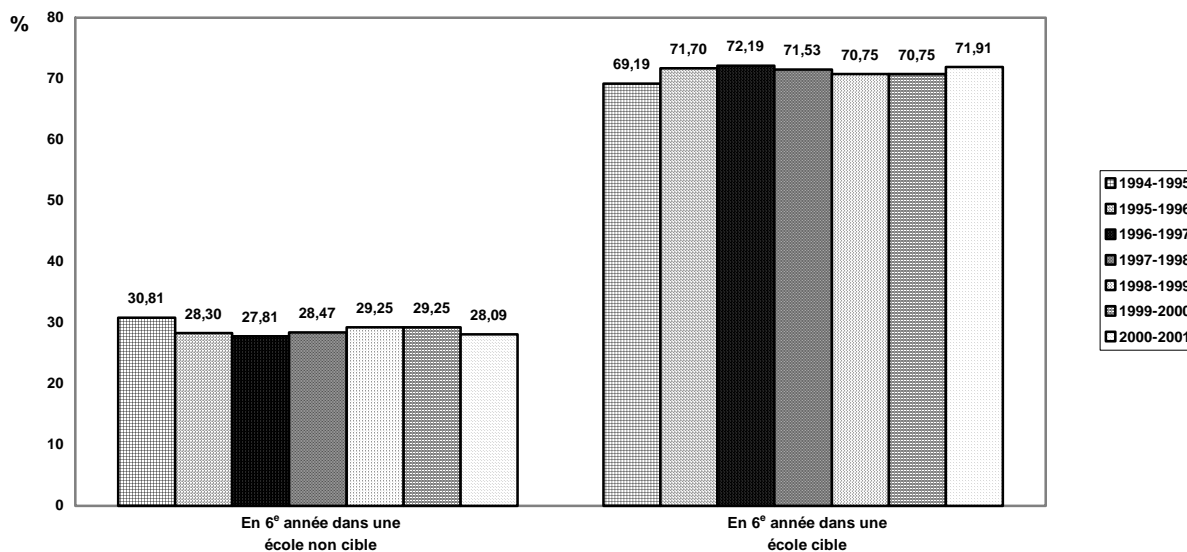
<b>Année scolaire</b>	<b>En 1<sup>re</sup> secondaire dans une école cible (%)</b>	<b>En 1<sup>re</sup> secondaire dans une école située sur l'île de Montréal visée par Agir autrement (%)</b>
1995-1996	42,79	—
1996-1997	44,46	—
1997-1998	45,21	—
1998-1999	44,35	67,99
1999-2000	42,45	69,70
2000-2001	43,49	69,00
2001-2002	41,52	69,59

### 3.3 Provenance des élèves du secondaire

Une façon complémentaire d'étudier le passage du primaire au secondaire est d'examiner d'où viennent les élèves du secondaire; en fait, l'angle alors adopté est celui des écoles secondaires plutôt que celui des écoles primaires. Pour ce faire, les élèves inscrits en 1<sup>re</sup> secondaire dans une école cible et qui étaient en 6<sup>e</sup> année l'année précédente sont retenus. Tout comme pour l'analyse portant sur le passage du primaire au secondaire, la provenance des élèves peut être circonscrite à deux possibilités : ou bien ils viennent d'une école cible, ou encore ils étaient dans une école non cible.

En moyenne, plus de 70 % des élèves de 1<sup>re</sup> secondaire des écoles cibles fréquentaient une école de milieu socioéconomique semblable l'année précédente, alors qu'ils étaient en 6<sup>e</sup> année. Il s'agit, comme l'indique le graphique 3.2, d'une proportion très stable d'une année à l'autre. Ainsi, pour une très large part, les élèves qu'accueillent les écoles secondaires cibles sont issus d'écoles primaires situées également en milieux défavorisés.

Graphique 3.2 Provenance des élèves inscrits en 1<sup>re</sup> secondaire dans une école cible et en 6<sup>e</sup> année l'année précédente, de 1994-1995 à 2000-2001



### En résumé

Le taux de mobilité est plus élevé chez les élèves du primaire (environ 23 % en moyenne) que chez ceux du secondaire (environ 17 % en moyenne). Lorsque les élèves des écoles primaires cibles passent de la 6<sup>e</sup> année à la 1<sup>re</sup> secondaire, ils demeurent, pour la plupart, dans une école située en milieu défavorisé, puisque près de 70 % d'entre eux fréquentent une école située sur l'île de Montréal visée par la stratégie d'intervention *Agir autrement*. De même, les écoles secondaires cibles accueillent, en 1<sup>re</sup> secondaire, des élèves qui viennent essentiellement d'une école de milieu défavorisé (plus de 70 % d'entre eux fréquentaient une école primaire cible).



## 4 CHEMINEMENT SCOLAIRE

Les données sur le cheminement scolaire sont envisagées de deux façons ici :

- de manière transversale, c'est-à-dire que l'analyse concerne l'ensemble des écoles cibles, année après année; cette approche permet d'étudier l'évolution dans le temps des données relatives au cheminement scolaire;
- sous forme de suivi de cohortes, ce qui permet d'analyser le cheminement scolaire des élèves longitudinalement.

Il est à noter que, depuis l'année scolaire 2001-2002, de nouvelles valeurs ont fait leur apparition relativement aux classes du 1<sup>er</sup> et du 2<sup>e</sup> cycle du primaire dans le formulaire de déclaration d'effectif scolaire des jeunes en formation générale (DCS). Elles ont été déterminées dans le cadre de l'implantation de la réforme du curriculum et du fonctionnement par cycles qui la sous-tend. Ces valeurs et leur signification respective sont les suivantes<sup>11</sup> :

- A : première année visant les apprentissages du 1<sup>er</sup> cycle;
- B : deuxième année visant les apprentissages du 1<sup>er</sup> cycle;
- C : année supplémentaire visant les apprentissages du 1<sup>er</sup> cycle;
- D : première année visant les apprentissages du 2<sup>e</sup> cycle;
- E : deuxième année visant les apprentissages du 2<sup>e</sup> cycle;
- F : année supplémentaire visant les apprentissages du 2<sup>e</sup> cycle.

Lors des années antérieures, les classes n'étaient pas considérées en fonction de leur cycle dans la déclaration d'effectif scolaire. Afin de faciliter les comparaisons dans le temps, les valeurs attribuées aux classes des 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycles du primaire, déclarées en 2001-2002, ont été redéfinies ainsi :

---

11. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Guide de la déclaration d'effectif scolaire des jeunes en formation générale (DCS). Version 2001-2002*, Direction de la gestion des systèmes de collecte, Québec, 2001, p. 2.4.35.1.

- la valeur A correspond à la 1<sup>re</sup> année;
- les valeurs B et C correspondent à la 2<sup>e</sup> année;
- la valeur D correspond à la 3<sup>e</sup> année;
- les valeurs E et F correspondent à la 4<sup>e</sup> année.

Dans la présente section, les données relatives au cheminement scolaire des élèves sont d'abord présentées en relation avec le programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français; elles sont ensuite décrites pour le primaire, pour le secondaire, selon le sexe et à partir d'une analyse combinant le primaire et le secondaire.

#### **4.1 Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français<sup>12</sup>**

L'indicateur *diversité*, dont il a été fait état dans la section portant sur le portrait démographique, révélait que plus de la moitié des élèves des écoles cibles étaient immigrants ou nés de parents immigrants. Le début du parcours scolaire au Québec de plusieurs de ces élèves est marqué par leur inscription au programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français.

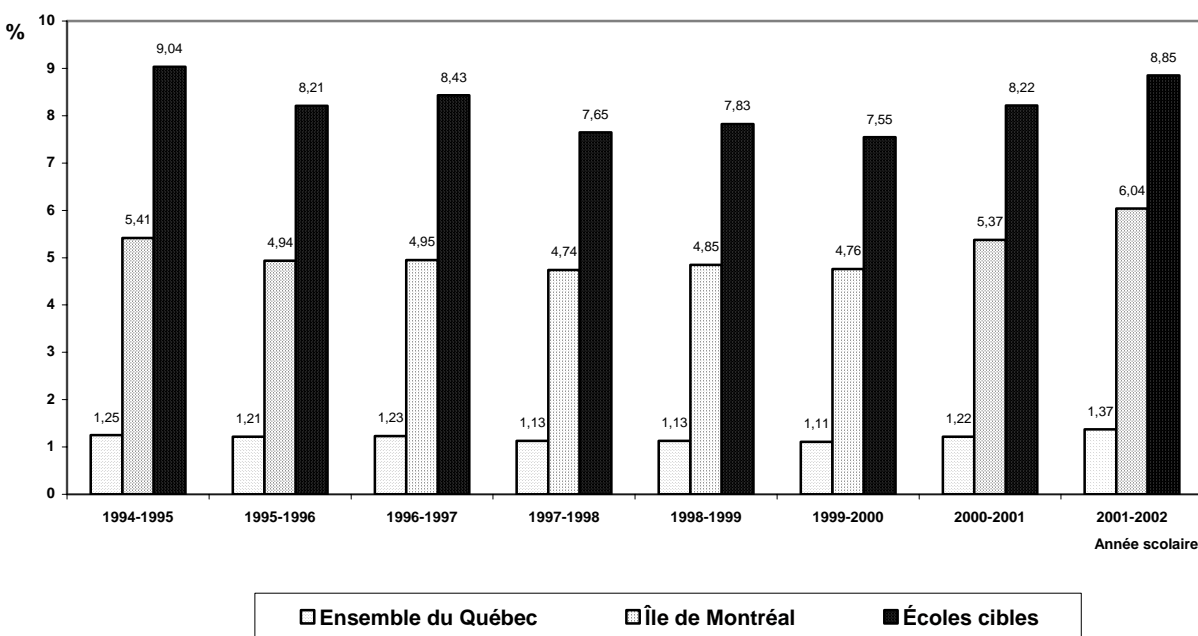
Les élèves de la maternelle 5 ans, du primaire et du secondaire, en formation générale au secteur des jeunes, peuvent bénéficier de ce programme. De plus, seules les écoles francophones peuvent offrir cette mesure, et peu d'établissements d'enseignement privés la proposent. C'est pourquoi les proportions exprimées ici le sont par rapport aux élèves du secteur public en formation générale des jeunes et dont la langue d'enseignement est le français. Ces proportions sont basées sur les inscriptions au 30 septembre.

---

12. Voir la note 5 à la page 5.

Dans le secteur public francophone de l'ensemble du Québec, en moyenne 1,21 % des élèves bénéficient annuellement du programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français, alors que la proportion est plus de quatre fois plus élevée sur l'île de Montréal (voir graphique 4.1). Dans les écoles cibles francophones, cette proportion est encore plus importante que celle observée sur l'île de Montréal, puisque plus de 8 % des élèves, en moyenne, reçoivent des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français.

Graphique 4.1 Proportion d'élèves bénéficiant du programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français au secteur public francophone en formation générale des jeunes, ensemble du Québec, île de Montréal et écoles cibles, de 1994-1995 à 2001-2002<sup>13</sup>



Bien que tous les élèves non francophones inscrits pour la première fois dans une école française y soient admissibles, une partie importante de ceux qui bénéficient du programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français sont arrivés au Québec en cours de scolarisation. Dans leur pays d'origine, la majorité d'entre eux ont été scolarisés (certains très peu, voire pas du tout) dans une langue autre que le français et dans un système scolaire différent. Les possibilités que ces élèves accusent un retard scolaire après leur séjour dans le programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français sont réelles. D'ailleurs, une étude portant sur le cheminement scolaire des

13. Voir la note 7 à la page 8.

cohortes d'élèves de 1989-1990 et 1990-1991 qui ont bénéficié de ce programme a clairement révélé que ceux arrivant au Québec en cours de scolarisation sont, après respectivement six et cinq ans, nombreux à avoir un retard scolaire : « [...] l'âge à l'arrivée a une grande incidence sur le cheminement scolaire des élèves<sup>14</sup>. »

Les élèves des écoles cibles, comme l'indique le graphique précédent, sont proportionnellement plus nombreux que ceux de l'ensemble de l'île de Montréal et de l'ensemble du Québec à bénéficier du programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français. Tout au long de leur scolarisation, même si leur séjour dans ce programme a eu lieu vers le début de leur parcours scolaire, plusieurs de ces élèves « traîneront » un retard scolaire.

Dans la base de données ayant servi à la présente analyse, le renseignement suivant était disponible : l'année durant laquelle les élèves ont bénéficié pour la première fois du programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français, lorsque cette année n'est pas plus éloignée que l'année 1989-1990. Le renseignement n'est par conséquent pas disponible pour les élèves qui ont profité du programme avant l'année 1989-1990. Il est ainsi possible, pour certaines années, de connaître la proportion d'élèves qui ont bénéficié du programme au cours de leur scolarisation. En supposant que les élèves qui en ont profité au tout début de leur scolarisation (soit en maternelle 5 ans pour le primaire et en 1<sup>re</sup> année pour le secondaire) peuvent avoir un retard scolaire d'un an à la suite de leur séjour dans le programme, des données assez fiables peuvent être produites à partir de l'année 1996-1997 pour le primaire et de l'année 2000-2001 pour le secondaire.

Au primaire, globalement, près du quart des élèves, en moyenne, ont effectué un séjour dans le programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français au cours de leur scolarisation (voir tableau 4.1). Cette proportion est toutefois en baisse constante;

---

14. GUY LEGAULT. *Services d'accueil et de francisation. Durée des services et cheminement scolaire des élèves. 1989-1990 à 1993-1994*, Québec, Direction de la recherche, ministère de l'Éducation, 1995, p. 18.

l'accroissement de la proportion d'élèves nés au Québec dans les écoles cibles (voir page 11) est une explication possible de cette tendance. Au secondaire, la proportion augmente à plus de 42 %. Les proportions plus élevées observées au début du secondaire pourraient s'expliquer de la façon suivante : les sorties du secteur des jeunes (pour le secteur des adultes, par exemple) touchent davantage les élèves qui ont bénéficié du programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français.

Tableau 4.1 Proportion d'élèves des écoles cibles qui ont bénéficié du programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français au cours de leur scolarisation, par ordre d'enseignement ainsi que par classe ou par cycle, de 1996-1997 à 2001-2002

<b>Élèves ayant bénéficié du programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (%)</b>						
<b>Année Classe ou cycle</b>	<b>1996-1997</b>	<b>1997-1998</b>	<b>1998-1999</b>	<b>1999-2000</b>	<b>2000-2001</b>	<b>2001-2002</b>
<b>Primaire</b>						
<b>Maternelle 5 ans</b>	19,05	16,31	11,81	11,04	14,09	15,38
<b>1<sup>er</sup> cycle</b>	23,87	21,98	20,27	17,59	16,89	20,68
<b>2<sup>e</sup> cycle</b>	29,80	28,80	26,60	25,23	23,43	18,94
<b>3<sup>e</sup> cycle</b>	34,28	32,89	31,75	31,15	27,74	24,72
<b>Total</b>	27,40	25,69	23,59	22,18	21,02	20,40
<b>Secondaire</b>						
<b>1<sup>er</sup> secondaire</b>	—	—	—	—	49,28	44,76
<b>2<sup>e</sup> secondaire</b>	—	—	—	—	43,75	45,78
<b>3<sup>e</sup> secondaire</b>	—	—	—	—	39,44	39,92
<b>4<sup>e</sup> secondaire</b>	—	—	—	—	37,73	37,94
<b>5<sup>e</sup> secondaire</b>	—	—	—	—	35,44	37,81
<b>Total</b>	—	—	—	—	42,61	42,13

### En résumé

Parmi les élèves du secteur public francophone, à peine un peu plus de 1 % en moyenne bénéficient annuellement du programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français dans l'ensemble du Québec; cette proportion quadruple sur l'île de Montréal et elle est sept fois plus élevée dans les écoles cibles, où en moyenne plus de 8 % des élèves en profitent annuellement. Près du quart des élèves des écoles primaires cibles ont bénéficié de ce programme au cours de leur scolarisation, alors que c'est le cas de plus de 40 % des élèves des écoles secondaires cibles.

## 4.2 Au primaire

Dans l'analyse du cheminement scolaire des élèves du primaire, le retard scolaire et le redoublement<sup>15</sup> sont abordés. Des suivis de cohortes d'élèves inscrits en 1<sup>re</sup> année sont aussi effectués; le retard par rapport à la progression attendue est alors décrit et mis en relation avec certaines variables. Lorsque cela est possible, les données présentées excluront les élèves qui ont bénéficié du programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français.

### 4.2.1 Retard scolaire

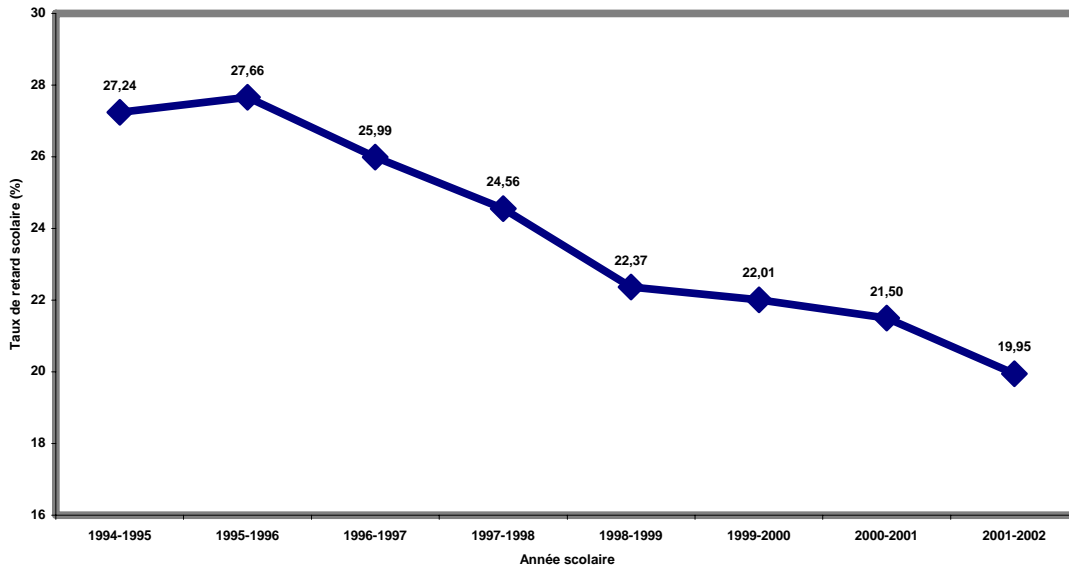
Le retard scolaire est ici entendu de la façon suivante : l'élève accuse un retard scolaire lorsque, au 30 septembre de l'année de référence, il est plus âgé que l'âge attendu pour un élève d'une classe donnée. Par exemple, un élève qui aurait 7 ans au 30 septembre 1998 et qui serait inscrit en 1<sup>re</sup> année serait considéré comme ayant un retard scolaire, puisque l'âge attendu pour un élève de cette classe est de 6 ans.

L'analyse globale du retard scolaire des élèves des écoles primaires cibles révèle une tendance à la baisse amorcée dès l'année 1994-1995, soit avant même la mise en œuvre du programme de soutien à l'école montréalaise. En effet, sauf pour une seule année (en 1995-1996), une diminution constante du taux de retard scolaire est observée (voir graphique 4.2). Cette tendance s'est cependant accentuée depuis la mise en œuvre du programme, avec des baisses particulièrement marquées en 1998-1999 (un an après la mise en œuvre du programme) et en 2001-2002. Entre 1994-1995 et 2001-2002, la diminution est de plus de sept points de pourcentage.

---

15. Les données sur le retard scolaire et le redoublement excluent les élèves de l'éducation préscolaire.

Graphique 4.2 Évolution du retard scolaire des élèves des écoles primaires cibles, de 1994-1995 à 2001-2002



Une analyse plus fine permet de constater que le taux de retard moyen est substantiellement plus faible à tous les cycles du primaire depuis la mise en œuvre du programme de soutien à l'école montréalaise qu'avant ce moment (voir tableau 4.2). Il est globalement de près de cinq points de pourcentage moins élevé si l'on considère l'ensemble des élèves. Lorsque les élèves ayant bénéficié du programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français ne sont pas pris en compte, le taux de retard scolaire est encore moins élevé : pour l'ensemble des cycles, il est de 15,83 % depuis la mise en œuvre du programme de soutien à l'école montréalaise, comparativement à 19,05 % auparavant.

Tableau 4.2 Taux de retard scolaire moyen des élèves des écoles primaires cibles, par cycle, ensemble des élèves et sans les élèves ayant bénéficié du programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (PASAF) au cours de leur scolarisation<sup>16</sup>, avant et depuis la mise en œuvre du programme de soutien à l'école montréalaise

Cycle	<i>Avant la mise en œuvre du programme de soutien à l'école montréalaise</i>		<i>Depuis la mise en œuvre du programme de soutien à l'école montréalaise</i>	
	Taux de retard moyen (%)			
	Ensemble des élèves	Sans les élèves ayant bénéficié du PASAF	Ensemble des élèves	Sans les élèves ayant bénéficié du PASAF
1 <sup>er</sup> cycle	17,49	12,53	15,25	10,90
2 <sup>e</sup> cycle	29,48	21,59	23,07	17,89
3 <sup>e</sup> cycle	33,88	25,67	27,45	20,42
Total	26,34	19,05	21,45	15,83

#### 4.2.2 Redoublement

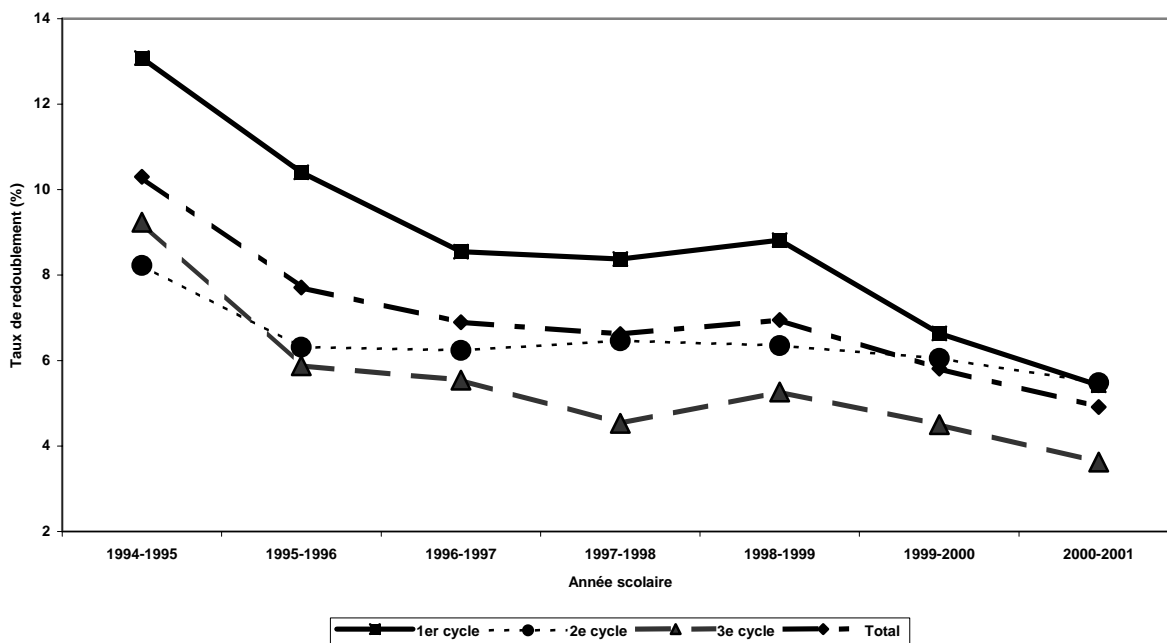
Le redoublement peut se définir ainsi : un élève est considéré comme ayant redoublé lorsque, au 30 septembre de l'année suivante, il est inscrit dans la même classe qu'au 30 septembre de l'année de référence, ou dans une classe inférieure<sup>17</sup>.

Comme pour le retard scolaire, la tendance en ce qui a trait au redoublement est résolument à la baisse à tous les cycles depuis l'année 1994-1995, soit avant même la mise en œuvre du programme (voir graphique 4.3). Toutefois, en 1998-1999, on note une augmentation à tous les cycles, sauf au 2<sup>e</sup> cycle, où il y a une faible baisse. Le taux de redoublement connaît une diminution particulièrement marquée au 1<sup>er</sup> cycle, passant de 13,08 % en 1994-1995 à 5,42 % en 2000-2001. D'ailleurs, en 2000-2001, le taux de redoublement est, pour la première fois, plus faible au 1<sup>er</sup> qu'au 2<sup>e</sup> cycle. La mise en œuvre de la réforme du curriculum n'est certainement pas étrangère à cette progression positive.

16. Les données qui datent d'avant la mise en œuvre du programme de soutien à l'école montréalaise et qui excluent les élèves ayant bénéficié du PASAF ne portent que sur deux années : 1996-1997 et 1997-1998.

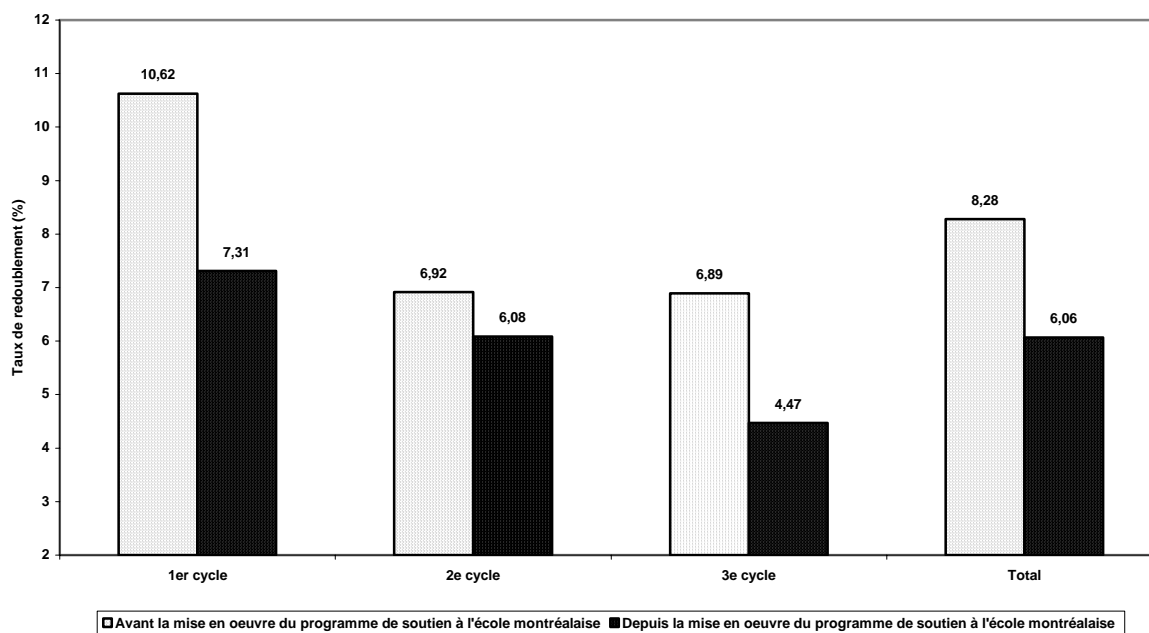
17. Voir les remarques aux pages 23 et 24 en ce qui concerne l'année 2001-2002. Le taux de redoublement en 2000-2001 a été calculé en fonction de ces remarques.

Graphique 4.3 Évolution du redoublement des élèves des écoles primaires cibles, par cycle, de 1994-1995 à 2000-2001



La comparaison entre le taux de redoublement moyen observé avant la mise en œuvre du programme de soutien à l'école montréalaise et celui observé depuis montre qu'il y a une nette amélioration sur ce chapitre, et cela, encore une fois, à tous les cycles (voir graphique 4.4). Globalement, le taux de redoublement moyen est de plus de deux points de pourcentage moins élevé depuis la mise en œuvre du programme; au 1<sup>er</sup> cycle, l'amélioration est particulièrement notable, ce taux passant de 10,62 % avant la mise en œuvre du programme à 7,31 % depuis sa mise en œuvre, soit une diminution de plus de trois points de pourcentage.

Graphique 4.4 Taux de redoublement moyen des élèves des écoles primaires cibles, par cycle, avant et depuis la mise en œuvre du programme de soutien à l'école montréalaise



### 4.2.3 Suivi de cohortes

Différentes cohortes d'élèves inscrits en 1<sup>re</sup> année dans des écoles cibles ont été suivies pendant quatre ans. Les plus récentes (celles de 1998-1999 et de 1999-2000) l'ont été durant respectivement trois et deux ans. Tous les élèves suivis ont un point en commun : ils se trouvaient dans une école cible alors qu'ils étaient en 1<sup>re</sup> année. Pour rendre compte de leur cheminement scolaire, on détermine, année après année, si les élèves :

- sont en retard par rapport à la progression attendue; ou
- suivent la progression attendue ou sont en avance par rapport à la progression attendue.

Ainsi, pour la cohorte d'élèves inscrits en 1<sup>re</sup> année en 1994-1995, on s'attend à ce que ceux-ci soient en 2<sup>e</sup> année un an plus tard (c'est-à-dire en 1995-1996), en 3<sup>e</sup> année deux ans plus tard (en 1996-1997) et ainsi de suite. Au départ, c'est-à-dire lors de la première année durant laquelle ils sont suivis, on ne tient pas compte du fait que les élèves accusent déjà ou non un retard scolaire, car leur passé scolaire n'est pas pris en

considération. Autrement dit, le taux de retard par rapport à la progression attendue de chacune des cohortes est, au départ (année « 0 »), de 0 %. Cette approche permet d'éviter que le taux de retard scolaire des différentes cohortes observé au début de la période de suivi ne vienne fausser l'interprétation de celui qui est observé à la fin de cette période. Elle permet aussi de placer toutes les cohortes sur le même pied d'égalité au départ. Le taux de retard par rapport à la progression attendue est exprimé pour les élèves qui sont toujours inscrits à l'école; les sortants du système scolaire (ceux qui ne sont pas réinscrits à l'école au Québec) ne sont donc pas pris en compte dans le calcul.

Dans le cas des cohortes pour lesquelles il est possible d'effectuer un suivi durant quatre ans (voir tableau 4.3), on constate que, au bout des quatre années de suivi, il n'y a pas d'amélioration marquée entre les cohortes en ce qui concerne la progression scolaire continue des élèves, sauf lorsque l'on examine les cohortes de 1997-1998, de 1996-1997 et de 1995-1996 par rapport à celle de 1994-1995. La cohorte de 1997-1998 – année scolaire qui correspond à l'implantation du programme de soutien à l'école montréalaise – ne se démarque pas, après quatre ans, des deux précédentes, le taux de retard sur la progression attendue étant pratiquement le même : près de 22 %. Toutefois, les élèves des cohortes les plus récentes, soit celles de 1998-1999 et de 1999-2000, semblent plus nombreux, après respectivement trois et deux ans, à connaître un parcours scolaire plus continu. En effet, après trois ans, la cohorte de 1998-1999 affiche un taux de retard sur la progression attendue moins élevé que toutes les précédentes, alors que, après deux ans, ce taux est sensiblement plus faible pour la cohorte de 1999-2000.

Tableau 4.3 Cheminement scolaire de différentes cohortes d'élèves inscrits en 1<sup>re</sup> année dans des écoles cibles

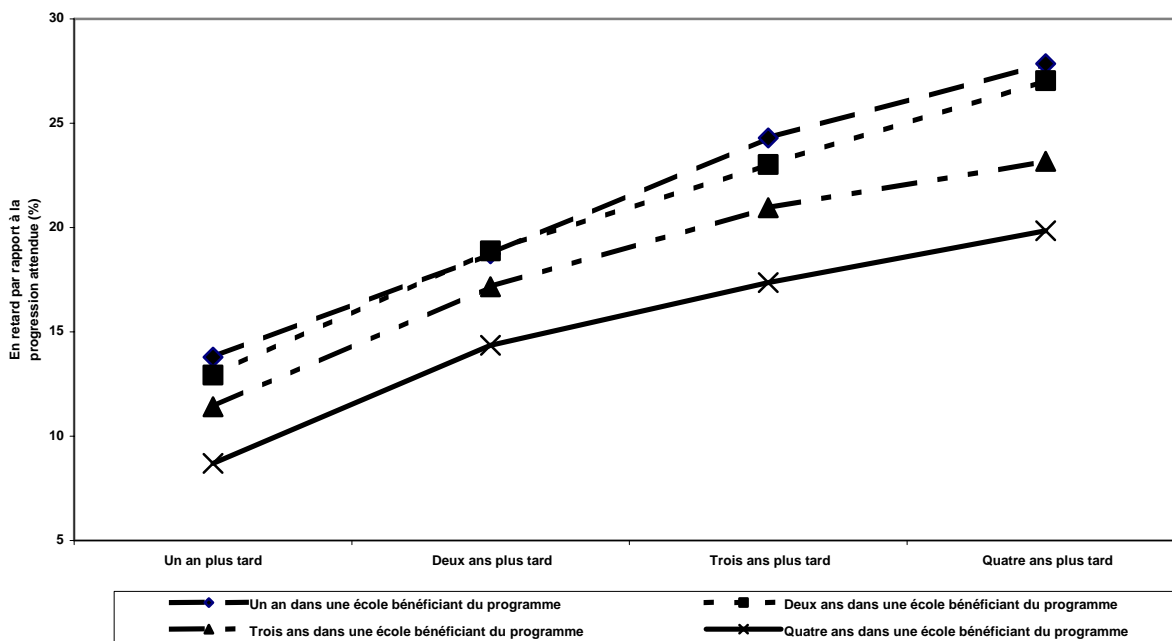
Cohorte	Situation scolaire...			
	un an plus tard	deux ans plus tard	trois ans plus tard	quatre ans plus tard
	<b>En retard par rapport à la progression attendue (%)</b>			
<b>1994-1995</b>	13,25	18,31	20,98	23,77
<b>1995-1996</b>	11,55	15,71	19,44	22,00
<b>1996-1997</b>	10,33	15,41	18,86	22,17
<b>1997-1998</b>	9,98	15,43	19,18	22,09
<b>1998-1999</b>	9,95	14,14	17,80	—
<b>1999-2000</b>	7,20	12,81	—	—

Il est possible d'associer l'analyse du cheminement scolaire, réalisée par l'intermédiaire d'un suivi de cohortes, à certaines variables. Ainsi, si l'on prend la cohorte d'élèves inscrits en 1<sup>re</sup> année en 1997-1998, on peut en analyser le parcours scolaire selon le nombre d'années durant lesquelles ils ont fréquenté une école bénéficiant du programme de soutien à l'école montréalaise<sup>18</sup>. En fait, la question qui se pose est la suivante : le nombre d'années de fréquentation d'une école soutenue par le programme a-t-il une influence sur la progression scolaire continue des élèves? Pour effectuer cette analyse, la cohorte d'élèves est divisée en quatre catégories, selon le nombre d'années de fréquentation d'une école bénéficiant du programme : quatre années, trois années, deux années ou une année. Chacune de ces catégories d'élèves est suivie durant quatre ans et son cheminement scolaire est exprimé en fonction du retard par rapport à la progression attendue. Au départ, comme pour le suivi de cohortes dont il a été question précédemment, le taux de retard scolaire par rapport à la progression attendue est de 0 % pour toutes les catégories d'élèves. À la lecture du graphique 4.5, on peut présumer que plus un élève fréquente longtemps une école soutenue par le programme, moins il y a de rupture dans son parcours scolaire. On constate en effet que la catégorie d'élèves qui a fréquenté durant quatre ans une école bénéficiant du

18. À la différence des données présentées précédemment, on parle ici, pour chacune des années prises en considération depuis 1997-1998, d'écoles qui ont réellement bénéficié du programme de soutien à l'école montréalaise, et non des écoles qui en ont bénéficié durant au moins une année. Par exemple, si une école a été cible en 1997-1998 ainsi qu'en 1998-1999, mais qu'elle ne l'était plus lors des années ultérieures, on considérera que l'élève qui y a été inscrit de 1997-1998 à 2000-2001 n'aura fréquenté une école soutenue par le programme que durant deux années, et non quatre.

programme accuse, que ce soit après un, deux, trois ou quatre ans, un retard par rapport à la progression attendue moins important que les autres catégories d'élèves, alors que celle qui a fréquenté durant trois ans une école bénéficiant du programme présente un taux de retard scolaire moins élevé que celles qui ont fréquenté ce type d'école durant deux ou un an. On remarque aussi que l'écart quant au taux de retard scolaire par rapport à la progression attendue de ces deux dernières catégories est minime, ce qui vient relativiser l'influence du nombre d'années de fréquentation d'une école soutenue par le programme sur la progression scolaire continue des élèves.

Graphique 4.5 Cheminement scolaire de la cohorte d'élèves inscrits en 1<sup>re</sup> année en 1997-1998, selon le nombre d'années de fréquentation, entre 1997-1998 et 2000-2001, d'une école bénéficiant du programme de soutien à l'école montréalaise

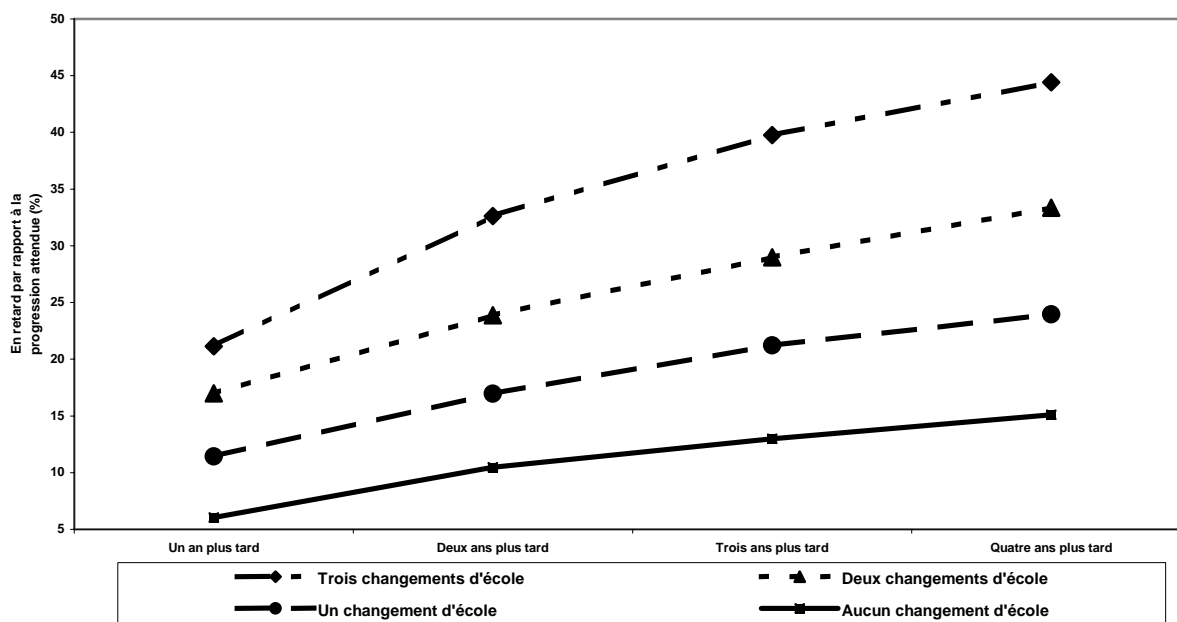


Il est aussi possible d'associer le cheminement scolaire avec une autre variable : la mobilité (ou la stabilité, selon l'angle sous lequel l'on se place) des élèves<sup>19</sup>. Ainsi, pour la même cohorte d'élèves, toujours suivie durant quatre ans, soit entre 1997-1998 et 2001-2002, quatre catégories peuvent être créées, selon le nombre de changements d'école : trois changements d'école, deux changements d'école, un changement d'école

19. La mobilité des élèves est définie à la section 3 du présent rapport de recherche.

ou aucun changement d'école. Les élèves pris en considération ont fréquenté une école bénéficiant du programme de soutien à l'école montréalaise durant au moins une année. Ici encore, le taux de retard scolaire par rapport à la progression attendue est, au début, de 0 % pour chacune des catégories. Il ressort de cette association de variables que les élèves stables (c'est-à-dire ceux qui changent moins souvent d'école) progressent, sur le plan scolaire, de façon beaucoup plus continue que les élèves les plus mobiles; le graphique ci-après l'illustre de manière éloquent. L'écart entre les différentes catégories d'élèves relativement au retard par rapport à la progression attendue est très net, peu importe le moment considéré, et davantage après quatre ans. D'ailleurs, à ce moment, le taux de retard par rapport à la progression attendue de la catégorie d'élèves qui a changé d'école à trois reprises est près de trois fois plus élevé (presque 30 points de pourcentage) que celui de la catégorie d'élèves qui n'a jamais changé d'école.

Graphique 4.6 Cheminement scolaire de la cohorte d'élèves inscrits en 1<sup>re</sup> année en 1997-1998 et qui ont fréquenté au moins une fois, entre 1997-1998 et 2000-2001, une école bénéficiant du programme de soutien à l'école montréalaise, selon le nombre de changements d'école entre 1997-1998 et 2001-2002



Une analyse plus raffinée permet de conclure que la stabilité des élèves a une influence beaucoup plus déterminante dans leur progression scolaire continue que le fait pour eux de toujours fréquenter une école bénéficiant du programme. En fait, le retard moins

grand par rapport à la progression attendue observé chez cette dernière catégorie d'élèves camoufle une réalité : la grande majorité d'entre eux n'ont jamais changé d'école. Plusieurs observations nous permettent de l'affirmer, notamment celle-ci : lorsque l'on compare la catégorie d'élèves qui n'ont jamais changé d'école (voir graphique 4.6) à celle des élèves qui ont fréquenté durant quatre ans une école soutenue par le programme (voir graphique 4.5), le taux de retard scolaire par rapport à la progression attendue de la première catégorie est, après quatre ans, moins élevé (15,11 % comparativement à 19,85 %). De plus, une analyse multivariée associant à la fois le nombre d'années de fréquentation d'une école bénéficiant du programme et la mobilité des élèves au retard par rapport à la progression attendue révèle ce qui suit : pour un nombre d'élèves comparable dans chacune des catégories, le retard sur la progression attendue est, après quatre ans, de 18,75 % pour les élèves qui ont fréquenté durant *trois* ans une école soutenue par le programme et changé d'école à une reprise, alors qu'il est de près de dix points de pourcentage plus élevé chez les élèves qui ont fréquenté durant *quatre* ans une école soutenue par le programme et changé d'école une fois (voir tableau 4.4). Cette dernière observation peut même amener à penser que la fréquentation d'une école bénéficiant du programme a une incidence négligeable sur la progression scolaire des élèves. D'ailleurs, des tests de corrélation statistique (dont les détails ne sont pas présentés dans le présent document), dans lesquels le retard par rapport à la progression attendue représente la variable expliquée alors que le nombre d'années de fréquentation d'une école bénéficiant du programme ainsi que le nombre de changements d'école sont les variables explicatives, ont montré que la stabilité des élèves a une influence prépondérante sur leur progression scolaire. À la lumière de ces données, on peut raisonnablement avancer que la continuité des interventions et des services, dont bénéficient particulièrement ceux qui ne changent pas d'école, constitue un élément déterminant dans la progression scolaire continue des élèves. Autrement dit, bénéficier de mesures particulières n'est pas, pour les élèves, garant d'une progression scolaire continue; il faut en plus que les mêmes mesures leur soient accessibles durant plusieurs années.

Tableau 4.4 Cheminement scolaire de la cohorte d'élèves inscrits en 1<sup>re</sup> année en 1997-1998, catégorie d'élèves qui ont fréquenté durant trois ans une école bénéficiant du programme de soutien à l'école montréalaise et changé d'école à une reprise et catégorie d'élèves qui ont fréquenté durant quatre ans une école bénéficiant du programme et changé d'école à une reprise

<b>Catégorie d'élèves</b>	<b>Situation scolaire...</b>			
	trois ans plus tard		quatre ans plus tard	
	Nombre d'élèves considérés <sup>20</sup>	Retard par rapport à la progression attendue (%)	Nombre d'élèves considérés	Retard par rapport à la progression attendue (%)
<i>Élèves qui ont fréquenté durant trois ans une école bénéficiant du programme et changé d'école à une reprise</i>	703	17,07	704	18,75
<i>Élèves qui ont fréquenté durant quatre ans une école bénéficiant du programme et changé d'école à une reprise</i>	730	24,93	713	28,19

### En résumé

Des améliorations importantes sont observées dans le cheminement scolaire des élèves des écoles primaires cibles, et cela, à tous les cycles. Bien que son origine se situe avant même la mise en œuvre du programme de soutien à l'école montréalaise, la tendance à l'amélioration s'est amplifiée depuis ce moment, particulièrement au 1<sup>er</sup> cycle. Le suivi de cohortes d'élèves inscrits en 1<sup>re</sup> année confirme cette observation. Il révèle aussi que la progression scolaire continue est fortement influencée par la stabilité des élèves, beaucoup plus que par le fait pour ces derniers de fréquenter une école qui bénéficie du programme de soutien à l'école montréalaise. La continuité des services et des interventions dont profitent les élèves stables peut expliquer cette relation.

### 4.3 Au secondaire

Les éléments analysés en ce qui a trait au cheminement scolaire des élèves du secondaire sont le retard scolaire, le redoublement ainsi que les sorties avec ou sans diplôme. Des suivis de cohortes d'élèves inscrits en 1<sup>re</sup> secondaire, en relation avec les

20. Ne sont pas pris en considération les élèves qui, bien que présents en 1997-1998, n'étaient pas inscrits dans le système scolaire québécois au moment observé (soit, dans le cas présent, après trois ou quatre ans).

sorties sans diplôme, de même que d'élèves inscrits en 3<sup>e</sup> secondaire, en fonction de la diplomation, sont aussi effectués.

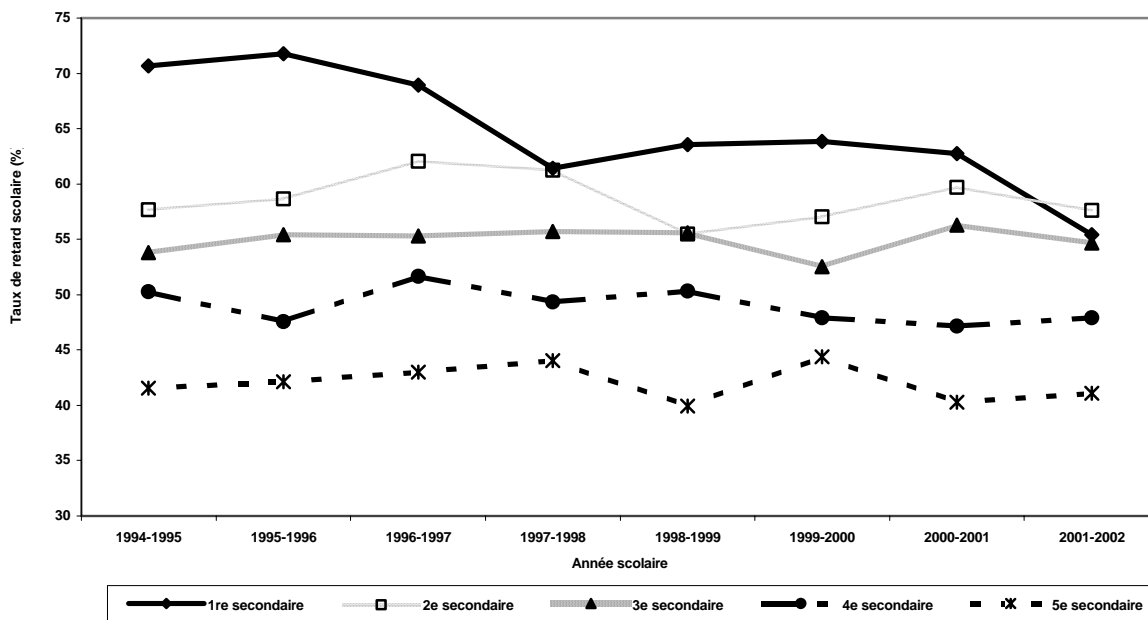
#### 4.3.1 Retard scolaire

Ce sont de nombreuses fluctuations qui ressortent de l'analyse de l'évolution du retard scolaire<sup>21</sup>, entre 1994-1995 et 2001-2002, des élèves des écoles secondaires cibles. En effet, l'observation du graphique 4.7 ne permet pas de dégager une tendance dans l'évolution du retard scolaire, et ce, pour toutes classes, sauf pour la 1<sup>re</sup> secondaire, où la tendance est plutôt à la baisse. En fait, le taux de retard scolaire des élèves inscrits en 1<sup>re</sup> secondaire dans les écoles cibles a chuté de plus de 15 points de pourcentage entre 1994-1995 et 2001-2002. Les taux observés peuvent paraître, de prime abord, très élevés, mais il faut signaler qu'il s'agit de données qui portent sur l'ensemble des élèves, y compris ceux qui ont bénéficié du programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français au cours de leur scolarisation; comme cela a été rapporté plus tôt (voir pages 24 à 27), ces élèves sont proportionnellement plus nombreux à accuser un retard scolaire et ils représentaient en 2000-2001 ainsi qu'en 2001-2002 plus de 42 % de l'ensemble des effectifs des écoles secondaires cibles. Ainsi, lorsque l'on ne prend pas en considération ces élèves, le taux de retard scolaire global tombe de plus de dix points de pourcentage, tant en 2000-2001 (45,58 % au lieu de 55,64 %) qu'en 2001-2002 (42,25 % comparativement à 52,84 %). Par ailleurs, les taux de retard scolaire plus faibles observés dans les classes plus avancées (4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire) par rapport aux autres classes peuvent étonner, car on devrait s'attendre à des taux plus élevés à mesure que l'on avance dans les classes. Cela peut s'expliquer de cette manière : plus l'on avance dans les classes, plus nombreux sont les élèves qui quittent le système scolaire ou le secteur de la formation générale des jeunes (pour la formation professionnelle ou le secteur des adultes).

---

21. Voir la définition de retard scolaire à la page 28. Pour les élèves du secondaire, c'est la classe dans laquelle ils sont inscrits en langue d'enseignement qui détermine leur classe.

Graphique 4.7 Évolution du retard scolaire des élèves des écoles secondaires cibles, par classe, de 1994-1995 à 2001-2002



Globalement, on note une baisse du taux de retard scolaire moyen de plus de trois points de pourcentage depuis la mise en œuvre du programme de soutien à l'école montréalaise, comparativement au taux qui la précédait. Bien qu'une amélioration soit notée pour toutes les classes, la baisse globale est en grande partie attribuable aux élèves de 1<sup>re</sup> secondaire. En effet, la seule différence réellement marquée entre les taux de retard scolaire avant et depuis la mise en œuvre du programme concerne les élèves de 1<sup>re</sup> secondaire; dans les autres classes, les diminutions sont plutôt légères.

Tableau 4.5 Retard scolaire des élèves des écoles secondaires cibles, par classe, avant et depuis la mise en œuvre du programme de soutien à l'école montréalaise

<b>Classe</b>	<b>Taux de retard scolaire moyen (%)</b>	
	<b>Avant la mise en œuvre du programme de soutien à l'école montréalaise</b>	<b>Depuis la mise en œuvre du programme de soutien à l'école montréalaise</b>
1 <sup>re</sup> secondaire	68,56	61,49
2 <sup>e</sup> secondaire	59,99	57,46
3 <sup>e</sup> secondaire	55,07	54,78
4 <sup>e</sup> secondaire	49,78	48,34
5 <sup>e</sup> secondaire	42,69	41,43
Total	58,03	54,67

### 4.3.2 Redoublement

Comme pour le retard scolaire, aucune tendance claire ne se dégage en ce qui concerne l'évolution du taux de redoublement des élèves des écoles secondaires cibles. Si l'on compare la situation qui existe depuis la mise en œuvre du programme à celle d'avant, on constate même qu'il y a une hausse du taux de redoublement moyen dans trois des cinq classes du secondaire (voir tableau 4.6). Le progrès global observé, relativement léger (moins d'un point de pourcentage), est essentiellement attribuable à l'amélioration qui s'est produite en 1<sup>re</sup> secondaire, classe pour laquelle le taux de redoublement moyen a diminué de plus de cinq points de pourcentage.

Tableau 4.6 Redoublement des élèves des écoles secondaires cibles, par classe, avant et depuis la mise en œuvre du programme de soutien à l'école montréalaise

<b>Classe</b>	<b>Taux de redoublement moyen (%)</b>	
	<b>Avant la mise en œuvre du programme de soutien à l'école montréalaise</b>	<b>Depuis la mise en œuvre du programme de soutien à l'école montréalaise</b>
1 <sup>re</sup> secondaire	28,91	23,46
2 <sup>e</sup> secondaire	13,92	15,79
3 <sup>e</sup> secondaire	11,66	14,77
4 <sup>e</sup> secondaire	7,97	11,34
5 <sup>e</sup> secondaire	15,80	13,61
Total	17,84	16,99

### 4.3.3 Sorties avec ou sans diplôme

Un élève est dit sortant lorsqu'il est inscrit dans une école secondaire au 30 septembre de l'année de référence et qu'il n'est réinscrit à aucun moment de l'année suivante en formation générale ou en formation professionnelle. Le sortant peut avoir ou non un diplôme lors de sa sortie. Les diplômes dont il est question ici sont les suivants : le diplôme d'études secondaires (DES), le diplôme d'études professionnelles (DEP), l'attestation d'études professionnelles (AEP), l'attestation de spécialisation professionnelle (ASP) ainsi que le certificat de formation en entreprise de récupération (CFER). Les taux de sorties sans diplôme sont calculés pour toutes les classes du secondaire, alors que les taux de sorties avec diplôme ne sont calculés que pour la 5<sup>e</sup> secondaire.

La comparaison des taux moyens de sorties sans diplôme avant et depuis la mise en œuvre du programme de soutien à l'école montréalaise révèle que la situation s'améliore en 1<sup>re</sup> secondaire, alors que, dans toutes les autres classes, on note une augmentation de ces taux (voir tableau 4.7). Ainsi, le taux moyen de sorties sans diplôme a baissé d'un peu plus de deux points de pourcentage en 1<sup>re</sup> secondaire, alors qu'il s'est accru en moyenne de 1,29 point dans les autres classes. Globalement, il en résulte un taux presque inchangé (7,08 % avant la mise en œuvre du programme, par rapport à 7,34 % depuis sa mise en œuvre).

Tableau 4.7 Sorties sans diplôme des élèves des écoles secondaires cibles, par classe, avant et depuis la mise en œuvre du programme de soutien à l'école montréalaise

Classe	Taux moyen de sorties sans diplôme (%)	
	Avant la mise en œuvre du programme de soutien à l'école montréalaise	Depuis la mise en œuvre du programme de soutien à l'école montréalaise
1 <sup>re</sup> secondaire	8,37	6,32
2 <sup>e</sup> secondaire	6,89	7,97
3 <sup>e</sup> secondaire	7,22	8,06
4 <sup>e</sup> secondaire	5,62	6,72
5 <sup>e</sup> secondaire	5,66	8,07
Total	7,08	7,34

Pour ce qui est du taux moyen de sorties avec diplôme des élèves de la 5<sup>e</sup> secondaire, il est beaucoup plus bas depuis la mise en œuvre du programme, soit de plus de quatre points de pourcentage inférieur (65,84 % contre 70,19 %).

#### 4.3.4 Suivi de cohortes

Dans le suivi de cohortes, le cheminement scolaire de groupes d'élèves inscrits en 1<sup>re</sup> secondaire a été analysé sur une période de deux et de trois ans, en fonction des sorties sans diplôme. Des cohortes d'élèves inscrits en 3<sup>e</sup> secondaire ont quant à elles été suivies durant une période de trois et de quatre ans, mais cette fois-ci relativement au taux de diplomation. Tous les élèves, que ce soit ceux des cohortes de 1<sup>re</sup> secondaire ou ceux des cohortes de 3<sup>e</sup> secondaire, fréquentaient une école cible la première année durant laquelle ils ont fait l'objet du suivi.

##### 4.3.4.1 Cohortes d'élèves inscrits en 1<sup>re</sup> secondaire

Le suivi de cohortes d'élèves inscrits en 1<sup>re</sup> secondaire en fonction des sorties sans diplôme permet d'apprécier la persévérance de ceux-ci durant une partie de leur parcours scolaire. Un constat se dégage de ce suivi : que ce soit après deux ans ou après trois ans, les cohortes les plus récentes, c'est-à-dire celles de 1997-1998 et de

1998-1999, sont constituées d'élèves plus « persévérants » que les cohortes précédentes (voir tableau ci-contre). Ainsi, trois ans plus tard, les élèves de la cohorte de 1997-1998 affichent un taux de sorties sans diplôme qui est de plus de trois points de pourcentage inférieur que celui des trois cohortes précédentes. Même si l'on remarque, après deux ans, une augmentation du taux de sorties sans diplôme pour la cohorte de 1998-1999 par rapport à la cohorte de 1997-1998, ce taux demeure significativement plus bas que celui observé pour les cohortes de 1994-1995, de 1995-1996 et de 1996-1997. Ces données viennent confirmer ce qui a été observé précédemment au sujet du retard scolaire, du redoublement et des sorties sans diplôme par classe : les élèves de la 1<sup>re</sup> secondaire progressent, sur le plan scolaire, de façon plus continue, particulièrement depuis la mise en œuvre du programme de soutien à l'école montréalaise.

Tableau 4.8 Taux de sorties sans diplôme après deux et trois ans de différentes cohortes d'élèves inscrits en 1<sup>re</sup> secondaire dans une école cible

<b>Cohorte</b>	<b>Situation scolaire...</b>	
	deux ans plus tard	trois ans plus tard
	Taux de sorties sans diplôme (%)	
<b>1994-1995</b>	15,37	22,99
<b>1995-1996</b>	16,48	23,59
<b>1996-1997</b>	15,18	22,57
<b>1997-1998</b>	11,70	19,30
<b>1998-1999</b>	13,02	—

#### 4.3.4.2 Cohortes d'élèves inscrits en 3<sup>e</sup> secondaire

Dans l'analyse du cheminement scolaire de cohortes d'élèves inscrits en 3<sup>e</sup> secondaire, le taux de diplomation après trois et quatre ans a été calculé pour chacune d'elles, sauf pour celle de 1998-1999, pour laquelle le calcul n'a été fait qu'après trois ans<sup>22</sup>. Il s'agit en fait d'une adaptation du suivi auquel procède annuellement le ministère de l'Éducation en ce qui a trait au taux de diplomation; ce suivi ne concerne toutefois que des cohortes d'élèves nouvellement inscrits en 1<sup>re</sup> secondaire et comprend un calcul du

22. Voir la page 42 pour connaître les diplômes pris en considération.

taux de diplomation après cinq, six et sept ans<sup>23</sup>. Étant donné que le programme de soutien à l'école montréalaise n'a été implanté qu'en 1997-1998, il n'était pas possible d'effectuer un suivi identique. Dans le cas des cohortes formées d'élèves inscrits en 3<sup>e</sup> secondaire, trois années d'études supplémentaires représentent le temps normal pour l'obtention d'un diplôme du secondaire.

Le tableau 4.9 montre que, tant après trois qu'après quatre ans, les élèves des cohortes les plus récentes sont proportionnellement moins nombreux à obtenir un diplôme que ceux des cohortes précédentes. Après trois ans, la cohorte de 1998-1999 affiche un taux de diplomation de plus de six points de pourcentage inférieur à celle de 1994-1995. De même, le taux de diplomation après quatre ans de la cohorte de 1997-1998 est substantiellement plus faible que celui des cohortes précédentes.

Tableau 4.9 Taux de diplomation après trois et quatre ans de différentes cohortes d'élèves inscrits en 3<sup>e</sup> secondaire dans une école cible

Cohorte	Taux de diplomation (%)	
	Après trois ans	Après quatre ans
1994-1995	46,69	57,16
1995-1996	43,39	55,18
1996-1997	46,03	55,58
1997-1998	42,26	51,66
1998-1999	40,36	—

### En résumé

Que ce soit en ce qui a trait au retard scolaire, au redoublement ou aux sorties sans diplôme, on note des améliorations importantes pour les élèves de la 1<sup>re</sup> secondaire, alors que, pour les élèves des autres classes, les changements sont peu visibles, et on remarque même, parfois, une détérioration. La diminution globale du retard scolaire et du redoublement depuis la mise en œuvre du programme de soutien à l'école montréalaise est d'ailleurs largement attribuable aux élèves de la 1<sup>re</sup> secondaire. Le suivi de cohortes d'élèves inscrits en 1<sup>re</sup> secondaire en fonction des sorties sans diplôme montre en outre une amélioration pour les cohortes les plus récentes,

23. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Résultats aux épreuves uniques de juin 2001 par commission scolaire et par école pour les secteurs public et privé et diplomation par commission scolaire*, Québec, 2002, p. 83 et 84.

tandis que le suivi de cohortes d'élèves inscrits en 3<sup>e</sup> secondaire en rapport avec la diplomation indique, au contraire, que les cohortes les plus récentes affichent un taux de diplomation plus faible.

#### 4.4 Selon le sexe

L'analyse du cheminement scolaire des élèves selon le sexe est présentée ici par ordre d'enseignement et porte sur le retard scolaire ainsi que le redoublement.

Au primaire, la tendance observée précédemment en ce qui a trait au retard scolaire est la même, tant chez les garçons que chez les filles. Le taux de retard scolaire est ainsi passé, entre 1994-1995 et 2001-2002, de 29,73 % à 22,23 % chez les garçons et de 24,58 % à 17,51 % chez les filles (voir tableau ci-après). Pour toutes les années observées, l'écart est d'environ cinq points de pourcentage entre les garçons et les filles, en faveur de ces dernières.

Tableau 4.10 Évolution du retard scolaire des élèves des écoles primaires cibles, selon le sexe, de 1994-1995 à 2001-2002

<i>Année scolaire</i>	<i>Garçons</i>	<i>Filles</i>	<b>Différence (points de pourcentage)</b>
	<b>Taux de retard scolaire (%)</b>		
<b>1994-1995</b>	29,73	24,58	5,15
<b>1995-1996</b>	30,24	24,94	5,30
<b>1996-1997</b>	28,49	23,38	5,11
<b>1997-1998</b>	27,03	21,95	5,08
<b>1998-1999</b>	24,94	19,61	5,33
<b>1999-2000</b>	24,55	19,28	5,27
<b>2000-2001</b>	23,80	19,05	4,75
<b>2001-2002</b>	22,23	17,51	4,72

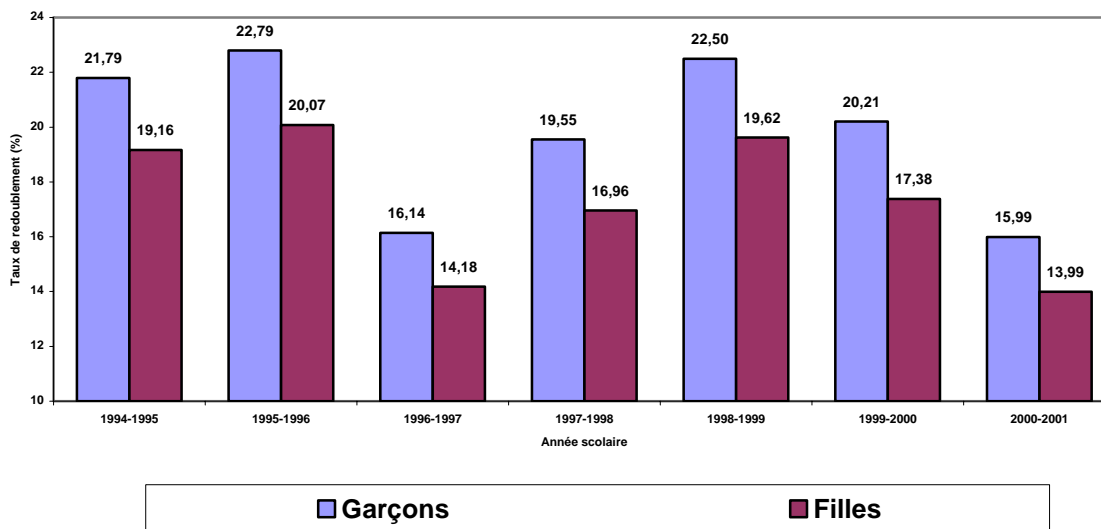
Cette tendance à la baisse, comme l'on pouvait s'y attendre, caractérise aussi l'analyse du redoublement selon le sexe. Chez les garçons, le taux moyen de redoublement avant la mise en œuvre du programme de soutien à l'école montréalaise était de 9,37 %, alors qu'il est de 6,99 % depuis ce moment; ces taux sont respectivement de

7,14 % et de 5,08 % chez les filles. Comme pour le retard scolaire, les filles s'en tirent mieux que les garçons.

Le constat qui a été fait pour l'ensemble des élèves des écoles secondaires cibles en ce qui a trait au retard scolaire est sensiblement le même si on le considère selon le sexe : il y a, d'année en année, d'importantes fluctuations, avec une amélioration appréciable si l'on compare la situation de 2001-2002 à celle de 1994-1995, tant chez les filles (diminution de plus de cinq points de pourcentage) que chez les garçons (baisse de plus de sept points de pourcentage). Par rapport au primaire, toutefois, l'écart se creuse entre les filles et les garçons, le taux de retard scolaire de ces derniers étant en moyenne de près de huit points de pourcentage plus élevé, cette différence demeurant pratiquement la même avant et depuis la mise en œuvre du programme de soutien à l'école montréalaise.

Quant au taux de redoublement selon le sexe au secondaire, il est environ cinq points de pourcentage plus élevé chez les garçons que chez les filles, avant comme depuis la mise en œuvre du programme (respectivement de 20,27 % et de 19,55 % pour les garçons et de 15,11 % et de 14,19 % pour les filles). On remarque aussi de nombreuses fluctuations annuelles, avec une diminution importante du taux de redoublement, tant chez les garçons que chez les filles, en 2000-2001 par rapport à l'année précédente (voir graphique 4.8).

Graphique 4.8 Évolution du redoublement des élèves des écoles secondaires cibles, selon le sexe, de 1994-1995 à 2000-2001



---

### En résumé

La tendance globale observée relativement au cheminement scolaire se maintient si on le considère selon le sexe : des améliorations notables au primaire et de nombreuses fluctuations au secondaire sont remarquées, tant en ce qui a trait au retard scolaire qu'au redoublement. On constate aussi que les garçons connaissent un parcours plus difficile que les filles et que cette situation est encore plus prononcée au secondaire qu'au primaire.

---

## 4.5 Combinaison du primaire et du secondaire

L'analyse proposée ici porte non seulement sur l'association du primaire et du secondaire, mais reprend aussi, en les combinant, plusieurs des éléments exposés dans le présent document. Il s'agit d'une analyse qui comporte deux volets, intimement liés, correspondant à des aspects de la mobilité des élèves dont il a été question plus tôt (voir pages 19 à 21) : le passage du primaire au secondaire ainsi que la provenance des élèves du secondaire. On sait que les élèves qui ont été pris en considération pour ces deux volets devaient tous être inscrits dans le système scolaire québécois durant au moins deux années consécutives : en 6<sup>e</sup> année et, l'année suivante, en 1<sup>re</sup> secondaire. Il est alors possible de constituer des cohortes avec ces élèves, de les

suivre et d'analyser ce suivi en fonction de certaines variables. Le retard à l'entrée en 1<sup>re</sup> secondaire de même que le redoublement à la fin de la 1<sup>re</sup> secondaire sont analysés. Cette approche permet d'évaluer à la fois la contribution des écoles primaires et celle des écoles secondaires dans la progression des élèves, tout en tenant compte du parcours scolaire passé de ceux-ci.

#### **4.5.1 Cohortes d'élèves passant du primaire au secondaire**

Les élèves retenus pour constituer les cohortes dont le cheminement scolaire est analysé sont ceux qui sont inscrits dans une école cible en 6<sup>e</sup> année lors de l'année de référence et en 1<sup>re</sup> secondaire l'année suivante. Chaque cohorte est divisée en deux catégories : les élèves qui poursuivent leur études dans une école secondaire cible et ceux qui vont dans une école secondaire non cible. Nous savons qu'environ 42 % des élèves de cette cohorte demeurent dans une école cible (voir pages 19 et 20). Pour chacune des catégories, on détermine le retard à l'entrée en 1<sup>re</sup> secondaire et le redoublement à la fin de la 1<sup>re</sup> secondaire.

On constate que le taux de retard scolaire à l'entrée en 1<sup>re</sup> secondaire est plus faible pour les cohortes les plus récentes (voir tableau 4.11). En effet, si l'on compare les cohortes de 1994-1995 et de 2000-2001, ce taux passe de 45,08 % à 34,96 % chez les élèves qui vont dans une école secondaire cible et de 26,03 % à 19,88 % chez ceux qui vont dans une école secondaire qui n'est pas cible. Toutefois, les élèves qui fréquentent une école secondaire cible accusent, année après année, un retard scolaire nettement plus élevé que celui des élèves qui ne fréquentent pas une école secondaire cible, soit, en moyenne, un taux de plus de 17 points de pourcentage plus élevé. Cela amène à penser que les élèves éprouvant davantage de difficultés sont, lors de leur passage du primaire au secondaire, proportionnellement plus nombreux à demeurer dans des écoles de milieux défavorisés, alors que les élèves ayant connu un parcours scolaire plus continu poursuivent leur études au secondaire dans des milieux moins défavorisés.

Le taux de redoublement à la fin de la 1<sup>re</sup> secondaire varie beaucoup d'une cohorte à l'autre, particulièrement pour ce qui est des élèves qui continuent, au secondaire, à fréquenter une école de milieu défavorisé. Dans cette dernière catégorie d'élèves, le redoublement est toujours beaucoup plus élevé que chez les élèves qui ne fréquentent pas une école secondaire cible, sauf pour la cohorte de 2000-2001, l'écart relatif à celle-ci étant presque inexistant (un demi-point de pourcentage), alors qu'il est de près de huit points de pourcentage pour la cohorte précédente. Bien qu'on ne puisse pas encore parler de renversement de tendance, ce changement est important, d'autant plus que la baisse du taux de redoublement des élèves qui fréquentent une école secondaire cible a été de plus de six points de pourcentage en 2000-2001 comparativement à la même catégorie d'élèves de la cohorte précédente.

Quand on sait que le retard scolaire est considérablement plus élevé chez les élèves qui continuent à fréquenter, au secondaire, une école située en milieu défavorisé, donc chez des élèves qui peuvent être considérés comme davantage à risque, le taux de redoublement presque identique en 2000-2001 de ces élèves par rapport aux élèves qui vont dans une école de milieu moins défavorisé est plutôt remarquable.

Tableau 4.11 Retard scolaire à l'entrée en 1<sup>re</sup> secondaire et redoublement à la fin de la 1<sup>re</sup> secondaire de différentes cohortes d'élèves inscrits l'année précédente en 6<sup>e</sup> année dans une école cible

<b>Cohorte</b>	<b>En 1<sup>re</sup> secondaire dans une école cible</b>		<b>En 1<sup>re</sup> secondaire dans une école non cible</b>	
	<i>Taux de retard à l'entrée en 1<sup>re</sup> secondaire (%)</i>	<i>Taux de redoublement à la fin de la 1<sup>re</sup> secondaire (%)</i>	<i>Taux de retard à l'entrée en 1<sup>re</sup> secondaire (%)</i>	<i>Taux de redoublement à la fin de la 1<sup>re</sup> secondaire (%)</i>
<b>1994-1995</b>	45,08	17,32	26,03	12,88
<b>1995-1996</b>	42,83	13,26	25,05	10,47
<b>1996-1997</b>	42,98	12,44	27,30	10,40
<b>1997-1998</b>	43,37	18,11	25,47	11,46
<b>1998-1999</b>	40,41	18,75	23,52	10,95
<b>1999-2000</b>	39,37	12,12	22,53	11,72
<b>2000-2001</b>	34,96	—	19,88	—

#### 4.5.2 Cohortes d'élèves du secondaire selon leur provenance

L'analyse du cheminement scolaire de cohortes d'élèves inscrits en 1<sup>re</sup> secondaire par rapport à leur provenance n'est pas seulement complémentaire à l'analyse précédente; elle coïncide aussi en partie avec celle-ci. On retient ici les élèves inscrits en 1<sup>re</sup> secondaire dans une école cible et en 6<sup>e</sup> année l'année précédente. On divise ensuite en deux groupes chacune des cohortes formées : premièrement, celui des élèves inscrits en 6<sup>e</sup> année dans une école cible; deuxièmement, celui des élèves qui viennent d'une école non cible. Les cohortes sont, en moyenne, à plus de 70 % constituées d'élèves venant d'une école primaire cible (voir pages 20 et 21). Comme dans l'analyse des cohortes passant du primaire au secondaire, le retard à l'entrée en 1<sup>re</sup> secondaire et le redoublement à la fin de la 1<sup>re</sup> secondaire sont examinés. On observe aussi une catégorie d'élèves caractérisée exactement par les mêmes effectifs : les élèves qui passent d'une école primaire cible à une école secondaire cible sont les mêmes que ceux qui sont inscrits dans une école secondaire cible et qui viennent d'une école primaire cible (comparer les tableaux 4.11 et 4.12).

Comme on peut s'y attendre, la proportion d'élèves accusant un retard à leur entrée au secondaire est plus élevée dans la catégorie d'élèves qui viennent d'une école primaire cible, et ce, à toutes les années. Près de sept points de pourcentage séparent, en moyenne, les deux catégories d'élèves (voir tableau 4.12).

Quant au redoublement, s'il est, historiquement, plus élevé pour les élèves qui viennent d'une école primaire cible, on remarque que la tendance semble se renverser avec la cohorte de 1999-2000 (le taux de redoublement des deux catégories d'élèves est alors le même), changement qui se confirme avec la cohorte suivante, soit celle de 2000-2001 (12,12 % pour la catégorie d'élèves venant d'une école cible contre 13,74 % pour l'autre catégorie d'élèves). Encore là, le caractère remarquable de ce revirement est à souligner, étant donné que l'on peut affirmer qu'il s'est produit chez des élèves qui sont davantage à risque.

La question de la continuité des interventions peut se poser pour expliquer ce revirement : les écoles secondaires de milieux défavorisés poursuivent-elles des actions entreprises par les écoles primaires, en particulier celles situées dans leur bassin, donc aussi de milieux défavorisés, auprès de certains groupes d'élèves?

Tableau 4.12 Retard scolaire à l'entrée en 1<sup>re</sup> secondaire et redoublement à la fin de la 1<sup>re</sup> secondaire de différentes cohortes d'élèves inscrits en 1<sup>re</sup> secondaire dans une école cible et en 6<sup>e</sup> année l'année précédente

<b>Cohorte</b>	<b>En 6<sup>e</sup> année dans une école cible</b>		<b>En 6<sup>e</sup> année dans une école non cible</b>	
	<i>Taux de retard à l'entrée en 1<sup>re</sup> secondaire (%)</i>	<i>Taux de redoublement à la fin de la 1<sup>re</sup> secondaire (%)</i>	<i>Taux de retard à l'entrée en 1<sup>re</sup> secondaire (%)</i>	<i>Taux de redoublement à la fin de la 1<sup>re</sup> secondaire (%)</i>
<b>1995-1996</b>	45,08	17,32	40,90	15,08
<b>1996-1997</b>	42,83	13,26	37,12	11,42
<b>1997-1998</b>	42,98	12,44	34,50	9,75
<b>1998-1999</b>	43,37	18,11	34,24	13,32
<b>1999-2000</b>	40,41	18,75	34,03	18,77
<b>2000-2001</b>	39,37	12,12	34,92	13,74
<b>2001-2002</b>	34,96	—	24,60	—

---

### **En résumé**

L'analyse associant le primaire et le secondaire indique que les élèves des écoles primaires cibles qui sont davantage à risque poursuivent leurs études dans une école secondaire cible, alors que ceux qui ont connu un parcours scolaire plus continu commencent leur secondaire dans une école de milieu moins défavorisé. Malgré cela, le taux de redoublement à la fin de la 1<sup>re</sup> secondaire de la dernière cohorte observée semble laisser penser que la tendance pourrait changer de direction, puisqu'il est sensiblement le même pour les élèves qui fréquentent une école secondaire cible que pour ceux qui vont dans une école secondaire qui ne l'est pas. De même, les élèves des écoles secondaires cibles qui viennent d'une école primaire de même milieu socioéconomique accusent un retard scolaire plus important que ceux qui étaient dans une école primaire non cible. Toutefois, le redoublement à la fin de la 1<sup>re</sup> secondaire des deux cohortes les plus récentes indique un renversement de tendance : les élèves venant d'une école primaire cible s'en tirent mieux que ceux qui fréquentaient un autre type d'école.

---

## CONCLUSION

Le portrait démographique des écoles cibles qui a été brossé dans le présent document indique que les garçons y sont un peu plus nombreux que les filles. Ces écoles sont aussi caractérisées par une grande diversité ethnique, ce qu'a montré l'analyse de la langue maternelle, du lieu de naissance et de la combinaison de ces deux éléments. L'espagnol demeure la langue maternelle autre que le français ou l'anglais la plus fréquente dans les écoles cibles, alors que l'arabe, qui a dépassé l'espagnol dans l'ensemble du Québec et sur l'île de Montréal, y gagne en importance, de même que des langues du sous-continent indien. Le lieu de naissance des élèves le confirme d'ailleurs : si Haïti reste, au fil des ans, le lieu de naissance à l'extérieur du Canada le plus fréquent (cela est aussi vrai pour l'ensemble du Québec et l'île de Montréal), de plus en plus d'élèves sont nés dans certains pays d'Afrique du Nord et du sous-continent indien. L'indicateur *diversité*, qui associe la langue maternelle et le lieu de naissance, fait également état d'une diversité ethnique croissante dans les écoles cibles.

Quant au taux de mobilité annuel dans ces écoles, il est en moyenne de près de 23 % au primaire, alors qu'il est d'environ 17 % au secondaire. Les élèves des écoles primaires de milieux défavorisés fréquentent en grande partie une école secondaire de milieu socioéconomique semblable; de la même façon, les écoles secondaires cibles accueillent surtout des élèves venant d'écoles primaires de milieux socioéconomiquement faibles.

Sur le plan du cheminement scolaire, les élèves des écoles cibles sont proportionnellement beaucoup plus nombreux à bénéficier du programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français que ceux de l'ensemble du Québec et ceux de l'île de Montréal; près du tiers des élèves du primaire et plus de quatre élèves sur cinq au secondaire en ont profité au cours de leur scolarisation. Des améliorations notables sont observées à tous les cycles du primaire en ce qui concerne le retard scolaire et le redoublement, améliorations visibles avant même la mise en œuvre du programme de

soutien à l'école montréalaise, mais particulièrement marquées depuis ce moment et au 1<sup>er</sup> cycle. Au secondaire, c'est surtout en 1<sup>re</sup> secondaire qu'on observe du progrès, que ce soit en analysant les données transversales ou en effectuant le suivi de cohortes d'élèves. Dans les autres classes du secondaire, il y a peu d'améliorations, certaines analyses révélant même une détérioration. Le suivi de cohortes d'élèves inscrits en 1<sup>re</sup> année du primaire laisse penser que la stabilité des élèves a une influence beaucoup plus grande sur la progression scolaire que la fréquentation d'une école cible : la continuité des interventions semble être une condition déterminante dans la progression scolaire continue. Les données sur le cheminement scolaire selon le sexe suivent les tendances globales et indiquent que les garçons connaissent un parcours scolaire davantage marqué par les ruptures que les filles. Une analyse combinant le primaire et le secondaire révèle que les élèves des écoles situées en milieux défavorisés s'en tirent mieux sur le plan du cheminement scolaire ces dernières années, même s'il s'agit d'élèves qui sont plus à risque.

Par ailleurs, une deuxième série d'analyses est envisagée en ce qui a trait aux données de système. Ces analyses permettraient d'apporter un éclairage supplémentaire aux éléments précédemment présentés. Afin de rendre compte du cheminement scolaire des élèves, certaines caractéristiques des écoles, tels leur taille, leur décile de défavorisation, la diversité ethnique, la langue d'enseignement, le taux de mobilité des élèves, etc., seraient prises en considération. On pense aussi établir des comparaisons avec des groupes-témoins, constitués d'écoles de milieux socioéconomiquement faibles ou moyennement faibles qui n'ont jamais bénéficié du programme de soutien à l'école montréalaise, et produire des fiches synthèses relatives à chaque école et dans lesquelles figureraient différentes données présentées dans ce rapport.

Il faut toutefois signaler que les limites exposées dans la section consacrée à la méthodologie seront les mêmes pour cette deuxième série d'analyses. Ces limites découlent essentiellement de la difficulté d'associer les éléments observés à des pratiques bien définies. L'intégration d'analyses de ce type à l'intérieur d'un plan

d'évaluation pluriannuel qui prévoirait, entre autres, l'échantillonnage d'un nombre important d'écoles et d'élèves, le suivi de ceux-ci, la prise en compte des facteurs environnementaux ainsi que l'étude des conditions de mise en place et de réalisation des actions, des modèles d'intervention et de la qualité des interventions leur donnerait un caractère beaucoup plus instructif.



## ANNEXE A

### Liste des écoles qui ont été cibles durant au moins une année

Écoles primaires			
Adélarde-Desrosiers	CSPI	Lambert-Closse	CSDM
Algonquin	CSMB	Le Carignan	CSPI
Alice-Parizeau	CSDM	Le Plateau	CSDM
Alphonse-Pesant	CSPI	Léonard-de-Vinci (et son annexe)	CSDM
Aquarelle	CSMB	Les-Enfants-du-monde	CSDM
Bancroft	CSEM	Lévis-Sauvé	CSMB
Barclay	CSDM	Louisbourg	CSDM
Baril	CSDM	Ludger-Duvernay (et son annexe)	CSDM
Barthélemy-Vimont (et son annexe)	CSDM	Maisonneuve	CSDM
Bedford	CSDM	Marguerite-Bourgeois	CSDM
Bienville	CSDM	Marie-de-l'Incarnation	CSDM
Camille-Laurin (et son annexe)	CSDM	Marie-Favery	CSDM
Carlyle	CSEM	Marie-Rivier (et son annexe)	CSDM
ChAMPLAIN	CSDM	Martin-Bélanger (et son annexe)	CSMB
Chanoine-Joseph-Théorêt	CSMB	Montcalm	CSDM
Charles-Lemoine	CSDM	Nazareth	CSEM
Cœur-Immaculé-de-Marie	CSDM	Notre-Dame-de-la-Défense	CSDM
Coronation	CSEM	Notre-Dame-de-la-Paix	CSMB
De la Fraternité	CSPI	Notre-Dame-de-l'Assomption	CSDM
De la Petite-Bourgogne	CSDM	Notre-Dame-de-Lourdes	CSMB
Des Nations	CSDM	Notre-Dame-des-Neiges	CSDM
Dupuis	CSDM	Notre-Dame-des-Sept-Douleurs	CSMB
Édouard VII	CSDM	Notre-Dame-du-Perpétuel-Secours	CSDM
Élan	CSDM	Parkdale	CSEM
Emily Carr	CSEM	Paul-Jarry	CSMB
Enfant-Soleil	CSMB	Philippe-Morin	CSMB
Face I et II (anglais)	CSEM	Pierre Elliott Trudeau	CSEM
Face I et II (français)	CSDM	Saint-Albert-le-Grand	CSDM
Félix-Leclerc	CSDM	Saint-Anselme	CSDM
Garneau	CSDM	Saint-Arsène	CSDM
Gilles-Vigneault	CSDM	Saint-Bernardin	CSDM
Guy-Drummond	CSMB	Saint-Clément	CSDM
Hampstead	CSEM	Saint-Émile	CSDM
Henri-Beaulieu	CSMB	Saint-Enfant-Jésus	CSDM
Hochelaga	CSDM	Saint-Étienne	CSDM
Iona	CSDM	Saint-François-Xavier	CSDM
Jean-Baptiste-Meilleur	CSDM	Saint-Gabriel-Lalemant	CSDM
Jean-Grou	CSMB	Saint-Grégoire-le-Grand	CSDM
Jean-Jacques-Olier	CSDM	Saint-Jean-Baptiste	CSDM
Jeanne-Leber	CSDM	Saint-Jean-Baptiste-de-la-Salle	CSDM
John XXIII	CSEM	Saint-Jean-de-Brébeuf	CSDM
Jules-Verne	CSPI	Saint-Jean-de-la-Croix	CSDM
La Mennais	CSDM	Saint-Jean-de-la-Lande	CSDM

### Écoles primaires (suite)

Saint-Kevin	CSDM	Sainte-Jeanne-d'Arc	CSDM
Saint-Louis-de-Gonzague	CSDM	Sainte-Lucie	CSDM
Saint-Mathieu	CSDM	Sainte-Odile	CSDM
Saint-Noël-Chabanel	CSDM	Sans-Frontières	CSDM
Saint-Nom-de-Jésus	CSDM	Simonne-Monet	CSDM
Saint-Pascal-Baylon	CSDM	Sinclair Laird	CSEM
Saint-Pierre-Claver	CSDM	Somerled	CSEM
Saint-Rémi	CSPI	St. Dorothy	CSEM
Saint-Simon-Apôtre	CSDM	St. Gabriel	CSEM
Saint-Vincent-Marie	CSPI	St. Kevin	CSEM
Saint-Zotique	CSDM	St. Patrick	CSEM
Sainte-Bernadette-Soubirous	CSDM	Victor-Rousselot	CSDM
Sainte-Catherine-Labouré	CSMB	Westmount Park	CSEM
Sainte-Cécile	CSDM	Woodland	CSLBP
Sainte-Gemma-Galgani	CSDM		

### Écoles secondaires

Accès (Ouest et Est)	CSDM	Louis-Joseph-Papineau	CSDM
Cardinal	CSMB	Lucien-Pagé	CSDM
Chomedey-de-Maisonneuve	CSDM	Monseigneur-Richard	CSMB
De Roberval	CSDM	Mont-Royal	CSMB
Eurêka	CSDM	Notre-Dame-du-Sourire	CSMB
Évangéline	CSDM	Outremont	CSMB
Georges-Vanier	CSDM	Pierre-Dupuy	CSDM
Henri-Bourassa	CSPI	Programme Mile End	CSEM
James Lyng	CSEM	Saint-Germain de Saint-Laurent	CSMB
Jeanne-Mance	CSDM	Saint-Henri	CSDM
John Grant	CSEM	Saint-Louis	CSDM
La Dauversière	CSDM	Saint-Luc	CSDM
La Voie	CSDM	Ynova	CSDM

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

## ANNEXE B

### Liste des écoles situées sur l'île de Montréal visées par la stratégie d'intervention *Agir autrement pour la réussite des élèves du secondaire en milieu défavorisé*<sup>24</sup>

Accès Est	CSDM	Le Prélude	CSPI
Amos	CSPI	Le Tournesol	CSPI
Antoine-de-Saint-Exupéry	CSPI	Le Tremplin	CSDM
Calixa-Lavallée	CSPI	Lester B. Pearson	CSEM
Chomedey-de-Maisonnette	CSDM	Louise-Trichet	CSDM
Dalbé-Viau	CSMB	Louis-Joseph-Papineau	CSDM
De Roberval	CSDM	Louis-Riel	CSDM
Doorways	CSEM	Lucien-Pagé	CSDM
Dunton	CSDM	Marguerite-de-Lajemmerais	CSDM
Édouard-Montpetit	CSDM	Marie-Anne	CSDM
Espace-Jeunesse	CSDM	Monseigneur-Richard	CSMB
Eulalie-Durocher	CSDM	Mont-Royal	CSMB
Évangéline	CSDM	Notre-Dame-du-Sourire	CSMB
Face	CSDM	Père-Marquette	CSDM
Georges-Vanier	CSDM	Pierre-Dupuy	CSDM
Henri-Bourassa	CSPI	Programme Mile End	CSEM
Henri-Julien	CSDM	Riverside Park Academy	CSLBP
Honoré-Mercier	CSDM	Rosalie-Jetté	CSDM
Irénée-Lussier	CSDM	Rosemount	CSEM
James Lyng	CSEM	Saint-Germain-de-Saint-Laurent	CSMB
Jeanne-Mance	CSDM	Saint-Henri	CSDM
John F. Kennedy	CSEM	Saint-Louis	CSDM
John Grant	CSEM	Sir Wilfrid Laurier	CSEM
Joseph-François-Perrault	CSDM	St. Pius X	CSEM
La Dauversière	CSDM	Venture	CSEM
La Relance	CSPI	Vezina	CSEM
La Voie	CSDM	Vincent Massey	CSEM
Lauren Hill Academy	CSEM		

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

24. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Répartition par région administrative et par commission scolaire de l'allocation pour la réussite des élèves du secondaire en milieu défavorisé et liste des écoles visées (ensemble du Québec, 2002-2003)*, Québec, 2002.