



Chantier 1

Éducation : qualité et équité¹

Le système scolaire québécois mis sur pied à la suite des travaux de la Commission Parent au milieu des années 1960 instaurait, pour l'éducation obligatoire, une école publique et démocratique, facteur de justice sociale : chaque élève devait, de droit, avoir accès à une école gratuite de qualité. C'est ce qu'on appelait « l'égalité des chances » pour tous. Le système scolaire devait contribuer à corriger les inégalités liées aux personnes et à leur milieu socioéconomique et culturel. L'école devait être « le lieu par excellence pour penser la justice sociale, car [le] lien entre éducation, démocratie et justice est fondamental dans nos sociétés », comme le rappelle le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ), l'organisme qui a pour mandat de conseiller le ministre de l'Éducation sur toutes les questions concernant l'éducation (CSÉ, 2016, p.1).

Aujourd'hui, le système scolaire est profondément divisé, il vit en régime de concurrence et nous nous retrouvons face à une école à trois vitesses. De plus, les populations les plus fragiles ne reçoivent pas tout le soutien nécessaire pour une obtenir une formation de qualité, en raison du manque de personnel qualifié et du peu de ressources financières allouées. Après avoir décrit cette situation, nous présenterons nos principales revendications pour faire de l'école québécoise un réel moteur d'égalité des chances et de justice sociale.

1. La formation générale des jeunes : de la Révolution tranquille à aujourd'hui

¹ Ce texte est rédigé en tenant compte des rectifications de l'orthographe adoptées par l'Académie française en 1990 ; http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?Th=1&Th_id=313

Avant 1965, moins de 20 % de la population québécoise terminait l'équivalent du cours secondaire actuel, alors que le pourcentage actuel est d'environ 74 % (selon les données de 2015 du ministère de l'Éducation). La formation générale des jeunes concerne aujourd'hui un-million-trois-cent-mille élèves (1,3 million) et l'éducation constitue le deuxième poste budgétaire du gouvernement québécois après celui de la santé et des services sociaux.

Un peu plus de cinquante ans plus tard donc, le système d'éducation est non seulement fragmenté en deux réseaux (le public et le privé) et les élèves répartis dans différents programmes, mais il est discriminatoire pour de nombreux élèves, en particulier ceux des milieux défavorisés, ceux souffrant de handicaps physiques ou mentaux ou encore de difficultés particulières, sans compter ceux dont les parents sont immigrants de première génération de même que les élèves des communautés autochtones. En outre, « la formation professionnelle et l'enseignement secondaire sont pensés comme des univers séparés » (CSÉ, 2016, p. 32), ce qui ne favorise pas le passage de l'un à l'autre. Bref, le système scolaire québécois n'est pas le vecteur de justice sociale qu'il devrait être.

Ce système déçoit. En effet, 63 % de la population québécoise estime que l'école ne s'occupe pas avec équité et efficacité des élèves en difficulté ou issus de milieux défavorisés (CSÉ, 2016, p. 72). Elle n'a plus guère confiance dans l'éducation assurée dans les classes ordinaires de l'école publique et opte de plus en plus pour l'école privée ou pour les programmes particuliers, sélectifs du public. Car, en réponse à l'exode des élèves vers le privé, le réseau public a développé des projets particuliers de formation dans lesquels, très souvent, on procède à une sélection des élèves sur la base de leur rendement scolaire et/ou de profils scolaires particuliers. Le réseau public est ainsi entraîné dans la logique de la concurrence, voire de la surenchère. La compétition entre les institutions d'enseignement privées et publiques est de plus exacerbée par le palmarès des écoles classées à partir des résultats des élèves aux évaluations standardisées. Ce faisant, l'école québécoise est fractionnée ; elle fonctionne à trois

vitesses : le réseau privé, les programmes spéciaux du réseau public et les classes *régulières* ou *spéciales* du public.

2. Un système scolaire à trois vitesses

A. Le réseau privé

Au Québec, le nombre d'élèves inscrits dans les écoles privées est plus important que dans le reste du Canada. Depuis 1970, il a quadruplé chez les francophones et il atteignait 12,4 % de la population scolaire en 2014 (environ 26 % pour le secondaire). Il est toutefois concentré dans les zones urbaines : 35 % à Sherbrooke, 39 % à Montréal et 42 % à Québec, selon un état des lieux de 2016.

Seulement 7 % des effectifs du secteur privé proviennent des milieux à faible revenu, contre 21 % de familles dont les revenus se situent entre 50 000 \$ et 99 000 \$ et 72 % issus de milieux favorisés (revenus de 100 000 \$ et plus). De plus, le réseau privé compte peu d'élèves en difficulté (environ 5 % principalement regroupés dans certaines écoles). L'école privée, largement financée par l'État, opère ainsi une sélection de la population scolaire québécoise, qui va à l'encontre de l'objectif de justice sociale et d'égalité des chances. Mettre fin à ce financement comporterait sans doute un coût qu'il est difficile de chiffrer. Mais l'éducation est une responsabilité de l'État et la justice sociale et l'exigence d'une formation de qualité pour tous devraient primer sur des considérations budgétaires.

Sans remettre en question le choix des parents pour l'école qu'ils pensent être la meilleure pour le développement optimal de leur(s) enfant(s), il est nécessaire de déconstruire certaines idées reçues, véhiculées en particulier par les responsables du privé et souvent invoquées pour justifier le choix de l'école privée.

a) Les élèves les plus performants sur le plan scolaire seraient retardés, s'ennuieraient et décrocheraient cognitivement s'il y avait des élèves moins performants dans leur classe. Or, selon plusieurs études sérieuses (voir la dizaine d'études référencées par le CSÉ, 2016), les élèves les plus performants ne perdraient rien s'ils étaient mis à

contribution en aidant ceux qui le sont moins. Ces derniers progressent sensiblement partout où il y a coexistence dans une même classe d'élèves différents, selon différentes variables. « Dans un groupe mixte équilibré, signale le Conseil supérieur de l'éducation, les élèves performants maintiennent leurs bons résultats, et ceux qui éprouvent des difficultés obtiennent de meilleurs résultats au contact d'élèves qui apprennent facilement. » (CSÉ, 2016, p. 43-44). Depuis des années, plusieurs expérimentations montrent les effets positifs d'approches pédagogiques favorisant l'entraide et le travail coopératif dans les classes accueillant différents profils d'élèves. D'autant plus qu'un élève peut être très performant dans une ou plusieurs disciplines et moins dans d'autres, donc avoir une moyenne plus basse. D'ailleurs, il y a des élèves qui d'eux-mêmes ont décidé de s'entraider pour réaliser leurs apprentissages scolaires en allant par exemple une fois par semaine dans une bibliothèque.

b) Certains pensent aussi que le corps enseignant serait plus compétent dans les écoles privées. Aucune étude ne prouve cela. Ces enseignants et enseignantes sont formés dans les mêmes universités et ont obtenu les mêmes diplômes que ceux et celles qui enseignent dans les classes ordinaires. Cependant, les ressources éducatives du privé (bibliothèques, possibilités de sorties culturelles et éducatives) peuvent effectivement être supérieures compte tenu des ressources financières des parents.

c) Certains considèrent aussi que le privé encadre mieux les élèves que ne le fait le secteur régulier du public. Les écoles privées comptant très peu d'élèves en difficulté et certainement pas les cas les plus lourds, il est sans doute plus facile d'y maintenir une discipline, d'autant plus que tout manquement à celle-ci expose à un renvoi, ce qui est nettement plus difficile dans le secteur public, où on considère que le retrait d'un élève d'une école ne fait que reporter le problème dans d'autres institutions sociales. S'il est incontestable que la tâche des enseignants est moins difficile et complexe quand la population scolaire est homogène et plus performante, est-il acceptable que celles et ceux qui travaillent dans les classes régulières ou spéciales du public aient des tâches épuisantes ?

En toute équité, si l'on doit respecter le choix des parents qui optent pour le réseau privé, ils devraient alors en assumer les frais, comme c'est le cas dans la province voisine de l'Ontario². Aussi faut-il abolir le financement par l'État du réseau privé parce qu'il contribue à accroître les inégalités sociales.

Cela ne réglerait pas pour autant l'ensemble de la question de la mixité sociale dans les écoles du réseau public, puisque ce dernier opère aussi une sélection des élèves en vertu de laquelle les plus performants ont accès à des filières enrichies et les moins performants aux classes dites *régulières*. Il faut donc faire en sorte que tout le réseau public soit considéré de grande qualité par la population québécoise, peu importe les aspirations des parents et les aptitudes des élèves pour la musique, le sport ou le travail manuel.

B. Le réseau public

Qu'en est-il de la répartition des élèves au secteur public ? En 2012, selon l'indice du statut économique, social et culturel des écoles et des familles³, voici leur répartition :

- 6,2 % des élèves québécois fréquentaient les écoles publiques favorisées ;
- les écoles publiques québécoises moyennement favorisées accueillait 73 % des élèves ;
- les écoles défavorisées 20 %.

Donc, le réseau privé accueille majoritairement des élèves des milieux favorisés, le réseau public reçoit ceux des milieux défavorisés. Pour les élèves provenant de milieux moyennement favorisés, il y a objectivement une concurrence entre le privé et le public.

➤ **Les programmes sélectifs du réseau public**

² C'est le cas en Ontario, par exemple. Voir

<http://ici.radio-canada.ca/nouvelle/736209/ecoles-privées-provinces-canada-carte>

³ Cet indice combine l'indice du milieu socio-économique de l'école et l'indice du seuil de faible revenu de la famille :

<http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/indices-de-defavorisation/>

Autant au public qu'au privé, nombre d'écoles primaires et secondaires offrent des programmes spéciaux qui constituent des enrichissements au cursus de base imposé par les programmes d'études du Ministère : il peut s'agir d'un programme d'éducation internationale (PEI), d'un programme d'arts-études, de sport-études, de danse-études, ou encore de langues vivantes, etc.

Ces programmes enrichis sont sélectifs, car ils exigent soit des frais qui doivent être assumés par les parents, soit des notes au-dessus de la moyenne dans toutes les disciplines scolaires, soit des habiletés intellectuelles particulières (par exemple une certaine autonomie dans le travail) ou des compétences spécifiques (pratique d'un art ou d'un sport). Ils exigent que le programme de base soit réalisé en moins de temps que dans le cursus régulier pour donner du temps à l'activité supplémentaire choisie.

Ces programmes sélectifs sont répartis dans les écoles publiques de la façon suivante selon le CSÉ (2016, p. 41-42) :

- 42,4 % des écoles favorisées ;
- 46 % des élèves dans des écoles moyennement favorisées ;
- 16 % des écoles des milieux défavorisés.

On admet volontiers que ces projets spéciaux sont pédagogiquement pertinents en raison des apprentissages qu'ils permettent, mais aussi du rapport positif à l'école qu'ils favorisent. On peut donc se demander pourquoi ils ne sont pas répartis équitablement dans la population et pourquoi ils ne sont pas d'abord implantés dans les milieux défavorisés.

La préférence des parents pour ces programmes spéciaux s'explique par différentes raisons. Parfois, ces parents y ont été scolarisés ; ils peuvent souhaiter que leur enfant puisse se préparer à une carrière ou s'accomplir en pratiquant un sport ou un art, etc. ; enfin, ils peuvent aussi vouloir pour leur enfant un milieu plus homogène, formé de familles aux caractéristiques socioéconomiques et culturelles semblables et dont les élèves sont plus performants sur le plan scolaire. Bref, pour plusieurs raisons, une

partie importante de la population opte pour les cursus sélectifs des écoles publiques. Il ne s'agit pas, encore une fois, de juger les choix des parents, mais d'analyser les conséquences de ces choix sur la société et l'idéal de justice sociale.

➤ **Les classes ordinaires du réseau public**

Les élèves qui ne fréquentent pas le privé ou les programmes particuliers du public — pas toujours par choix, faut-il le rappeler — se retrouvent dans les classes ordinaires des écoles publiques, qui regroupent environ 80 % de la population scolaire (65 % du secondaire) et 70 % des élèves diagnostiqués HDAA (handicapés physiquement, psychologiquement ou cognitivement, en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage). Ce sont ces classes dites *ordinaires* qui accueillent la très grande majorité des élèves ayant des rendements scolaires plutôt faibles et/ou des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage ou présentant des handicaps. On est donc bien loin d'une école inclusive.

➤ **Les classes *spéciales* du réseau public**

Certains élèves diagnostiqués HDAA fréquentent des classes dites *spéciales*, qui peuvent réunir des élèves vivant les mêmes problèmes, par exemple, des troubles du langage, bien que cette soi-disant spécificité des problèmes puisse être interrogée étant donné l'imprécision de certains diagnostics. Dans ces classes, le ratio maître-élève est nettement moins élevé et les enseignantes et enseignants possèdent au moins un baccalauréat en adaptation scolaire ; ils devraient pouvoir compter sur du personnel de soutien, mais c'est loin d'être toujours le cas.

En conclusion, nous soutenons que l'état de ségrégation actuel des élèves entretenu dans le système d'éducation doit cesser. Il constitue pour une grande partie des effectifs scolaires un obstacle majeur à la construction d'un rapport positif à l'école. De plus, il contribue à alourdir considérablement la charge de travail des enseignantes et enseignants qui y travaillent. Le gouvernement doit prendre les mesures nécessaires pour atteindre une véritable mixité scolaire.

Nos revendications afin que l'école québécoise soit le creuset d'une culture commune et un facteur de réduction des inégalités sociales et culturelles.

Mettre fin au financement public des écoles privées à une date annoncée, tout en mettant en place les conditions nécessaires à une intégration harmonieuse au réseau public des écoles privées qui le désirent, dans le respect des personnels, afin que ces transformations s'opèrent de manière constructive.

Donner à toutes les écoles les moyens pour offrir à *tous* les élèves qu'elles accueillent une variété suffisante de projets ou d'activités complémentaires aux programmes d'études dans le but de favoriser la construction d'un rapport positif des élèves à l'école.

Dans le réseau public, supprimer les critères de sélection pour accéder aux programmes particuliers lorsqu'ils sont non spécifiques au programme choisi et les rendre gratuits.

Revaloriser la formation générale à travers les disciplines scolaires constituées (français, histoire, mathématiques, etc.).

3. La délicate question de l'intégration d'élèves évalués comme HDAA dans les classes ordinaires

Les élèves handicapés physiquement, psychologiquement ou cognitivement, en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à l'école (HDAA)⁴ constituent actuellement environ 20 % de la population scolaire qui se retrouve massivement dans le réseau public (le privé n'en compte que 5 %) ; c'est donc loin d'être un phénomène marginal. En 2012-2013, 70 % des élèves HDAA étaient intégrés dans des classes ordinaires du public et leur intégration dans ces classes est en hausse tout comme leur augmentation en nombre absolu (CSÉ, 2016, p.41). Le nombre d'élèves handicapés a augmenté de 35 % de 2009 à 2012, selon une étude scientifique (Boutin, Bessette, Dridi, 2015).

⁴ Notons que cette étiquette est fort discutable, car elle amalgame des élèves éprouvant des difficultés tout à fait hétérogènes ; elle devrait être revue.

Il faut donc se demander ce qui explique cette explosion d'élèves en difficulté d'adaptation à l'école ou d'apprentissage scolaire. Plusieurs hypothèses sont évoquées, mais il manque encore un corpus d'études solides pour documenter cette question. Signalons tout de même ce qui est souvent mentionné : l'augmentation des diagnostics médicaux, la cyber dépendance, la déstructuration de l'institution familiale et des repères d'autorité, les retards accumulés dans la compétence communicative et, enfin, le relatif discrédit de la scolarisation dans certains milieux.

S'il y a eu un temps où l'intégration de tous les élèves dans les classes ordinaires était vue comme une panacée, voire un droit pour chaque élève, ce n'est plus le cas depuis au moins vingt ans. Aussi les classes spéciales et les profils particuliers d'élèves ont-ils augmenté significativement dans les écoles publiques. Déjà en 1996, la Commission des États généraux sur l'éducation établissait le constat que l'égalité de traitement était compromise, puisque certains élèves — les plus vulnérables — étaient *de facto* placés dans un contexte moins favorable à l'apprentissage étant donné qu'ils étaient intégrés dans les classes ordinaires. Au cours des dernières années, les importantes restrictions budgétaires ont fait en sorte que plusieurs élèves HDAA ont été intégrés dans les classes ordinaires sans que les mesures d'appoint ne suivent.

Le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ, 1996) précisait aussi que l'intégration d'élèves HDAA était effectuée parfois pour des raisons d'économie alors qu'elle exigeait un financement suffisant, qui n'a pas toujours été octroyé ; et ce ne sont pas les quelques millions annoncés en période électorale qui suffiront, si tant est qu'ils soient réellement versés. L'intégration dans les classes ordinaires d'élèves connaissant des difficultés se fait souvent aussi, il faut le préciser, par manque de classes spécialisées capables de les accueillir. Aussi les efforts d'intégration n'ont-ils pas toujours eu les effets escomptés et ont souvent créé de sérieux problèmes aux élèves qui ne présentent pas de difficultés particulières et au corps enseignant ; ils ont fait partie des facteurs justifiant pour plusieurs l'avènement de programmes enrichis dans le réseau public.

Il est donc nécessaire de revoir les conditions de l'intégration des élèves HDAA dans les classes ordinaires. Non pas pour les en exclure, mais pour faire en sorte que chaque élève ait la possibilité de mener les apprentissages de façon convenable et que soit facilitée la tâche d'enseignement, qui y est plus complexe que dans des classes où les élèves n'ont pas de handicap, sont plus performants et souvent plus motivés (CSÉ, 2016, p. 43).

Si l'on admet la nécessité de classes spécialisées pour des populations scolaires particulières, il est nécessaire de préciser à quels élèves bénéficieront ces classes, selon quels critères ils y seront admis, de même que les distinctions qu'il convient d'établir entre les handicaps physiques et les difficultés dites de comportement ou d'apprentissage ; le classement HDAA est peut-être commode administrativement parlant, mais pas nécessairement pertinent sur le plan pédagogique. Ces questions doivent être débattues et ne pas être considérées comme des évidences. De plus, si l'on distingue les besoins scolaires des trois sous-catégories fort disparates des HDAA (handicaps physiques, difficultés d'adaptation à la scolarisation et d'apprentissage), il faut aussi soulever la question des compétences professionnelles nécessaires pour travailler avec les élèves de chacune d'elles.

Tendre vers une plus grande intégration des élèves dans les classes d'un réseau unique ne revient pas à nier l'évidence des problèmes liés à différentes catégories d'élèves et la nécessité de trouver des cadres mieux adaptés à leurs besoins ainsi que des passerelles qui permettraient d'en sortir, si nécessaire. Ces passerelles essentielles sont très peu développées en raison d'un manque de ressources criant. Des élèves peuvent manquer l'occasion de retourner au régulier par manque de suivi des directions, par exemple.

Nos revendications pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou en difficulté d'apprentissage étiquetés « HDAA »

Maintenir les classes spéciales avec les ressources éducatives appropriées là où c'est nécessaire et en ouvrir de nouvelles quand le besoin se fait sentir.

Dans les écoles des milieux défavorisés ou comptant davantage d'élèves en difficulté, ajouter des ressources financières et humaines, selon les besoins définis par l'école.

Avec les intervenantes et intervenants du milieu, revoir la désignation « HDAA » et proposer une classification et une désignation plus pertinentes des élèves ayant des besoins particuliers.

4. D'autres populations scolaires ayant des besoins spécifiques

Depuis vingt ans, mais plus particulièrement au cours des dernières années, le Québec a reçu un nombre important de personnes immigrantes, réfugiées et demandeurs d'asile qui ne connaissent pas le français (61,6 % en 2012). Elles sont concentrées dans certains quartiers montréalais. En 2012, environ 20 % avaient moins de 14 ans et devaient donc être scolarisés et francisés dans l'institution scolaire. Des classes d'accueil — officiellement appelées classes d'intégration linguistique, scolaire et sociale — des écoles primaire et secondaire doivent permettre à ces enfants d'apprendre le français, mais aussi, et surtout, de se sentir accueillis, d'apprendre les rudiments de la culture et de l'organisation de la vie dans la société québécoise en commençant par celle du quartier où ils résident avec leur famille.

Les classes d'accueil durent une année scolaire, le temps que les élèves aient les compétences suffisantes en français pour qu'ils puissent intégrer une classe de leur niveau scolaire (quand ils ont déjà été scolarisés, ce qui n'est pas le cas pour tous). Mais, parfois, cette année ne suffit pas. Aussi dans les années 1980-90, plusieurs écoles comptaient des classes de postaccueil pour les élèves qui n'ont pas développé les compétences suffisantes en français pour poursuivre avec aisance leur scolarisation dans des classes normales après l'année d'accueil ou à leur arrivée au Québec. Ces classes de postaccueil ont disparu progressivement, à cause encore une fois de mesures administratives à courte vue dans le cadre de la réduction des investissements en éducation (1,5 milliard de 2000 à 2016).

Les enseignant-e-s de ces classes doivent avoir une forte dose d'empathie (plusieurs arrivent après des années de souffrance), d'ouverture à la diversité culturelle et un fort sens pédagogique pour pouvoir doser tous les apprentissages à réaliser avec des élèves présentant une très grande diversité et souvent de lourds traumatismes. Cela n'est pas dû à tout le monde et ne s'apprend pas vraiment dans les universités.

Or, non seulement, les commissions scolaires manquent de locaux, mais elles manquent aussi du personnel compétent pour accueillir ces enfants. Par exemple, la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île comptait 68 classes d'accueil réparties dans ses écoles en 2017-2018, soit 21 classes de plus que l'année précédente. C'est cette commission scolaire qui a vu la plus grande arrivée de demandeurs d'asile, mais il n'y a pas que dans le nord-est de Montréal que de nouvelles classes d'accueil ont dû être ouvertes. La Commission scolaire de Montréal comptait 42 groupes de plus que l'an dernier à pareille date⁵ et la Commission scolaire Marguerite-Bourgeois, 71 de plus⁶. Tous déplorent que les services, même minimums (enseignant-e-s, psychologues scolaires, travailleuses et travailleurs sociaux, etc.), ne soient pas au rendez-vous pour accueillir ces enfants, ce qui est inacceptable pour une société riche.

Nos revendications pour les élèves non francophones issus de l'immigration

Maintenir et développer les classes d'accueil et les services à ces élèves dans le réseau francophone.

Ouvrir un programme court de formation pour les intervenant-e-s en classes d'accueil et de postaccueil.

Ouvrir des classes de postaccueil pour les élèves qui n'ont pas développé les compétences suffisantes en français pour poursuivre avec aisance leur scolarisation dans des classes ordinaires au primaire ou au secondaire après l'année d'accueil ou à leur arrivée au Québec.

⁵ <http://www.lapresse.ca/actualites/education/201710/22/01-5140876-le-nombre-de-classes-daccueil-bondit-a-montreal.php>

⁶ <https://www.ledevoir.com/societe/education/530936/aller-a-la-rencontre-des-familles>

Améliorer le classement linguistique de ces élèves au préscolaire, au primaire et au secondaire.

Nos revendications pour les élèves des Premières Nations qui fréquentent le système scolaire québécois (à développer)

Offrir des ressources humaines compétentes et des activités d'accueil pour faciliter l'intégration des élèves des Premières Nations qui fréquentent les écoles publiques du Québec.

5. Avant l'école primaire, la nécessaire socialisation et l'entrée dans le monde de l'écrit des enfants de milieux défavorisés.

Actuellement, 37 % des enfants de familles défavorisées ne fréquentent ni un service de garde ni une maternelle ; à leur entrée au primaire, ils présenteront vraisemblablement des retards qui les fragiliseront tout au long de leur scolarité.

Les enfants de milieux socioéconomiques et culturels défavorisés proviennent de familles qui possèdent moins de livres, où on mène moins d'activités liées aux livres et où les interactions entre parents et enfants impliquant des livres sont de moins bonne qualité. Une étude américaine établit qu'un enfant de classe moyenne entre au primaire avec un bagage variant entre 1 000 et 1 700 heures de lecture en famille, tandis qu'un enfant de faible niveau socioéconomique et culturel n'aura lu que 25 heures.

Que les enfants vivant dans des milieux défavorisés aient des chances égales à ceux des milieux plus favorisés dans leur processus de scolarisation et dans leur vie relève de la justice sociale. Il est donc nécessaire de promouvoir les conditions qui permettront à ces enfants d'entrer dans l'école après avoir dépassé, du moins en partie, les handicaps de départ. Il faut stimuler leur capacité à entrer en contact avec d'autres personnes que celles de leur milieu familial, à échanger avec d'autres enfants ou des adultes de différents milieux et les mettre en contact avec d'autres variétés du langage oral, mais

surtout du monde de l'écrit. C'est ce qu'on désigne par *l'entrée dans l'écrit*, c'est-à-dire une mise en contact des enfants (socialisation) avec le monde des livres, de la lecture et de l'écriture. Précisons qu'il ne s'agit pas d'enseigner l'alphabet ou de réaliser des apprentissages scolaires.

Il est donc urgent que l'État québécois, outre des mesures économiques et sociales d'aide aux familles défavorisées, redouble d'ardeur pour faire en sorte que ces enfants soient mis en situation de se socialiser tout en entrant dans le monde de l'écrit (lecture et écriture) avant leur entrée au primaire. Cela passe par des activités ludiques autour des albums pour enfants et des activités langagières diversifiées (saynètes, théâtre, marionnettes, dictée à l'adulte, écriture inventée, etc.).

Nos revendications pour la petite enfance

Poursuivre le développement du réseau des Centres de la petite enfance (CPE), favoriser l'accès en diminuant les frais exigés (particulièrement pour les familles à faible revenu) et maintenir une offre de qualité, notamment par de faibles ratios éducateur/ enfants.

Dans les zones défavorisées (régions et quartiers urbains) et/ou comptant une grande population allophone, où les parents pour diverses raisons, dont financières, n'envoient pas leurs enfants dans les CPE, développer les maternelles 4 ans et ce, avec les ressources compétentes et dans des locaux adéquats tant par leur aménagement intérieur que par leur emplacement dans l'école en tenant compte du développement moteur des enfants de 4 ans.

6. La formation professionnelle de niveau secondaire

La formation professionnelle demeure le parent pauvre de la formation et de l'apport à la diplomation des jeunes de moins de 18 ans. En 2012-2013, seuls 15 % des jeunes inscrits avaient 20 ans ou moins à la Commission scolaire de Montréal, qui possède

l'offre de services en formation professionnelle la plus vaste au Québec. À l'inverse, les centres de formation générale aux adultes ne cessent de voir croître la proportion de jeunes de moins de 18 ans. Tant que la formation professionnelle continuera d'être perçue comme une « voie de garage » pour une certaine catégorie d'élèves, la dévalorisation d'un diplôme d'études professionnelles (DEP) par rapport à un diplôme d'études secondaires (DES) continuera d'être très forte.

Pour renverser la tendance, il faudra collectivement travailler d'arrachepied à développer les passerelles entre la formation générale des jeunes et la formation professionnelle. Ces dernières devraient assouplir les conditions d'accès à un plus grand nombre de formations professionnelles, aménager des grilles horaires pour faciliter la double diplomation (en formation professionnelle et en formation générale), changer le mode de financement de la formation professionnelle, qui doit comporter des mesures incitatives pour faciliter l'inscription de jeunes de moins de 18 ans.

Nos revendications à propos de la formation professionnelle au secondaire

Rendre la formation professionnelle au secondaire plus attrayante, plus valorisante et plus pertinente en multipliant les passerelles entre la formation générale et la formation professionnelle et en développant de nouveaux programmes de formation.

7. Le « virage technologique », son impact sur les apprentissages et les inégalités sociales

Même si plusieurs études en éducation montrent que les nouvelles technologies (TIC) peuvent améliorer la motivation scolaire, leur apport au développement des habiletés de lecture et d'écriture est loin d'être démontré. Bon nombre de recherches en psychologie cognitive et en neuroscience nous révèlent que le texte numérique (écrit ou lu à l'ordinateur, sur une tablette ou un autre support numérique) présente de nombreux obstacles pour la lecture et l'écriture, autant pour les adultes que pour les jeunes nés à l'ère du numérique (*Digital natives*) (Tremblay, 2016). Plusieurs études

indépendantes indiquent également que les jeunes développent en ce moment mieux leur compétence en écriture et en lecture par les écrits sur support papier (OCDE, 2015 ; National Literacy Trust, 2015). Or, les politiques ministérielles en matière de technologies à l'école témoignent dans bien des cas d'un empressement à imposer coûte que coûte la technologie au système scolaire. La décision du gouvernement d'investir 240 millions de dollars en 2011 pour doter les classes de tableaux numériques (TBI), sans qu'aucune étude indépendante n'eût démontré le potentiel pédagogique de l'outil, illustre clairement cette attitude qui, dans ce cas bien particulier, alla de pair avec un lobbying fort critiqué (Presse canadienne, sur SRC, 2015). Sans compter le manque criant de formation et de soutien pour leur utilisation.

Nos revendications à propos du « virage technologique »

Proposer une politique en matière de technologie en soutien à l'enseignement et à l'apprentissage qui n'entre pas en concurrence avec les programmes gouvernementaux ou des organisations communautaires et qui ne pénalisent pas les familles plus démunies. qui répondent aux problèmes liés aux inégalités sociales.

Informier régulièrement le corps enseignant de toute étude pertinente sur les avancées technologiques dans le domaine de l'éducation, sur les avantages et les inconvénients de l'utilisation des outils disponibles après une étude approfondie de la question.

Consulter le corps enseignant et lui donner un réel pouvoir de décision plutôt que lui imposer du matériel électronique pour l'enseignement et l'apprentissage.

Conclusion

Cette répartition de la population scolaire du primaire et du secondaire dans des réseaux et des classes de moins en moins hétérogènes socialement n'est pas inéluctable. Il est possible de revenir aux idéaux de la Révolution tranquille, d'empêcher que l'école n'aggrave les inégalités économiques, sociales et culturelles existantes, qu'elle soit plutôt

un moteur de justice sociale. Nos revendications sont précises, réalisables et rencontrent les vœux et les valeurs de la majorité de la population québécoise.

Principales références

Boutin, G., Bessette, L. et Dridi, H. Rapport de recherche 2013-2015. L'intégration scolaire telle que vécue par des enseignants dans des écoles du Québec (isveq), UQAM : Montréal, 2015.

Conseil supérieur de l'éducation (2016). Remettre le cap sur l'équité. Rapport sur l'État et les besoins de l'éducation 2014-2016. Québec : Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (1996). Pour un nouveau partage des pouvoirs et responsabilités en éducation (1995-1996). Québec : Gouvernement du Québec.

D'ariso, D. (2017). Portrait de la formation générale des jeunes au Québec en quelques indicateurs. Chapitre 3 de *Le Québec économique 7. Éducation et capital humain*. Québec : PUL.

Les États généraux sur l'éducation. 1995-1996. Renover notre système de l'éducation. Dix chantiers prioritaires :
file:///C:/Users/SChartrand/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/53MOPOL4/bs40260.pdf

Lessard, C. (2016). « Une école à trois vitesses, forme québécoise de démocratisation ségrégative ». Dans *L'état du Québec 2016*, Montréal : INM/Del Busso.

National Literacy Trust (2013). Children's on-screen reading overtakes reading in print, Media Centre. En ligne : <http://www.literacytrust.org.uk/media/5371>

OCDE (2015). Connectés pour apprendre ? Les élèves et les nouvelles technologies. Principaux résultats. En ligne : <http://www.oecd.org/fr/edu/scolaire/Connectes-pour-apprendre-les-eleves-et-lesnouvelles-technologies-principaux-resultats.pdf>

Presse canadienne (2015) « Tableaux blancs interactifs dans les écoles : une décision irréfléchie, selon une étude ». Sur Radio-Canada. En ligne : [<http://ici.radio-canada.ca/nouvelle/729434/tableaux-blancs-interactifs-ecole-decision-irreflechie-etude>].

Tremblay, Tania (2016). *L'impact des TIC sur les compétences d'écriture et de lecture*. Mémoire déposé aux consultations publiques sur la réussite scolaire le 14 novembre 2016.