



Pour une nouvelle
«révolution tranquille»
en éducation

Livre blanc citoyen sur l'éducation

Février 2026



Comité de rédaction : Christine Favreau, Madeleine Ferland, Maude Jodoin, Madeleine Patenaude, Danielle Séguin, Jean Trudelle.

Révision linguistique : François Lépine

Design, illustrations et mise en page : Ariel Borremans

Mise en couleur : Chencheng Cai

Février 2026

Imprimé sur du papier 100% recyclé

L'équipe de **Debout pour l'école** tient à remercier toutes les personnes qui ont commenté le document.

Debout pour l'école : <https://deboutpourlecole.org>

Table des matières

Préface	5
Introduction	6
Revendications	
1- Un réseau scolaire commun	8
2- Une gouvernance scolaire plus démocratique	11
3- Se donner les moyens d'une éducation de qualité	14
4- Des États généraux sur l'éducation	17
Orientations	
1- Socialiser, une mission incontournable pour former les citoyennes et les citoyens du 21e siècle	19
2- Faire de la maîtrise du français un objectif majeur à l'école	23
3- Ramener l'évaluation à une échelle humaine en sortant d'une logique comptable	26
4- Soutenir adéquatement tous les élèves à besoins particuliers	29
5- Encourager, mais encadrer des projets pédagogiques particuliers pour tous les élèves	32
6- Rapprocher l'école de la communauté	35
7- Mener des actions structurantes pour une réelle valorisation de la formation professionnelle chez les jeunes	38
8- Lever les obstacles rencontrés par les élèves négligés par le système	41
9- Ancrer l'éducation dans les réalités sociales et écologiques du monde contemporain	45
Conclusion	49

Préface

Guy Rocher

Note du comité de rédaction

L'éminent sociologue Guy Rocher est décédé en septembre dernier, à l'âge vénérable de 101 ans. Ce fut une immense perte pour le Québec.

Il avait accepté de préfacer, avec le texte qui suit, le projet de livre blanc de **Debout pour l'école**. Parce qu'en substance, il n'y a pas eu de changement majeur entre le projet et le livre blanc actuel, et parce que, pour en avoir discuté avec lui, nous savons qu'il était d'accord avec les revendications et avec la pertinence de mettre en œuvre les orientations présentées ici, nous avons choisi, avec la permission de sa famille, de reproduire sa préface.

Préface

Le système d'éducation du Québec mis en place à la suite du Rapport Parent, lors de la Révolution tranquille, a peu à peu perdu ses repères en matière d'équité sociale. Il est grand temps d'y remédier.

Dans une société devenue très complexe et traversée de problématiques pressantes, le rôle de l'école est plus important que jamais. Les défis actuels en matière d'éducation ne peuvent pas être comparés à ceux d'antan, mais cette dernière reste le socle de la cohésion sociale et de l'avenir d'une nation. Nous devons, au Québec, trouver rapidement le chemin vers une école capable d'offrir à chacun de nos enfants une éducation émancipatrice qui permette à toutes et à tous de participer activement à la vie citoyenne.

Le Projet de livre blanc citoyen sur l'éducation veut contribuer à cela. Empreint d'un grand respect pour le travail de celles et de ceux qui se voient confier chaque jour l'éducation de la jeunesse québécoise, il présente des idées porteuses, voire essentielles, pour l'avenir de l'école québécoise. Ce sont des propositions destinées à susciter un ralliement citoyen sur la nature des changements qui méritent d'être exigés sur la place publique.

Inspirée du passé, cette initiative d'un PROJET est tournée vers l'avenir, l'avenir de la jeunesse, l'avenir de la Nation. Il est donc important, voire urgent, qu'elle engage l'action qui s'impose, une action inspirée et efficace. C'est ainsi qu'on peut espérer que ce PROJET portera fruit.

Guy Rocher

Introduction

La population québécoise tient à son école publique. Sur la base des orientations historiques du rapport Parent, paru entre 1963 et 1966, le système d'éducation québécois s'est construit sur « le droit de chacun à la meilleure éducation possible »¹. C'est à cette école publique que la population est toujours profondément attachée, celle qui a permis d'entrevoir pour soi et ses enfants la possibilité de réaliser ses aspirations par l'accès à l'instruction et à la culture ; celle qui devrait conférer une capacité d'action citoyenne dans un monde qui pose de grands défis, dont celui de faire face à la crise écologique et celui de surmonter les multiples inégalités sociales. En bref, un système d'éducation qui contribue à la construction d'une société égalitaire, inclusive et écoresponsable.

Pourtant, force est de constater que l'école québécoise a dévié de ses idéaux, au point où l'on peut exiger une sérieuse remise en question de ce qu'elle est devenue : de plus en plus instrumentalisée et inégalitaire, cela malgré l'engagement des actrices et acteurs de l'éducation qui, au moins, permet d'atténuer les effets de la détérioration du réseau scolaire.

Les objectifs d'égalité des chances et de fonctionnement démocratique sont mis à mal par la segmentation des effectifs scolaires et la gestion axée sur les résultats (GAR), laquelle s'inspire des principes et des modalités de la gestion de l'entreprise privée. Plaqué sur ce domaine fondamentalement humain qu'est l'éducation, ce modèle de gestion conditionné par la productivité pervertit notre système éducatif. Il promeut une école de performance et de compétitivité qui va à l'encontre des valeurs d'équité et de solidarité sociale placées au cœur du système scolaire par le Rapport Parent.

De graves problèmes en éducation persistent. On n'a qu'à penser à la lourdeur de la tâche de tous les personnels scolaires, qui provoque des désertions massives, à la place démesurée de l'évaluation qui gruge sur le temps des apprentissages et crée un climat de compétition malsain, à l'augmentation importante du nombre d'enfants ayant des besoins particuliers auxquels on ne peut actuellement pas répondre ainsi qu'à l'absence d'une réelle démocratie scolaire où toutes les personnes en cause (élèves, parents, personnels scolaires, membres de la communauté) pourraient prendre part aux décisions les concernant.

Or, les choses stagnent depuis des années, malgré les discours politiques qui disent vouloir faire de l'éducation une priorité. C'est en raison de cette incurie qu'un grand nombre d'organisations, d'actrices et d'acteurs du milieu, de spécialistes de l'éducation et de citoyennes et citoyens réclament des changements. Il faut fédérer ces énergies qui militent pour une école qui soit à la hauteur des défis contemporains : le Livre blanc citoyen sur l'éducation se veut un pas dans cette direction.

Un livre blanc, c'est un document préparé par une organisation ou un gouvernement sur une problématique donnée et qui propose des orientations nouvelles pour l'avenir. Il s'adresse au public, qui est sondé sur les pistes de solutions avancées. Notre livre blanc se veut citoyen. Il a été produit à partir des propos recueillis lors des forums citoyens de Parlons éducation et de ses ateliers jeunesse, activités qui ont rassemblé plus de 2 500 personnes au printemps 2023, de la consultation L'école que nous voulons qui a suivi ainsi que de la consultation publique en ligne — Pour améliorer l'école québécoise — qui a eu lieu au printemps 2025, recueillant les avis et suggestions de près de 2 000 personnes. Le rapport de consultation est disponible sur le site web de **Debout pour l'école**, de même que la médiagraphie du Livre blanc qui s'appuie aussi sur de nombreuses sources documentées.

¹ Guy Rocher, « J'ai cosigné le rapport Parent, voici comment le parachever », *La Presse*, 11 novembre 2024.



Le livre blanc qui suit est donc le fruit d'une volonté citoyenne d'exhorter les pouvoirs publics à résoudre les problèmes de l'éducation québécoise.

Suggérer les avenues principales qui doivent être envisagées pour rénover notre système d'éducation implique des choix. À titre d'exemple, c'est volontairement que nous n'avons pas abordé certains sujets comme les méthodes pédagogiques, les curriculums ou la formation à l'enseignement. Si des changements doivent être faits éventuellement dans ces domaines, ils devraient découler de choix plus fondamentaux, incarnant une vision humaniste affirmée de l'éducation.

Nous croyons que les orientations proposées dans ces pages sont porteuses de changements positifs. Elles méritent d'être discutées et approfondies, partagées avec les milieux de l'enseignement et dans la société en général. Ces orientations concernent uniquement le préscolaire, le primaire et le secondaire; elles incluent la situation des jeunes en formation générale des adultes et en formation professionnelle.

Mais au-delà de ces propositions, quatre actions sont apparues clairement comme incontournables et préalables à d'autres changements par ailleurs essentiels et urgents. Se doter d'un réseau scolaire commun, relancer la démocratie scolaire, se donner les moyens d'une éducation de qualité et organiser des États généraux sur l'éducation, voilà quatre gestes qu'un gouvernement qui fait de l'éducation sa priorité devrait accomplir sans attendre.

Ces quatre revendications feront l'objet d'une campagne de recherche d'appuis formels auprès d'organisations intéressées à l'éducation et de personnalités qui se sentent interpellées par l'état de l'école québécoise. Les orientations seront, quant à elles, au cœur d'un Grand rendez-vous citoyen sur l'éducation qui aura lieu à la fin du printemps 2026 pour donner le ton à la campagne électorale québécoise prévue pour l'automne suivant. On y convoquera autant les citoyennes et citoyens que les organisations impliquées en éducation. Les Actes de ce rendez-vous pourront constituer une base solide pour des États généraux dont la tenue est réclamée ici.

1. Revendication

Un réseau scolaire commun

Notre système scolaire est inéquitable. Il ne s'agit pas là d'un énoncé idéologique, car la réalité de ce qu'il est convenu d'appeler une « école à trois vitesses »¹ est tellement documentée qu'il s'agit d'un fait avéré et qu'on peut parler de ségrégation scolaire². Les effets délétères de cette situation sont dramatiques, en particulier pour les jeunes qui peinent à établir un rapport positif avec l'école, mais aussi pour celles et ceux qui sont responsables de les éduquer.

L'existence au Québec d'un réseau d'écoles privées largement subventionnées par l'État est la cause première de la segmentation scolaire. Cela brise en quelque sorte le contrat social : les règles du jeu ne sont pas les mêmes pour le privé et pour le public.

Sélection des élèves et segmentation scolaire

Dans le monde, les systèmes éducatifs les plus inégalitaires sont ceux où l'on observe la corrélation la plus directe entre le statut socioéconomique d'une famille et le niveau de réussite éducative de ses enfants³. Or, au Québec, le financement public des écoles privées permet à de nombreuses familles de payer des droits de scolarité hors de portée des familles des classes moyennes et défavorisées, sinon qu'au prix d'importants sacrifices. Ce système, combiné à des examens d'entrée sélectifs et à la possibilité, pour les écoles privées, de renvoyer au public des élèves considérés comme moins performants ou ayant des comportements contrevenant aux codes de vie plus stricts de ces établissements, a comme effet de réunir dans les mêmes écoles les élèves qui, au départ, ont le plus de chances d'établir un rapport positif à leurs études et de les mener avec succès.

Non seulement cette division de la population scolaire alourdit la tâche de l'école publique, dont l'image s'en trouve injustement ternie, mais surtout, chaque année, c'est la réussite de milliers d'enfants qui est compromise par cette situation. Le secteur public, pour survivre à une compétition scolaire exacerbée, a réagi en développant une panoplie de projets particuliers, dont plusieurs sont sélectifs et payants⁴, et, ce faisant, est entré lui aussi dans une course aux meilleurs éléments, aggravant ainsi les clivages dans la population scolaire.

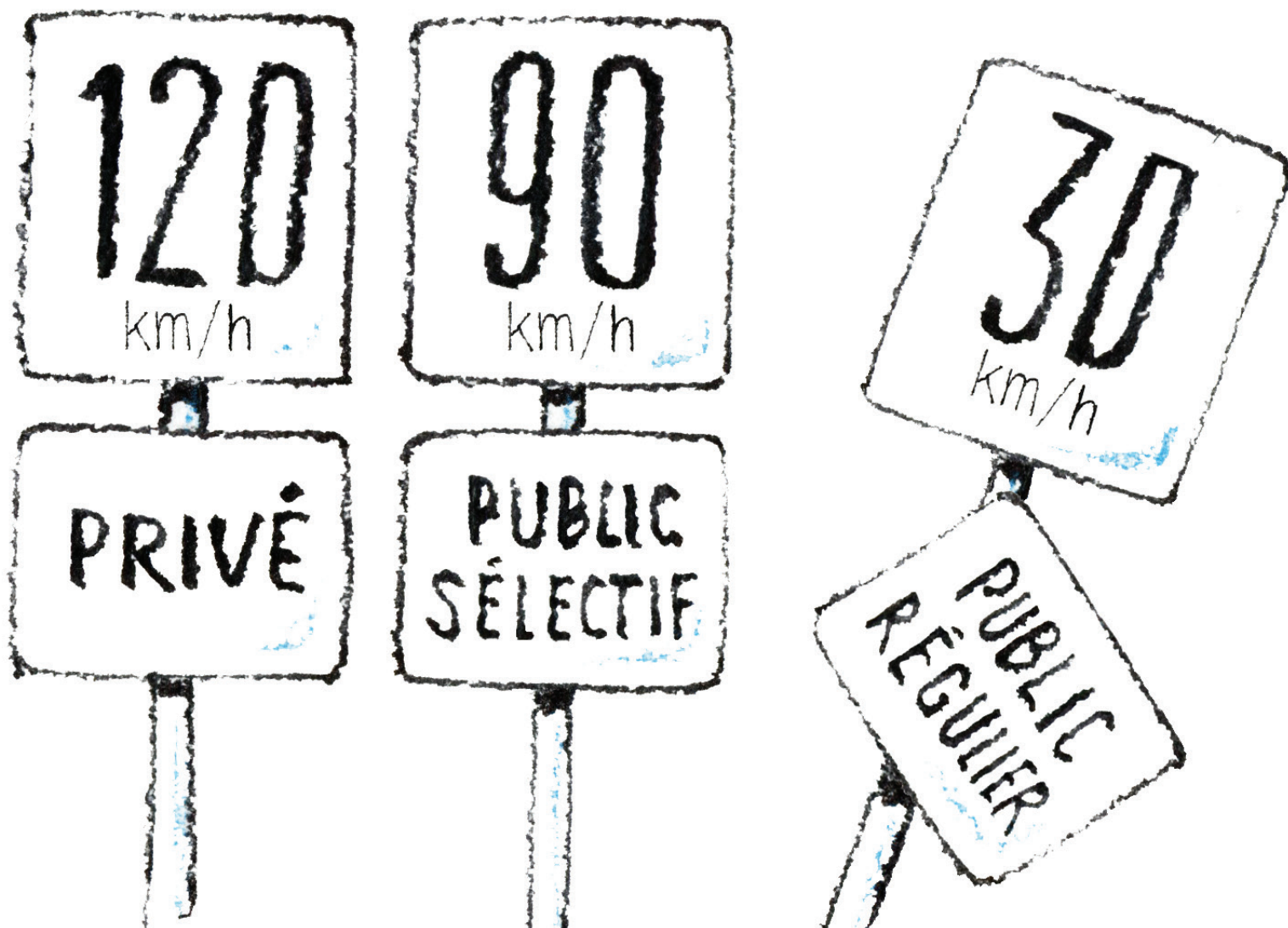
Cette situation prive la classe dite « ordinaire » de jeunes ayant un rapport plus positif avec l'école, qui permettraient de mieux équilibrer sa composition. Normalement, l'émulation, la collaboration et l'entraide des élèves permettent, au sein d'un groupe, que celles et ceux qui éprouvent des difficultés s'appuient sur les autres dans une dynamique constructive. En l'absence de mixité scolaire, cela devient impossible.

1 C'est-à-dire l'école privée subventionnée, les classes à projets particuliers sélectifs dans l'école publique et les classes dites « ordinaires », dont la fréquentation est devenue une étiquette négative. Voir A. Larose, *Les projets particuliers à l'école publique en contexte de concurrence scolaire* (FSE-CSQ), 2016 ; Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO) et Conseil supérieur de l'éducation, *La mixité scolaire à l'école*, 2015 ; Conseil supérieur de l'éducation, *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016 : Remettre le cap sur l'équité*, 2016.

2 P. Doray, C. Lessard, M. Roy-Vallières et F. Fournier, *Bulletin de l'égalité des chances en éducation*. Édition 2023, Observatoire québécois des inégalités, Montréal.

3 Avec le diplôme scolaire de la mère. Voir aussi OCDE, *Influence du milieu socio-économique sur l'accès à l'enseignement tertiaire*, 2019, et OCDE, *Équité et qualité dans l'éducation*, 2012.

4 En toute légalité depuis l'adoption, en juin 2019, de la loi no 12, Loi visant à préciser la portée du droit à la gratuité scolaire et à permettre l'encadrement de certaines contributions financières pouvant être exigées, qui a libéralisé cette pratique ; la contribution maximale relevée en 2021 est de 14 190 \$ par année, la contribution médiane de 374 \$. Voir J. Trudelle, P. Etchecopar, G. Lapiette et M.-Chr. Paret, « Les projets particuliers à l'école, facteurs d'inégalités sociales », *Une autre école est possible et nécessaire, Debout pour l'école*, 2022, p. 62.



Cette division de la population scolaire crée un véritable clivage social qui accentue le sentiment de « laissés pour compte » des élèves qui n'ont accès ni à l'école privée ni aux projets particuliers⁵, prive tous les élèves d'une socialisation ouverte à la diversité et alourdit la tâche enseignante, ce qui n'est pas sans lien avec la pénurie de personnel.

Dans l'état actuel des choses, on peut comprendre les parents qui perçoivent que l'école privée ou l'inscription à un projet particulier sélectif de l'école publique sont les seules voies pour assurer ce qu'il y a de mieux pour leur enfant, malgré l'incidence de cela sur les autres élèves. Nombre de parents sont ainsi forcés de faire des choix entre leurs valeurs sociales, le bien de leur enfant et celui de l'école publique. C'est un cercle vicieux, que le gouvernement a la responsabilité de reconnaître et qu'il a seul les moyens de briser. La mixité sociale et scolaire ne nuit pas aux élèves qui ont plus de facilité, contrairement aux appréhensions de certains parents, mais permet à tous les élèves d'élargir leurs horizons, d'approfondir leurs apprentissages et leur compréhension du monde, et d'apprendre le vivre-ensemble, élément essentiel de la mission de l'école.

⁵ Ce sentiment de « laissés pour compte » se répercute aussi dans le climat social de l'école où sont divisés les élèves inscrits dans un projet particulier et les autres inscrits « en rien ». Voir à ce propos l'excellent ouvrage de Christophe Allaire Sévigny : *Séparés mais égaux*, qui montre, entre autres, combien l'institution scolaire publique a failli dans son idéal égalitaire, en permettant que puissent se reproduire dans ses écoles deux classes sociales, avec leurs territoires respectifs et un fort sentiment de rivalité entre elles : celle des élèves dans un projet particulier, qui ont accès aux infrastructures sportives, aux locaux spécialisés, aux horaires adaptés, etc., et celle des élèves du régulier, qui subissent l'humiliation d'en être exclus et ressentent un profond sentiment d'injustice. (Lux Éditeur, 2025, pp. 27-42).

La mixité sociale et scolaire ne nuit pas aux élèves qui ont plus de facilité, contrairement aux appréhensions de certains parents

La mixité scolaire dans un réseau commun

La solution le plus souvent évoquée, dans la situation actuelle, est de cesser le financement public des écoles privées. L'association citoyenne École ensemble a étudié la question⁶ et propose une alternative à l'arrêt du financement, dans un plan détaillé visant la création d'un réseau scolaire commun. Ce plan développe l'idée que les écoles privées qui le souhaitent deviennent des écoles privées conventionnées, c'est-à-dire entièrement financées par l'État, en conservant leur autonomie administrative et en gardant les accréditations syndicales actuelles, mais sans possibilité de sélectionner leurs élèves ou d'exiger des droits de scolarité. Les écoles qui le voudraient resteraient entièrement privées, mais ne seraient plus financées par l'État. Ce serait un premier pas vers la mixité scolaire (voir aussi l'orientation 5 sur les projets particuliers et l'orientation 6 sur une école ouverte sur la communauté) et cela peut se faire à cout presque nul⁷.

Avec des bassins scolaires redessinés en tenant compte des nouvelles écoles privées conventionnées, ce changement majeur contribuerait à renforcer la fréquentation d'une école de proximité tout en éliminant ce « magasinage d'école » auquel on assiste actuellement dans les grands centres. Il permettrait aussi un meilleur équilibre dans la composition de la classe, un problème souvent cité comme un motif central de la désaffection d'enseignantes et d'enseignants.

Revendication 1 – Le réseau scolaire du Québec doit être commun et offrir à tous les élèves les mêmes conditions d'apprentissage de qualité.

En conséquence, le gouvernement doit transformer, de manière graduelle, les écoles privées qui le voudront en écoles gratuites et non sélectives, publiques ou privées conventionnées, et cesser le financement des écoles qui choisiront de demeurer privées non conventionnées.

⁶ École ensemble, *Plan pour un réseau scolaire commun*, 2022. <https://www.ecoleensemble.com/reseaucommun>

⁷ François Delorme, *Plan pour un réseau scolaire commun : estimation des impacts budgétaires de la réforme proposée*, mai 2022.

2. Revendication Une gouvernance scolaire plus démocratique

Invoquant le peu de participation de la population aux élections scolaires, le gouvernement de la Coalition Avenir Québec a aboli les commissions scolaires (CS) et les a remplacées par des centres de services scolaires (CSS), en retirant aux instances locales et régionales des pouvoirs et des leviers politiques citoyens. Ce changement majeur, décrié par une majorité d'actrices et d'acteurs du milieu, mais imposé sous bâillon en février 2020 par le projet de loi no 40¹, a créé une plus grande centralisation des pouvoirs entre les mains du gouvernement et une plus grande opacité au sein des structures scolaires. Les CS anglophones, qui ont contesté cette loi au nom de leur droit constitutionnel, ont conservé leur statut de CS et continuent à faire élire leurs commissaires par la population.

En décembre 2023, le projet de loi no 23² confie au ministre de l'Éducation le soin de nommer et le pouvoir de destituer les directeurs généraux des CSS, voire de renverser toute décision d'un CSS « lorsque la décision n'est pas conforme aux cibles, aux objectifs, aux orientations et aux directives qu'il a établies ». De plus, cette même loi ampute très sévèrement le mandat du Conseil supérieur de l'éducation, ce qui a provoqué une levée de boucliers dans le milieu.

Le mode de gestion du milieu scolaire

Cet arsenal législatif favorise-t-il une meilleure gestion démocratique du milieu scolaire? Les milliers de citoyennes et citoyens ayant participé aux forums de Parlons éducation en 2023 ont répondu : *non*. Ce mode de gestion centralisé et vertical est contreproductif. Il cantonne les actrices et acteurs de l'éducation dans un rôle d'exécutants, éloigne les lieux de décision des besoins réels et impose une gestion du monde scolaire inspirée de l'entreprise privée. Il n'y a plus de canal de communication entre les citoyens et l'école.

[L'] arsenal législatif [actuel] favorise-t-il une meilleure gestion démocratique du milieu scolaire? Les milliers de citoyennes et citoyens ayant participé aux forums de Parlons éducation en 2023 ont répondu : non

Le dispositif actuel de gouvernance doit être revu pour favoriser une meilleure participation des personnels scolaires, des élèves, des parents et des citoyennes et citoyens au sein des instances décisionnelles tant au niveau local, régional que national. Cela passe par un meilleur partage des rôles et responsabilités sur le plan décisionnel (obligations et devoirs), un meilleur accès à l'information, le droit à la libre expression et une obligation de transparence et de reddition de comptes, ceci grâce à une culture de la consultation et de la participation sur les enjeux importants. Une plus grande reconnaissance du travail qu'implique la participation aux instances décisionnelles d'un CSS serait aussi nécessaire.

¹ Projet de loi no 40, Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaires, adoptée en 2020.

² Projet de loi no 23, Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique et édictant la Loi sur l'Institut national d'excellence en éducation, adoptée en 2023.



Les mécanismes d'information et de participation

Actuellement, le partage d'information est souvent déficient, ce qui nuit à la compréhension des questions à débattre lors des rencontres de comités. Les structures décisionnelles permettent difficilement les échanges entre les représentantes et représentants et leurs commettantes et commettants. Des représentantes et représentants des parents élus par leurs pairs au conseil d'administration de plusieurs CSS finissent par démissionner faute de pouvoir se faire entendre. D'autres, encore en poste, déplorent d'être cantonnés à un rôle de figurants.³

Parfois, ce sont les instances démocratiques qui font défaut. Par exemple, bien que l'existence de divers comités soit reconnue par la loi (pour les élèves en situation de handicap, en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage [EHDA], par exemple), des parents dénoncent l'absence de certains d'entre eux dans leur CSS; les mandats reconnus par la loi au Conseil d'établissement sont parfois négligés et les parents n'ont pas de voie officielle pour faire valoir leurs droits et dénoncer cette situation. La mise entre parenthèses de l'Association des élèves du secondaire est observée également dans plusieurs CSS.

Dans l'optique d'une gouvernance scolaire plus démocratique, les mécanismes d'information, de subsidiarité, de transparence et de reddition de comptes doivent être améliorés⁴. Il ne s'agit pas de tendre vers des écoles autonomes, mais d'enrichir leur degré de liberté dans le respect des compétences locales. Par ailleurs, de tels changements pourraient amener à repenser la question des élections scolaires, dans une formule favorisant la participation; les élus locaux occupent une position privilégiée pour faire entendre les préoccupations de la population sur tout ce qui se passe dans l'école ou le CSS.

La valeur d'une démocratie est indissociable de la qualité de l'information dont disposent les citoyens et citoyennes. Or le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) jouait à cet égard un rôle indispensable au Québec. Création du Rapport Parent, il avait pour mission d'élaborer et de proposer une vision globale, intégrée et évolutive de l'éducation dans tous les ordres d'enseignement, du préscolaire à l'université, tout en se penchant sur les enjeux éducatifs hors des milieux scolaires et en lien avec les réalités sociales. Mandaté pour conseiller le ministère de l'Éducation en toute indépendance, ses travaux contribuaient aussi à donner à la population

³ Voir, entre autres, Josiane Cossette, « Rappel poli, les conseils d'établissements ne sont pas de vulgaires tapis », *Le Devoir*, 19 septembre 2025.

⁴ On lira avec profit : Olivier Lemieux et Jean Bernatchez, *La gouvernance scolaire/Histoire et tendances, enjeux et défis*, en particulier le chapitre 1 intitulé « Une brève histoire de la gouvernance scolaire au Québec ». Québec, Presses de l'Université du Québec (PUQ), 2022, 174 p.

un certain pouvoir d'influence sur les interventions gouvernementales en matière d'éducation⁵. Or, le projet de loi no 23 a réduit son mandat aux seules questions touchant l'enseignement supérieur, sabordant du coup le seul organisme consultatif québécois capable d'éclairer les décideurs des politiques publiques sur l'ensemble du système éducatif, alors que la nécessité de ce type d'organisme est reconnue à l'échelle internationale. Un rétablissement de son mandat initial, réclamé par un large consensus dans le milieu de l'éducation, s'impose.

L'emprise du ministre de l'Éducation sur l'Institut national d'excellence en éducation (INEE), récemment créé et censé faire la promotion de bonnes pratiques, illustre bien la philosophie centralisatrice de Québec. On a troqué la vision globale et l'indépendance du CSE contre une approche opérationnelle et un contrôle complet sur l'INEE, dont plusieurs craignent depuis le début qu'il en vienne à jouer un rôle normatif.

La liberté de parole

Finalement, la liberté de parole publique des personnels scolaires doit être reconnue : des cas ont été rapportés de sanctions envers des personnes ayant osé critiquer publiquement leur école ou leur CSS. L'article 2088 du Code civil du Québec stipule que « [l]e salarié, outre qu'il est tenu d'exécuter son travail avec prudence et diligence, doit agir avec loyauté et ne pas faire usage de l'information à caractère confidentiel qu'il obtient dans l'exécution ou à l'occasion de son travail »⁶. Or, bien qu'étant tenu à certains devoirs et devant respecter certaines conventions, un membre du personnel scolaire ne contrevient pas à ses devoirs inscrits dans le Code civil quand il « informe un ou une journaliste d'un problème grave qui concerne la mission de l'école ou le bien-être de ses occupants, cela sans révéler d'informations confidentielles (sur ses élèves, leurs parents, ses collègues ou sa direction) »⁷. Malheureusement, une interprétation abusive de ces dispositions semble contraindre le personnel au silence ou à une forme d'omerta, au détriment de la nécessaire amélioration des rouages administratifs du système scolaire. Les autorités concernées (ministère de l'Éducation, directions des CSS, syndicats, etc.) devraient informer les personnels scolaires de leurs droits et de leurs devoirs concernant leur liberté de parole dans le cadre de leurs fonctions et s'assurer du respect de ces droits dans un climat de confiance.

Revendication 2 – Pour que la gouvernance du système scolaire soit plus démocratique, il faut :

- réviser les prérogatives de chacun des paliers (national, régional et local) pour rapprocher les lieux de décision des endroits où elles doivent s'appliquer ;
- assurer une gestion participative, respectueuse des rôles et des responsabilités de chacun, en lien avec tous les groupes concernés : personnels scolaires, parents, élèves, organismes communautaires, citoyennes et citoyens ;
- rétablir l'organisme indépendant qu'est le Conseil supérieur de l'éducation dans son mandat initial visant le suivi de l'état de l'ensemble de l'éducation au Québec, selon une vision globale et sous toutes ses facettes, dans le but d'éclairer les décideurs des politiques publiques en éducation ;
- reconnaître le droit à la liberté de parole publique du personnel scolaire et que les autorités concernées s'en portent garantes.

5 Pour en savoir davantage, voir à ce propos ce qu'en dit lui-même le Conseil supérieur de l'éducation dans *La complexité du système éducatif sous le regard du Conseil supérieur de l'éducation*, mars 2025, p. 7 et pp. 16-20.

6 Légis Québec, Code civil du Québec.

<https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/version/lc/CCQ-1991?code=se:2088&historique=20230918#:~:text=2088.,l'occasion%20de%20son%20travail>

7 Jean Bernatchez et Suzanne-G. Chartrand, « Refuser l'omerta en éducation ? », *La Presse*, 10 septembre 2022 : <https://www.lapresse.ca/debats/opinions/2022-09-10/refuser-l-omerta-dans-le-monde-de-l-education.php>

3. Revendication

Se donner les moyens d'une éducation de qualité

Qu'on le veuille ou non, les besoins en matière d'éducation augmentent. Une société soucieuse de l'avenir de sa jeunesse doit donner à l'école les moyens d'y répondre.

Les profonds changements sociaux auxquels nous avons assisté, ces dernières décennies, ont compliqué singulièrement la mission de l'école. Le nombre d'élèves ayant des besoins particuliers a explosé, triplant en une dizaine d'années, selon les plus récentes données du ministère de l'Éducation¹. Or, les CSS et les écoles manquent de moyens pour répondre adéquatement à leurs besoins, une situation qui prive des milliers d'enfants de l'éducation de qualité à laquelle ils ont droit.

Conditions de travail et milieu de vie

Les conditions d'exercice de tous les personnels qui œuvrent à l'école sont devenues difficiles, comme en témoignent les pénuries qui touchent plusieurs corps d'emploi, en particulier celui des enseignantes et des enseignants. Bon an mal an, il manque dans le personnel enseignant plusieurs milliers de personnes, alors que plus de 10 000 enseignantes et enseignants qualifiés et expérimentés ne sont pas au travail à cause d'une invalidité². La vérificatrice générale du Québec, en 2020-2021, estimait à 30 000 le nombre d'enseignantes et d'enseignants non légalement qualifiés dans les écoles, une surcharge pour le personnel qui doit les soutenir.

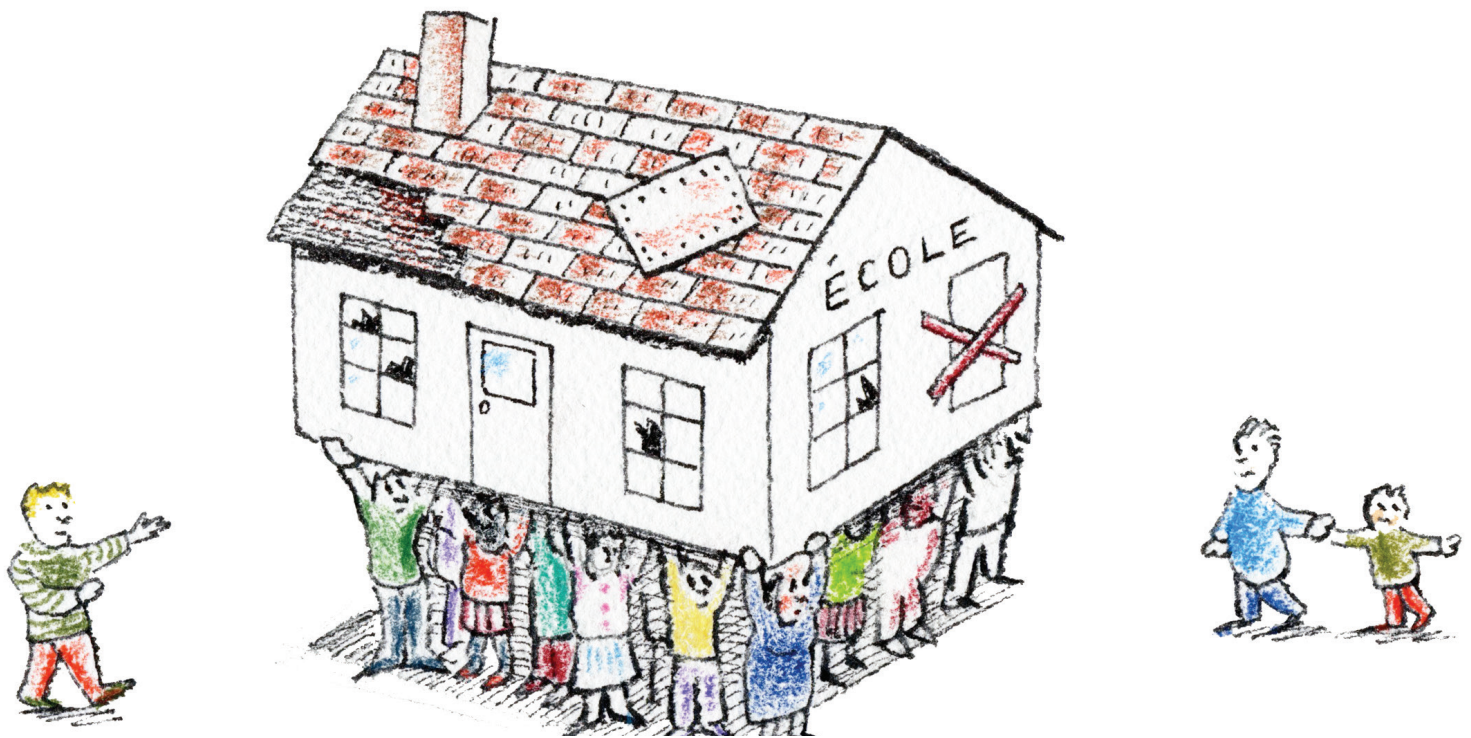
Les élèves les plus vulnérables sont les premiers à pâtir des mauvaises conditions d'exercice des différents personnels. Qu'ils soient en travail social, en éducation spécialisée, en psychoéducation, en psychologie, etc., ces derniers jouent des rôles névralgiques dans les établissements d'enseignement. Or, même en s'épuisant à la tâche, ils ne parviennent tout simplement plus à offrir l'aide nécessaire à tous les élèves qui en auraient besoin.

La tâche des personnels scolaires n'est malheureusement pas la seule composante de l'éducation québécoise à souffrir d'un financement insuffisant. Il faudrait aussi parler, par exemple, des besoins grandissants en francisation, du manque de spécialistes et de personnels professionnels dans les écoles ou encore des enveloppes budgétaires fermées qui, à l'éducation des adultes, limitent la possibilité de s'y inscrire. L'accès à l'enseignement des arts, à des activités ou à des sorties culturelles est également très limité dans le cadre du financement actuel.

En matière de réussite scolaire, à la suite de la pandémie, le ministère de l'Éducation avait mis en place des mesures permettant de soutenir les élèves qui ont plus de difficultés, notamment par du tutorat et de l'accompagnement de rattrapage en dehors des heures de classe. Leur abolition a provoqué un tollé dans le milieu scolaire, où l'on considérerait en général qu'elles étaient essentielles, bien que nettement insuffisantes. Et si certaines sommes ont été réinjectées dans d'autres enveloppes budgétaires, l'enjeu des mesures d'aide à la réussite demeure pressant.

¹ Source : ministère de l'Éducation. Rapporté par Léa Carrier, « Deux fois plus d'élèves dans les classes ordinaires », *La Presse*, 14 juillet 2025.

² Source : ministère de l'Éducation. Rapporté par Stéphanie Grammond, « Si on réduisait la pénurie d'enseignants... par l'intérieur? », *La Presse*, 24 août 2024.



Dans un autre registre, le développement du parc immobilier est lent et le retard dans l'entretien des écoles du Québec est catastrophique, ce qui entraîne à moyen terme des dépenses plus importantes.

De surcroît, de nouveaux projets destinés à construire des écoles plus conviviales ont été l'objet de rigidités administratives dénoncées par les architectes concernés³.

Des besoins grandissants, des moyens insuffisants

Malgré la croissance des besoins, les moyens qu'on alloue à l'école restent insuffisants. L'éducation demeure un poste budgétaire parmi d'autres, peut-être plus facilement compressible. En témoigne l'ampleur des coupes envisagées par le gouvernement en juin 2025, annulées en bonne partie grâce aux réactions vives du milieu de l'éducation et des parents.

[Les] besoins en éducation augmentent. Une société soucieuse de l'avenir de sa jeunesse doit donner à l'école les moyens d'y répondre

Or, le temps presse sur plusieurs chantiers. Il est urgent, notamment, de rendre plus attractives toutes les professions de l'éducation. Si, dans certains cas, la question salariale est en jeu⁴, il faut surtout briser le cercle vicieux d'une tâche trop lourde et d'une reconnaissance trop faible, qui provoquent la désertion de nombreuses personnes, augmentant ainsi la tâche de celles et ceux qui restent et décourageant la relève qui aurait pu atténuer le problème. Comment se fait-il qu'autant de nouvelles recrues en enseignement abandonnent la profession au cours des premières années de leur carrière?

3 Zacharie Goudreault, « Les architectes demandent plus de “flexibilité” dans la conception des écoles », *Le Devoir*, 10 août 2024. <https://www.ledevoir.com/actualites/transports-urbanisme/817960/architectes-demandent-plus-flexibilite-conception-ecoles>

4 Notamment pour certaines catégories professionnelles, lorsqu'on compare les salaires du public avec ceux du privé.

Mieux financer l'éducation

Tout le monde sait que l'argent ne pousse pas dans les arbres. Mais si, dans plusieurs dossiers, au chapitre des infrastructures routières par exemple, le gouvernement a pu envisager au cours des dernières années des investissements substantiels, pourquoi est-ce impensable en éducation, compte tenu de sa valeur intrinsèque et du fait qu'il existe une forte corrélation entre le niveau d'éducation, la qualité de vie, la richesse collective et l'égalité sociale?

Quand l'une des missions fondamentales de l'État est compromise, ce dernier ne devrait-il pas envisager des efforts pour augmenter ses revenus⁵? Rappelons qu'à maintes reprises dans les dernières années, le gouvernement a choisi de les réduire, par des baisses d'impôts ou l'envoi de chèques à la population. Les baisses d'impôts accordées par le gouvernement en 2018 représentent un manque à gagner pour les finances publiques du Québec de 4,1 milliards de dollars par année et ces baisses d'impôts, profitant d'abord aux mieux nantis, ne font qu'augmenter les inégalités.

En 2006, le gouvernement du Québec créait le Fonds des générations pour favoriser une meilleure équité intergénérationnelle. En mars 2024, le solde du Fonds des générations atteignait 18,5 milliards de dollars et les revenus consacrés à ce fonds, 2,1 milliards de dollars pour l'année courante. Si l'on se soucie à ce point des générations futures, une partie de ces sommes versées chaque année ne pourrait-elle pas être utilisée pour assurer à celle qui se trouve actuellement sur nos bancs d'école des services éducatifs de qualité?

S'il faut mieux financer l'éducation, il faut également s'assurer d'y dépenser de manière responsable. La rigidité budgétaire actuelle empêche des sommes importantes d'être utilisées pour combler les besoins : le journal *Le Devoir* rapportait, en septembre 2024, que près de 100 millions de dollars avaient été retournés à Québec par les CSS, sans avoir pu servir aux élèves⁶. Est-ce normal?

Revendication 3 – Un gouvernement responsable doit trouver les moyens d'un réinvestissement majeur, nécessaire et urgent en éducation. Ce réinvestissement doit servir notamment à alléger les tâches de tous les personnels scolaires pour rendre plus attractif le travail à l'école, à créer un programme complet de réfection des lieux scolaires, à donner aux CSS et aux écoles les moyens de soutenir adéquatement les élèves ayant des besoins particuliers, à combler les besoins en francisation, à augmenter les budgets à l'éducation des adultes pour répondre à la demande et à augmenter les mesures de soutien à la réussite de tous les élèves.

⁵ Voir à ce sujet *10 milliards de solutions pour une société plus juste*, Coalition Main rouge, 2021.

⁶ Zacharie Goudreault, « Des millions de dollars destinés aux élèves retournés dans les coffres du gouvernement », *Le Devoir*, 24 septembre 2024.

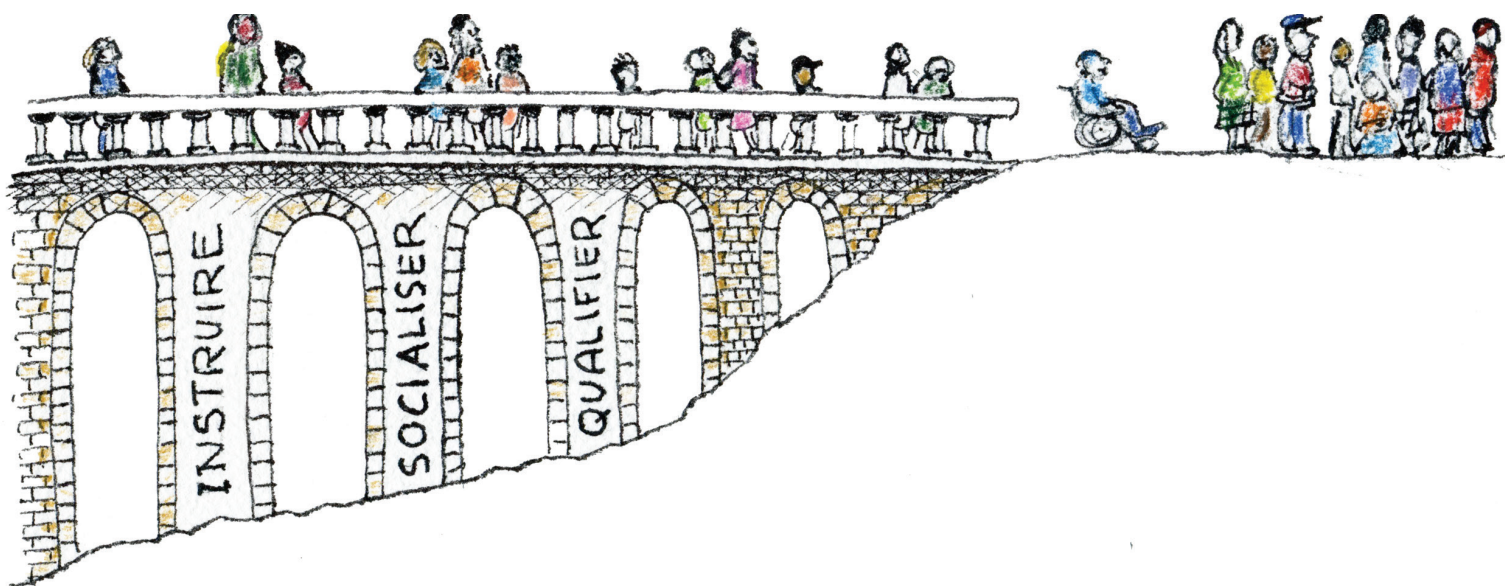
4. Revendication Des États généraux sur l'éducation

De nombreux problèmes, maintes fois relevés, persistent dans notre système d'éducation. Parallèlement, nous assistons à des bouleversements sociaux qui transforment les attentes de la population à l'égard de l'école : nous sommes confrontés à l'émergence de nouveaux enjeux, par exemple ceux que posent l'environnement ou l'omniprésence du numérique, et à des débats qui prennent une dimension nouvelle, comme la laïcité ou l'immigration.

Des États généraux pour revisiter la mission de l'école

Nous avons besoin d'une discussion sociale pour revisiter la mission de l'école, pour repenser ce que l'on attend d'elle, pour renouveler la synergie entre les différents acteurs et actrices du monde de l'éducation et, finalement, pour permettre l'adéquation des services scolaires avec les attentes sociales à l'égard de l'école. Tout cela commande une réflexion d'envergure sur notre système d'éducation afin de convenir des changements nécessaires pour que l'école québécoise retrouve le chemin de l'équité, qu'elle soit à la hauteur des défis actuels et que nous puissions en être fiers.

Une telle réflexion est réclamée depuis longtemps par un grand nombre de citoyennes et de citoyens, penseurs, observateurs et acteurs en éducation¹. Elle est nécessaire parce qu'il faut arrêter d'agir à la pièce, qu'il faut réfléchir de manière globale à des enjeux souvent imbriqués les uns dans les autres et adopter des solutions cohérentes. Elle est nécessaire parce que des mesures structurantes doivent être instaurées et qu'elles doivent s'appuyer sur un consensus social à construire, tout en recueillant l'adhésion des principaux acteurs et actrices de l'éducation qui auront ensuite à les mettre en place. Elle est finalement urgente parce qu'au fil du temps, les problèmes se sont aggravés et que plus on tarde à s'y attaquer, plus il devient difficile de les corriger. À ce chapitre, le Québec a déjà trop attendu.



¹ Mentionnons entre autres le chroniqueur Normand Baillargeon, les sociologues de l'éducation Guy Rocher et Claude Lessard, le politologue Jean Bernatchez, l'éthicien Guy Bourgeault, le philosophe Georges Leroux, le blogueur et enseignant Sylvain Dancause et la militante en éducation Suzanne-G. Chartrand.

Nous avons besoin d'une discussion sociale pour revisiter la mission de l'école, pour repenser ce que l'on attend d'elle, pour renouveler la synergie entre les différents acteurs et actrices du monde de l'éducation

Cette réflexion devrait prendre la forme d'États généraux, qui devraient englober non seulement la formation générale des jeunes, mais aussi l'éducation des adultes, la formation professionnelle, les réseaux non formels d'éducation² et peut-être aussi l'enseignement supérieur (cégep et université). Le Québec a déjà démontré sa capacité à mener ce genre d'exercice. Mais il faut rappeler à quel point les suites données aux États généraux de 1995 — il y a déjà trente ans — ont déçu, particulièrement avec l'imposition de la réforme du secondaire, implantée dans un climat de résistance d'une bonne partie des personnels qui devaient la mettre en place. Il ne faut absolument pas retomber dans ce travers.

Un comité indépendant et une formule organisationnelle transparente

Pour réussir ce travail d'envergure, il faut une formule organisationnelle démocratique, garante de professionnalisme, de sérieux et de transparence, qu'il appartient au gouvernement de mettre en place. Ce dernier devrait faire preuve de leadership, en reconnaissant d'abord la réalité des problèmes principaux de notre système éducatif actuel.

Déjà, les forums Parlons éducation, organisés conjointement par **Debout pour l'école**, École ensemble, Je protège mon école publique et le Mouvement pour une école moderne et ouverte (MÉMO), ont permis à des centaines de citoyennes et citoyens de s'exprimer et de poser un premier diagnostic sur l'état de l'éducation au Québec. Les orientations qui suivent dans ces pages en découlent. De plus, un Grand rendez-vous citoyen sur l'éducation, qui aura lieu au printemps 2026, pourra contribuer à poursuivre la réflexion et à cerner les actions les plus porteuses, à partir des enjeux soulevés.

Mis en place par l'État, les États généraux sur l'éducation devraient cependant être placés sous la responsabilité d'un comité indépendant du gouvernement, pour éviter toute partisanerie ou toute instrumentalisation. Formé de personnes expérimentées et crédibles ayant les coudées franches, doté d'une capacité d'action réelle avec les moyens nécessaires, ce comité devrait entendre non seulement les organisations intéressées à l'éducation, mais faire également une large place à la parole citoyenne.

La situation actuelle n'est pas celle qui prévalait dans les années 1990. Les problèmes auxquels il faut s'attaquer sont connus et le dialogue social sur l'avenir de l'éducation devrait s'engager, dès le départ, sur la base de propositions porteuses de solutions et de changements.

S'il doit permettre aux travaux d'être menés en toute indépendance, un gouvernement responsable devrait également s'engager à donner suite aux recommandations qui découleront d'un tel exercice.

Revendication 4 – Le gouvernement doit rapidement mettre en place un comité indépendant formé de personnes crédibles, expérimentées en éducation et dotées d'expériences variées, qui aurait pour mandat d'organiser des États généraux sur l'éducation tenant compte en particulier des enjeux soulevés dans l'espace public. Le gouvernement doit donner à ce comité les moyens nécessaires pour mener cette réflexion d'envergure et s'engager à donner suite aux recommandations qui en découleront.

² Se réfère à l'éducation poursuivie en dehors du système scolaire, d'une façon régulière ou intermittente (Vitrine linguistique).

1.

Orientation

Socialiser, une mission incontournable pour former les citoyennes et les citoyens du 21^e siècle

L'école québécoise s'est donné une triple mission, soit celle d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves. Lors des forums citoyens Parlons Éducation, de nombreuses personnes ont dénoncé le fait que l'école accorde de plus en plus de place, dans les faits, à la qualification de l'élève, au détriment de sa socialisation et de son instruction. Cette situation résulte d'une vision marchande, trop exclusivement axée sur les résultats scolaires et la performance, qui s'est insinuée en éducation.

Les enseignantes et enseignants sont nombreux à avoir le sentiment qu'on en demande beaucoup, peut-être trop, à l'école. Elles et ils soulignent que l'école ne peut pas tout faire et en particulier qu'elle ne peut remplacer l'éducation familiale. Dans l'état actuel de la tâche enseignante, cette réaction parfois viscérale est fort compréhensible : la cour de l'école est pleine !

En même temps, il est difficile d'imaginer une école où les enjeux nombreux et pressants qui traversent nos sociétés modernes ne trouveraient pas un écho. Les jeunes vivent dans un monde en profonde mutation et leur génération sera contrainte d'affronter des problèmes complexes et lourds de conséquences, tels que la crise écologique, les inégalités sociales croissantes, la montée de l'intolérance, la multiplication des guerres, la désinformation, les bouleversements technologiques.



Dans le Programme de formation de l'école québécoise, la mission de socialiser se caractérise par « l'apprentissage du vivre-ensemble et l'émergence chez les jeunes d'un sentiment d'appartenance à la collectivité »¹. Il y est aussi précisé qu'il revient à l'école « de se préoccuper du développement socioaffectif des élèves, de promouvoir les valeurs qui sont à la base de la démocratie et de veiller à ce que les jeunes agissent, à leur niveau, en citoyens responsables »². La mission de socialiser de l'école joue ainsi un rôle central dans la formation de citoyennes et citoyens capables de relever les défis complexes du monde actuel.

La mission de socialiser de l'école joue un rôle central dans la formation de citoyennes et de citoyens capables de relever les défis complexes du monde actuel.

Pour l'UNESCO, l'éducation du 21^e siècle doit former des apprenantes et apprenants capables de pensée critique et de créativité, avec des compétences de collaboration et de communication qui permettront de penser et d'affronter les problématiques complexes d'aujourd'hui et de demain³. Elle doit reposer sur le respect du vivant, la dignité humaine, la justice sociale, la paix et la responsabilité de bâtir un avenir viable⁴.

Il faut reconnaître qu'en matière de socialisation, l'ampleur des défis auxquels l'école est confrontée a beaucoup augmenté au cours des dernières décennies. Les trois éléments qui suivent sont aujourd'hui devenus des incontournables qui rendent beaucoup plus complexe ce volet de sa mission : le vivre-ensemble, l'écocitoyenneté et la citoyenneté numérique.

Le vivre-ensemble

Vivre ensemble, c'est vivre avec soi et avec l'autre, avec tous les autres, quels que soient leur origine, leur culture, leur identité de sexe ou de genre, leur orientation sexuelle, leur milieu socioéconomique, leurs forces ou leurs capacités, ainsi qu'à collaborer avec ses pairs pour s'approprier des savoirs et des habiletés transmis depuis des générations. Cela implique une éducation concertée aux valeurs d'inclusion, en milieu scolaire. Or, sensibiliser les jeunes à la diversité, à l'égalité et à l'équité est de plus en plus difficile dans une société fragmentée, aux prises avec des enjeux de discrimination et traversée par des discours ouvertement intolérants (masculinisme, transphobie, racisme, etc.).

S'il y a un endroit où une prévention active est nécessaire, c'est bien l'école. Or, on y constate plusieurs formes de discrimination ainsi qu'une montée de l'intimidation et des comportements violents⁵, tendance rapportée par de nombreux personnels qui s'en inquiètent à juste titre. Lors des ateliers jeunesse au printemps 2023, les jeunes ont été très nombreux à demander l'enseignement explicite des compétences socioémotionnelles, telles que la gestion des émotions et la communication non violente⁶.

1 Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, deuxième cycle*, 2007, p. 6.

2 *Loc. cit.*

3 Institut Hydro-Québec en environnement, développement et société, Université Laval, *Guide d'action : Accompagner une démarche intégrée de développement durable en milieu scolaire*, 2020, p. 13.

4 UNESCO, *Repenser l'éducation : vers un bien commun mondial?*, 2015, p. 40.

5 « Les cas de violence envers le personnel scolaire sont en hausse dans les écoles québécoises : les réclamations qui y sont liées ont augmenté de 77 % depuis trois ans et le nombre d'interventions de la CNESST à ce sujet a grimpé en flèche. » Daphné Dion-Viens, « Hausse de la violence envers le personnel scolaire dans les écoles québécoises », *Le Journal de Québec*, 12 mai 2025.
<https://www.journaldequebec.com/2025/06/01/hausse-de-la-violence-envers-le-personnel-scolaire-dans-les-ecoles-quebecoises>

6 **Debout pour l'école**, *Des citoyennes et citoyens ont parlé d'éducation. Il faut les écouter! Synthèse des propos tenus dans les forums citoyens et les ateliers jeunesse de Parlons éducation*, 2023, p. 36. [https://deboutpourlecole.org/uploads/files/syntheseforums\(1\).pdf](https://deboutpourlecole.org/uploads/files/syntheseforums(1).pdf)

Le vivre-ensemble nécessite l'acquisition de savoirs et le développement de compétences sociales et émotionnelles⁷. Or, ces savoirs et compétences sont peu présents dans les programmes.

Pour assurer l'apprentissage du vivre-ensemble à l'école, on doit aussi intégrer les valeurs démocratiques dans l'ensemble des disciplines et des projets scolaires, en les reliant aux réalités vécues par les élèves. L'école doit créer des espaces de dialogue et de délibération où les élèves peuvent exprimer leurs idées, débattre, réfléchir, prendre des décisions collectives et expérimenter la démocratie en action comme le permet, par exemple, la pratique du dialogue philosophique. Celui-ci « contient un riche potentiel d'éducation au vivre-ensemble et à la citoyenneté »⁸, puisqu'il favorise notamment le respect de la différence, l'ouverture d'esprit, la résolution de conflit et l'entraide. 94 % des élèves qui s'engagent régulièrement dans des dialogues philosophiques, sondés dans le cadre d'une étude, soutiennent que cette pratique a des impacts positifs sur leurs relations interpersonnelles⁹.

L'écocitoyenneté

Le vivre-ensemble se réfère habituellement aux relations entre humains et son apprentissage devrait permettre le développement de compétences liées à l'exercice de la citoyenneté. Or, la crise socioécologique nous rappelle que nos conditions d'existence dépendent de celles de l'écosystème dans lequel nous vivons. Il serait donc temps d'élargir le vivre-ensemble aux relations d'interdépendance vécues entre les humains, leur environnement et l'ensemble du vivant¹⁰ (voir l'orientation 9). Ce faisant, sur le plan politique, cette notion ouvrirait la voie au développement d'une écocitoyenneté informée et soucieuse de justice sociale et écologique.

L'écocitoyenneté est devenue une dimension incontournable de l'exercice de la démocratie. Il s'agit d'une dimension nouvelle de la mission « socialiser » et l'école doit outiller les jeunes en leur offrant des occasions d'apprendre en explorant, en agissant et en réfléchissant, dans cette perspective d'interdépendance. Cela demande une concertation au sein de l'équipe école, ainsi que le temps et l'espace pour avoir auprès des jeunes une véritable influence à cet égard.

La citoyenneté numérique

Dans le contexte actuel, la citoyenneté numérique devient un enjeu incontournable pour l'école. Les jeunes sont aujourd'hui exposés à de nombreux outils numériques ayant une multitude d'usages et donnant un accès infini à un océan d'informations où il devient difficile de distinguer le vrai du faux. Si l'omniprésence des réseaux sociaux comporte des avantages certains, elle a aussi des effets polarisants qui effritent les espaces de rencontres et de dialogue où les jeunes, parfois pris au piège de leur chambre d'écho, n'arrivent plus à se comprendre et à se respecter. L'arrivée de l'intelligence artificielle (IA) soulève, entre autres, des enjeux cognitifs, éthiques, sociaux et environnementaux. L'école doit accompagner les jeunes dans le développement d'un esprit critique sur ces outils et dans l'acquisition des compétences nécessaires à leur utilisation. Elle doit sensibiliser à leurs impacts sociaux (telle la montée de l'intolérance) et écologiques (comme la consommation massive d'énergie), tout en favorisant leur utilisation écoresponsable (par exemple faire des choix qui limitent son empreinte carbone) et éthique (faire preuve de vigilance face aux biais qui peuvent y être véhiculés).

7 Marina St-Louis, *Les compétences sociales et émotionnelles dans les programmes éducatifs et d'enseignement de la petite enfance à la fin du primaire*, Études et recherches, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 2020, 44 p. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/03/50-2106-ER-Competences-sociales-emotionnelles-enfant.pdf>

8 M. Gagnon, É. Couture et S. Yergeau, « L'apprentissage du vivre ensemble par la pratique du dialogue philosophique en classe : propos d'adolescents », *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48(1), 2013, p. 62. <https://doi.org/10.7202/1018401ar>

9 *Ibid.*, p. 57.

10 Voir à ce sujet Centr'ERE, *Une proposition de stratégie québécoise d'éducation relative à l'environnement : pour une écocitoyenneté*, 2e édition, 2024.

Il s'agit là d'une responsabilité supplémentaire qui, dans l'état actuel des choses, fait l'objet de bien peu de soutien.

Les outils technologiques sont maintenant bien implantés dans les classes, mais il ne suffit pas de rendre accessible la technologie pour éduquer au numérique. L'intégration pédagogique du numérique nécessite de s'assurer qu'elle répond à des objectifs éducatifs ciblés¹¹. Elle doit, entre autres, amener les élèves à mobiliser les niveaux supérieurs de l'apprentissage, tels qu'analyser, évaluer, créer, des habiletés qui sont indispensables à l'exercice d'une citoyenneté engagée, éclairée et responsable au 21^e siècle. L'intégration du numérique à l'enseignement commande un usage réfléchi et respectueux de la diversité pédagogique. Cette intégration demande une attention particulière pour s'assurer que tous seront égaux face aux technologies dans les savoirs, savoir-faire et savoir-agir qu'ils auront développés grâce à l'école.

* * * * *

Voilà des considérations nouvelles, mais centrales pour une école moderne. Or, en matière de socialisation, l'absence d'attentes claires à l'égard de l'école empêche de jauger la pertinence et l'ampleur des moyens mis à sa disposition pour s'acquitter de ce volet de sa mission. Le dispositif scolaire actuel laisse notamment bien peu de place à la concertation et aux rapports humains nécessaires à l'atteinte de ces visées éducatives, tout comme à l'élaboration et à la réalisation de projets par lesquels elles passent souvent.

Il est grand temps de clarifier et d'actualiser la mission de socialisation, sur la base d'un consensus social qui fasse une large place à celles et ceux qui en auront la charge. Des États généraux sur l'éducation permettraient de le faire.

Orientation 1 – L'école québécoise doit réaffirmer l'importance de l'axe « socialiser » de sa mission et le centrer davantage sur les défis contemporains dans une perspective de vivre-ensemble. Pour y arriver, il faut notamment :

- **accorder plus d'importance aux apprentissages liés à la socialisation dans l'ensemble de la formation en assurant, entre autres, un enseignement pertinent, suffisant et systématique des compétences et savoirs socioémotionnels, et en les reliant aux compétences du 21^e siècle, l'écocitoyenneté et la citoyenneté numérique;**
- **mieux définir les attentes, les moyens et les pratiques scolaires souhaités en matière de socialisation et ajuster en conséquence les ressources dévolues aux écoles pour s'en acquitter;**
- **donner aux équipes-écoles la latitude nécessaire pour se concerter, pour interagir avec les élèves et pour créer des espaces de parole et de délibération où les élèves peuvent exprimer leurs idées, débattre et prendre part aux décisions collectives;**
- **réfléchir collectivement sur le rôle de l'école dans le développement d'une citoyenneté numérique et prévoir des ressources financières et humaines suffisantes pour accompagner le personnel scolaire dans ce domaine.**

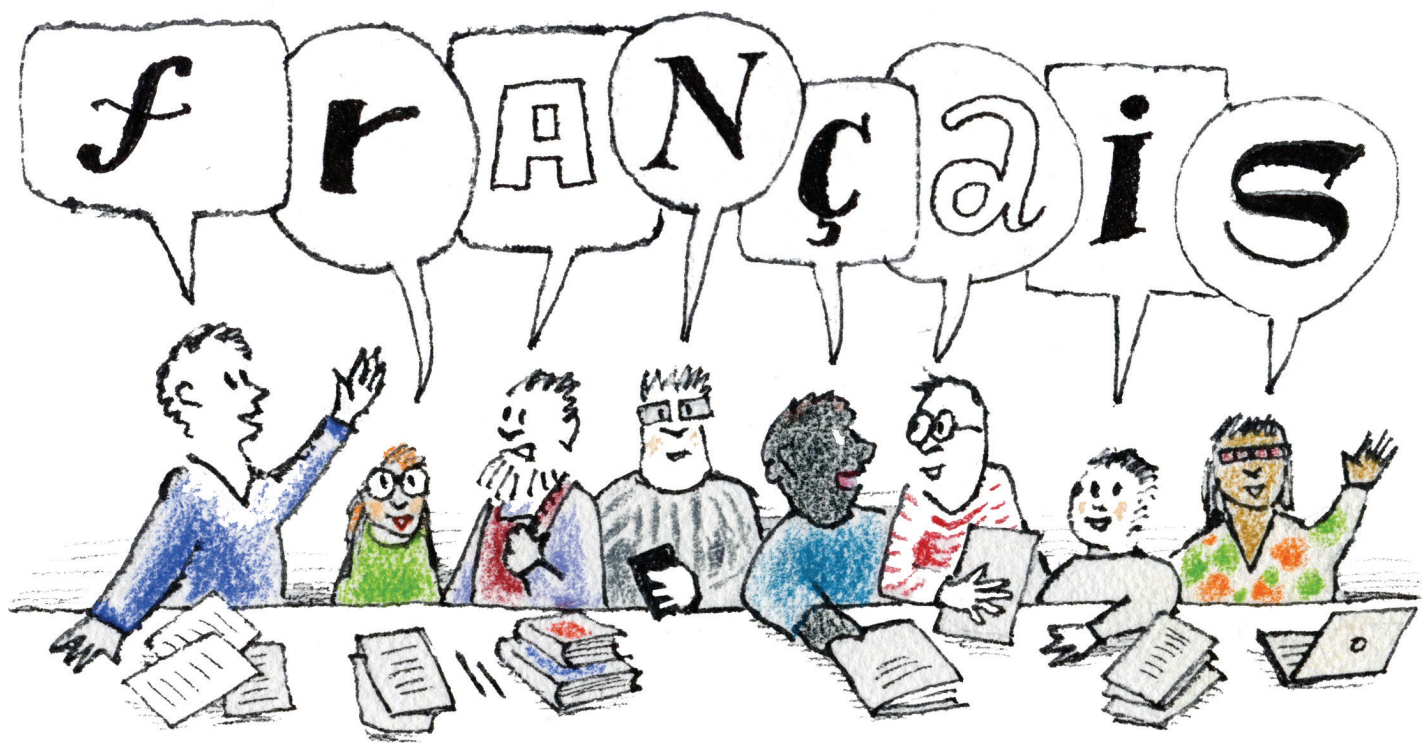
¹¹ Rapport final de la commission spéciale sur les impacts des écrans et des réseaux sociaux sur la santé et le développement des jeunes, mai 2025, 155 p. <https://www.assnat.qc.ca/fr/actualites-salle-presse/communiqués/communiqués-7429.html>

2. Orientation

Faire de la maîtrise du français un objectif majeur à l'école

Instruire, c'est amener les élèves, par l'acquisition de connaissances et le développement de compétences, à apprendre à réfléchir, à raisonner, à se questionner. Mais, outre des savoirs et des habiletés spécifiques, l'école développe les instruments de la pensée dont, en premier lieu, une langue, sans laquelle la pensée ne peut se construire ni être communiquée.

La valorisation de la qualité de la langue doit constituer une priorité absolue au cours de la scolarisation, car une maîtrise suffisante de la lecture, de l'écriture et de la communication orale est un des instruments de base pour tous les apprentissages et la socialisation. C'est aussi une condition nécessaire de l'accès à la culture, de l'insertion positive dans la société et de la participation pleine et entière à la vie citoyenne. De manière générale, la sauvegarde et l'épanouissement du français au Québec dépendent de la qualité des apprentissages que l'école arrive à générer chez les jeunes qu'elle reçoit.



L'apprentissage du français : la lecture, l'écriture et l'expression orale

Dès le préscolaire, la lecture est un facteur déterminant de la réussite scolaire, et ce, jusqu'à l'obtention du diplôme d'études secondaires. Un retard en lecture à sept ans est un prédicteur de risque de décrochage scolaire. À cet égard, l'école devrait avoir les moyens d'organiser des mesures de soutien à l'apprentissage dès le préscolaire et le premier cycle du primaire auprès des enfants à risque de présenter des difficultés en lecture. Différents moyens peuvent être mis en œuvre pour intéresser les jeunes à la pratique de la lecture en tenant compte de leurs caractéristiques individuelles et de leurs forces dans un environnement inclusif et stimulant.

Il serait intéressant que les écoles s'inspirent d'approches probantes, des avancées de certains milieux, dont le CSS Marguerite-Bourgeoys à Montréal, qui a mis en place des mesures en ce sens¹.

Des enjeux demeurent : 30 % des élèves québécois échouent à l'épreuve ministérielle en français écrit de 5^e secondaire et, même lorsqu'elle est réussie, trop de jeunes qui poursuivent leurs études éprouvent des difficultés en français. Nombre d'enseignantes et enseignants du collégial rapportent que les difficultés, parfois majeures, en français constituent un handicap pour trop d'étudiantes ou d'étudiants pourtant acceptés au cégep. Des cours de mise à niveau sont parfois nécessaires pour permettre la réussite en français.

Le ministère de l'Éducation vient de réagir en annonçant, à la fin d'août 2025, une réforme du programme de français qui fait l'objet de projets-pilotes depuis la rentrée d'automne et devrait être implantée dans toutes les écoles en 2026. Si certains éléments de la réforme répondent à plusieurs attentes de la population et des spécialistes, on peut cependant se demander si les moyens organisationnels et financiers seront au rendez-vous.

Il faudra sans doute davantage pour améliorer la qualité du français des élèves : il faudra qu'ils aiment cette langue et ils l'aimeront d'autant plus qu'ils la sentiront valorisée et respectée partout dans l'école et en phase avec leur vision du monde. Malheureusement, malgré le fait que les écrits ministériels affirment que le développement des compétences en français oral et écrit doit être une responsabilité partagée par tout le corps enseignant du préscolaire au secondaire, cela n'est pas le cas. En général, seul le cours de français en a la charge et il peine à faire réussir tous les élèves.

La valorisation de la qualité de la langue doit constituer une priorité absolue au cours de la scolarisation

Pour reconnaître et soutenir le développement des compétences langagières dans toutes les matières, il est essentiel d'adopter une approche intégrée et transversale qui dépasse le cadre des seuls cours de français. Au secondaire, par exemple, les enseignantes et enseignants de matières intègrent spontanément dans leur enseignement le type d'écriture (scientifique, poétique) et le vocabulaire propres à leur discipline. Plusieurs mettent aussi en lumière les particularités langagières spécifiques à leur domaine disciplinaire, ce qui peut aider les élèves à mieux comprendre la matière et à donner plus de sens à ce qu'ils lisent et écrivent, une fois le contexte disciplinaire reconnu, tout en développant leurs compétences langagières.

Soutenir les élèves dans l'apprentissage du français exige une concertation interdisciplinaire des enseignantes et des enseignants. Il en va de même pour son évaluation. Celle-ci demeure sous la responsabilité de la discipline français, mais le cadre formatif des apprentissages pourrait être convenu sur une base interdisciplinaire. Le temps consacré à élaborer des activités pédagogiques significatives et à mettre en place des stratégies d'évaluation doit toutefois être encadré et reconnu dans la tâche.

La valorisation de la culture québécoise

La valorisation de la culture québécoise dans toute sa diversité est également un atout majeur pour l'acquisition de la langue française.

La littérature doit être davantage mise en valeur. Les écoles devraient être mieux soutenues pour donner accès à des bibliothèques scolaires bien pourvues en ressources matérielles et humaines et veiller à l'acquisition de parutions québécoises. Par exemple, enseigner à l'aide de la littérature jeunesse ouvre une porte à la culture et

¹ Production Savoir média, animation Marwah Rizqy, *L'écart silencieux*, 2025, 53 min. <https://savoir.media/details/386808>

permet de travailler la langue dans des contextes diversifiés et significatifs, tout en encourageant la réflexion et l'échange.

On doit également permettre aux élèves de vivre des expériences intéressantes à l'école avec, par exemple, des rencontres avec des autrices et auteurs, ou encore des scénaristes francophones, et leur donner accès aux diverses activités du milieu culturel (représentations théâtrales, concerts, expositions, etc.). La communauté artistique propose en ce sens des projets novateurs dont les écoles peuvent bénéficier.

Au-delà du volet culturel, différents outils de communication francophones élaborés pour les jeunes peuvent être utilisés afin de favoriser leur maîtrise du français, tout en les intéressant à l'actualité : bulletins de nouvelles, affaires publiques, questions scientifiques², etc. La découverte partagée en classe de ces informations peut avoir un effet positif sur l'attrait de la lecture et la maîtrise du français, en plus de susciter des réflexions, des échanges de points de vue formateurs entre jeunes citoyens ouverts sur le monde.

Il est appréciable que la réforme du programme de français mise aussi sur ce lien naturel qui existe entre la langue et la culture pour faire apprendre et aimer le français à l'école. Or, les écoles manquent de moyens financiers en ce sens. Elles devront être davantage soutenues en ressources humaines et matérielles.

La question est aussi importante en ce qui concerne la population immigrante, pour laquelle la connaissance du français demeure la clé d'une intégration réussie. Il est urgent de rétablir, pour les élèves issus de l'immigration et leurs parents, des services suffisants de francisation et un soutien linguistique approprié (voir l'orientation 8).

Signalons que l'amélioration de la connaissance de la langue française doit aussi passer par la reconnaissance et la valorisation de la diversité des langues des élèves, afin que ces derniers puissent s'appuyer sur cet ancrage pour asseoir l'apprentissage d'une langue française affirmée³.

Orientation 2 – L'école doit s'assurer d'une bonne maîtrise de la langue française, indispensable à la réussite éducative de tous les élèves, en favorisant une diversité de moyens pour apprendre. Pour y arriver, il faut :

- **privilégier l'intervention précoce en lecture dès le préscolaire et le premier cycle du primaire étant donné que la réussite en lecture est un facteur déterminant de la réussite scolaire ;**
- **favoriser le développement des compétences langagières — en lecture, en écriture et en communication orale — au moyen d'une approche intégrée et transversale, en les inscrivant dans des contextes variés et signifiants ;**
- **encourager une concertation interdisciplinaire des enseignantes et des enseignants tant pour l'enseignement que pour l'évaluation du français ;**
- **rendre la culture québécoise plus présente et plus accessible dans le cadre scolaire.**

² Voir, par exemple, Maj, *L'actualité pour les jeunes*, <https://ici.radio-canada.ca/jeunesse/MAJ> ou *Les As de l'info* <https://lesasdelinfo.com>

³ Voir, entre autres, Équipe ÉLODiL (Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique) : Françoise Armand (UdeM), Catherine Gosselin-Lavoie (UdeM), Catherine Maynard (UQAM), Corina Borri-Anadon (UQTR), novembre 2025, 11p. <https://elodil.openum.ca/files/sites/249/2025/11/Mise-au-point-EeLODiL-Loi-94-3-novembre-2025-1.pdf>

3.

Orientation

Ramener l'évaluation à une échelle humaine en sortant d'une logique comptable



Une
évaluation
à échelle
humaine

Dans le contexte québécois, la gestion axée sur les résultats (GAR), inspirée du secteur privé, a transformé l'acte d'évaluer en une mécanique comptable, centrée sur la sanction et la standardisation. Cette approche, bien qu'ayant pour objectif officiel l'amélioration des taux de réussite, engendre des effets pervers : anxiété de performance et faible estime de soi chez les élèves¹, dévalorisation du rôle professionnel des enseignantes et enseignants et réduction de l'apprentissage à des indicateurs chiffrés².

L'évaluation des apprentissages dans le contexte de la gestion axée sur les résultats

Adopté par le ministère de l'Éducation, ce type de gestion, mis en place depuis le début des années 2000, s'impose à tous les niveaux, de la gestion du personnel à l'organisation de l'enseignement et de l'évaluation.

Il transforme la réussite éducative en simple performance scolaire, favorisant la compétition entre élèves, membres du personnel enseignant, écoles et centres de services scolaires. Par ailleurs, la GAR n'a nullement démontré son efficacité à travers le temps si on observe, par exemple, les performances qui stagnent aux épreuves ministérielles³. En imposant aux établissements l'utilisation d'indicateurs et de cibles de performance, ce mode de gestion instrumentalise l'école, ignore les réalités diverses des milieux et réduit l'éducation à une série de mesures facilement quantifiables⁴.

1 G. Yale-Soulière et autres, « Impact de l'anxiété d'évaluation sur le fonctionnement scolaire et psychologique des adolescents », *Revue de psychoéducation*, 2023, no.52(1), pp.136–157. <https://doi.org/10.7202/1099291ar>

2 C. Maroy, *L'école québécoise à l'épreuve de la gestion axée sur les résultats : Sociologie de la mise en œuvre d'une politique néo-libérale*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2021, 295 p. <https://www.pulaval.com/libreacces/9782763738345.pdf>

3 *Ibid.*, pp. 253-256

4 Conseil supérieur de l'éducation, *La complexité du système éducatif sous le regard du Conseil supérieur de l'éducation : Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2023-2025*, 2025.

L'obsession des résultats imposée par la GAR au système scolaire incite même, parfois, à trafiquer des notes ou, à l'occasion, à concevoir des examens qui font passer plus d'élèves, voire à exiger des enseignantes et des enseignants de « hausser la productivité ». Le nombre de diplômes décernés finit par avoir plus d'importance que les apprentissages qu'ils sanctionnent. Le système actuel n'invite pas à la rigueur ; il induit plutôt à ce que l'enseignement se mette au service de l'évaluation, alors qu'on devrait viser l'inverse.

Il existe d'ailleurs une disparité importante, maintes fois relevée, entre les compétences attestées par la diplomation et la réalité des acquis. Des élèves réussissent bien dans leur cheminement scolaire, mais sans avoir véritablement consolidé les compétences nécessaires, ce qui peut compromettre leur réussite future. Par exemple, avec un diplôme d'études secondaires (DES) en poche, est-il normal que des élèves aient des acquis insuffisants lorsqu'ils poursuivent leurs études au cégep ou à la formation professionnelle ?

Cette situation mérite une attention particulière. Elle interpelle non seulement la qualité, mais aussi la souplesse des programmes scolaires et des mécanismes d'évaluation. Actuellement, le système éducatif subit des pressions de performance liées à la GAR, ce qui tend à uniformiser les pratiques plutôt qu'à les enrichir. Dans ce contexte, il devient difficile pour les écoles de mettre en place les moyens nécessaires pour répondre aux besoins diversifiés des élèves et correspondant à la réalité de leur milieu.

Depuis plusieurs années, l'évaluation des apprentissages est un sujet qui suscite beaucoup de questionnements et de préoccupations dans le milieu scolaire. Elle est en effet complexe. Elle prend plusieurs formes dans le temps selon les besoins : évaluation formative (entretien avec l'élève, portfolio, observation, autoévaluation, etc.) tout au long de l'apprentissage pour donner une rétroaction immédiate aux élèves, aux parents, aux professionnelles et professionnels impliqués ; évaluation sommative pour rendre compte des apprentissages à un moment précis (bulletin, épreuve ministérielle) et évaluation de sanction pour certifier la réussite (comme le diplôme de fin d'études secondaires). Les personnels professionnels de l'éducation s'entendent généralement pour affirmer que l'évaluation doit en priorité servir à soutenir l'apprentissage en continu, afin d'aider les élèves à reconnaître leurs forces et leurs défis, et ce, pour orienter tant l'apprenante et l'apprenant que l'enseignante ou l'enseignant, qui pourra ajuster les interventions pédagogiques.

Les effets sur les élèves et la profession enseignante

Dans le contexte actuel, où les chiffres dictent toutes les conduites, la fonction première de l'évaluation est pervertie. L'évaluation devient un outil de contrôle⁵ centré sur la sanction en fin de parcours (bulletins, diplômes), au détriment de son rôle formatif et régulateur. Le personnel enseignant se voit contraint d'enseigner pour maximiser les taux de réussite aux épreuves ministérielles, ce qui mène à une standardisation des pratiques pédagogiques et à une diminution du temps d'enseignement consacré à l'ensemble du curriculum⁶. Lors des forums citoyens, des enseignantes et des enseignants ont même confié avoir parfois l'impression de passer plus de temps à évaluer qu'à enseigner⁷. Or, si l'évaluation cessait d'être une mesure de contrôle, « évaluer [ferait] partie intégrante du processus d'apprentissage »⁸. Cette approche évaluative a un impact direct sur les élèves. Elle intensifie la pression liée à la réussite des examens et instaure une hiérarchie entre élèves, ce qui nuit à leur estime de soi et à leur bien-être émotionnel.

5 Conseil supérieur de l'éducation, *Évaluer pour que ça compte vraiment : Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018*, 2018, p.66.

6 C. Maroy, *op. cit.*

7 **Debout pour l'école**, *Des citoyennes et citoyens ont parlé d'éducation. Il faut les écouter ! Synthèse des propos tenus dans les forums citoyens et les ateliers jeunesse de Parlons éducation*, novembre 2023, p. 21.

8 Conseil supérieur de l'éducation, *op. cit.*, p. 66.

La GAR a aussi des effets néfastes sur la profession enseignante. Par exemple, en accordant de la valeur exclusivement aux chiffres et aux données probantes, elle touche directement la reconnaissance du rôle professionnel des enseignantes et enseignants, puisque les savoirs issus de leur expérience n'ont pas leur place dans ce type de gestion⁹. De plus, en contribuant à centraliser et à renforcer le pouvoir entre les mains des gestionnaires, elle brime l'autonomie professionnelle du personnel enseignant¹⁰. Alors que l'attractivité de la profession enseignante est aujourd'hui un enjeu majeur au Québec, un changement dans les façons de faire s'impose.

Une évaluation plus humaine et flexible

Il est temps de ramener l'évaluation à une échelle humaine dans un cadre bienveillant et équitable. L'évaluation n'est pas une course qui consiste à faire franchir à tous les élèves une même ligne d'arrivée au même moment, mais une forme d'accompagnement vers la réussite, selon leurs besoins et leurs trajectoires¹¹.

Des exemples inspirants d'évaluation soutenant le développement global des élèves existent déjà, notamment dans certaines écoles alternatives québécoises, où l'évaluation est intégrée de manière souple et constructive sans la contrainte des examens sommatifs. À l'international, des systèmes éducatifs comme celui de la Finlande montrent qu'une éducation de qualité peut se passer de mesures d'évaluation standardisées excessives en n'exigeant aucune épreuve ministérielle avant le secondaire.

L'évaluation n'est pas une course qui consiste à faire franchir à tous les élèves une même ligne d'arrivée au même moment, mais une forme d'accompagnement vers la réussite, selon leurs besoins et leurs trajectoires

Il est essentiel de reconnaître que l'évaluation ne doit pas être une fin en soi, mais un levier pour favoriser la progression, la curiosité, la coopération et le développement du plein potentiel de chaque élève. Une éducation inclusive, équitable et centrée sur l'humain ne peut s'épanouir dans une logique de rendement.

Orientation 3 - Pour rendre l'évaluation plus humaine et plus flexible, il faut abandonner la gestion axée sur les résultats (GAR) dans nos écoles, ce qui aura pour effet de :

- **réduire l'importance accordée aux évaluations formelles et standardisées qui entrave les apprentissages liés à l'ensemble du curriculum, diminue le temps d'enseignement et restreint la réussite au seul résultat scolaire, comme l'épreuve ministérielle;**
- **reconnaître le rôle de professionnel des enseignantes et enseignants en valorisant l'évaluation formative, ce qui diminuera la pression de performance et permettra de suivre en continu la progression des élèves pour s'adapter à leurs besoins, notamment celles et ceux qui éprouvent des difficultés.**

⁹ C. Maroy, *op. cit.*

¹⁰ *Ibid.*

¹¹ Conseil supérieur de l'éducation, *op. cit.*, p. 76.

4.

Orientation Soutenir adéquatement tous les élèves à besoins particuliers

Devant la réalité des inégalités scolaires, les services adaptés peuvent faire toute la différence dans la motivation et la réussite des élèves en difficulté. Un gouvernement ne peut pas se permettre de traiter ces services comme des dispositifs d'appoint à mettre en jeu au gré de ses choix budgétaires, il doit absolument les considérer comme un aspect essentiel de ce qui constitue l'éducation.

Les conditions d'une inclusion réussie

L'inclusion vise à fournir à chaque élève en situation de handicap, en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) les moyens qui répondent à ses besoins particuliers, en privilégiant un lieu d'apprentissage commun (c'est la classe dite « ordinaire »), afin qu'il ou elle puisse socialiser avec les autres, s'épanouir et développer son plein potentiel. Il s'agit d'une orientation phare de la Loi sur l'instruction publique¹. Or, sa mise en œuvre connaît d'importants ratés : beaucoup d'élèves en difficulté dans la classe ordinaire ne reçoivent pas les services nécessaires pour réussir leur inclusion, les personnels décrochent sous la pression d'obligations impossibles à remplir et les autres élèves manquent de stimulation ou d'attention à leurs besoins propres. Dans le rapport synthèse *Des citoyennes et citoyens ont parlé d'éducation. Il faut les écouter!* il est souligné que « [l]e sentiment d'impuissance des personnes intervenantes pour aider ces élèves [HDAA] est tel qu'il heurte leurs valeurs profondes et les place souvent dans une situation de détresse »².



Selon le principe de l'inclusion, l'adaptation de l'environnement éducatif des élèves à leurs besoins particuliers est une responsabilité sociale qui relève de l'organisation de la classe et de l'école. Cependant, par manque de personnels, de moyens financiers et d'efficacité administrative, le droit à l'égalité en éducation de nombreux élèves n'est pas respecté. Combien d'élèves ne reçoivent pas le soutien nécessaire à leur condition particulière dans une classe ordinaire? Cela sans parler des élèves qui se font expulser de l'école de façon répétée parce que le maintien de leur présence en classe représente une « contrainte excessive » pour l'établissement scolaire, mais pour qui ces bris de scolarisation, s'ajoutant à leurs difficultés, compromettent leurs choix de parcours scolaires et leur réussite éducative³.

1 Loi sur l'instruction publique, article 235. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/rc/i-13.3,%20r.%208>

2 **Debout pour l'école**, *Des citoyennes et citoyens ont parlé d'éducation. Il faut les écouter!* Synthèse des propos tenus dans les forums citoyens et les ateliers jeunesse de *Parlons éducation*, novembre 2023, p. 25.

3 Les informations sur la déscolarisation ont été recueillies lors du colloque À « l'école de l'abandon ». *Droits et bris de droits des élèves HDAA en situation de déscolarisation*, organisé par la Communauté de recherche-action sur les droits économiques et sociaux, la Ligue des droits et libertés, section Québec et le centre de recherche en droits publics, 17 juin 2024.

Il faut remédier à cette situation, en prenant soin d'éviter les solutions expéditives qui risquent de nous faire reculer sur le plan des valeurs sociales, comme ce serait le cas si l'on continuait d'envisager uniquement le recours à davantage de classes spécialisées comme seule solution à notre incapacité de s'occuper correctement de tous les élèves dans les classes ordinaires. On ne ferait alors que déplacer le problème.

Les élèves HDAA dans le secteur général Jeunes

Dans le secteur général Jeunes, on doit inclure les élèves HDAA dans une classe ordinaire ou, au besoin, dans une classe spécialisée. Mais actuellement, le manque de ressources et les lacunes du système pervertissent gravement le dispositif permettant de juger du meilleur endroit pour favoriser l'élève.

Pour réussir l'inclusion dans la classe ordinaire, il faut d'abord s'en donner les moyens. Déjà, s'attaquer à l'école à trois vitesses (voir la revendication 1) et à la sélection des élèves dans les programmes à projets particuliers (voir l'orientation 5) permettrait de répartir plus équitablement les élèves HDAA dans toutes les classes. Mais il faut aussi agir pour retenir ou ramener les personnels professionnels dans le réseau public, dont les conditions de travail pénibles ont finalement raison de leur santé et de leur motivation, et remédier à la lourdeur administrative du traitement des dossiers des EHDA, qui retarde la prise en charge de leurs besoins, que ce soit dans une classe ordinaire ou spécialisée. Actuellement, les retards dans l'évaluation des besoins et des capacités ainsi que dans l'accès aux services ciblés sont tels qu'ils compromettent les apprentissages et la réussite scolaire de nombreux jeunes en difficulté privés des mesures nécessaires pour les soutenir.

Précisons que certains élèves doivent être intégrés dans une classe spécialisée, adaptée à leurs besoins spécifiques, où ils peuvent mieux évoluer et réussir. Cela, bien sûr, dans la mesure où cette classe regroupe un petit nombre d'élèves et dispose de moyens suffisants. Sinon, la classe spécialisée échouera elle aussi à faire progresser ces élèves vers la réalisation de tout leur potentiel et portera atteinte à leur droit à l'égalité en éducation.

Devant la réalité des inégalités scolaires, les services adaptés peuvent faire toute la différence dans la motivation et la réussite des élèves en difficulté

Il faudrait aussi se pencher sur les bienfaits réels du programme de formation axé sur l'emploi (PFAE), offert depuis 2008 aux jeunes en difficulté de 15 ans et plus. Les formations qu'on y dispense sont souvent considérées comme des « voies de garage », car elles ne semblent pas permettre aux jeunes d'acquérir une véritable qualification pour occuper un emploi, ni même de profiter des passerelles existantes pour se diriger vers la formation professionnelle ou retourner en classe ordinaire de la formation générale des jeunes⁴.

À cet égard, la Commission des droits de la personne et de la jeunesse réclame du ministère de l'Éducation de documenter la situation pour lever les obstacles qui empêchent les élèves HDAA inscrits à ces formations de poursuivre leurs études ou d'intégrer le marché du travail⁵.

4 Regroupement des organismes communautaires québécois de lutte au décrochage, *Décrochage et diversité des parcours*. <https://rocld.org/wp-content/uploads/2024/10/ROC-FL-Decrochage-diversite-des-parcours-1.pdf>

5 Commissions des droits de la personne et de la jeunesse, *Le respect des droits des élèves HDAA et l'organisation des services éducatifs dans le réseau scolaire québécois : une étude systémique*, 2018, pp. 99-103.

En formation professionnelle et à la formation générale des adultes

Dans les centres de formation professionnelle, tout comme dans le secteur général, la proportion d'élèves ayant des besoins particuliers⁶ augmente, ce qui ajoute à la complexité du travail déjà exigé des enseignantes et enseignants, qui n'ont souvent pas le soutien nécessaire pour répondre aux besoins de ces élèves (voir l'orientation 7). Pour les centres de formation professionnelle, on demande davantage de mesures de soutien concernant l'accueil, l'intégration et l'accompagnement des élèves à besoins particuliers⁷.

Il en est de même à la formation générale des adultes (FGA), où beaucoup de jeunes raccrocheurs ou d'adultes retournent aux études, mais sont toujours confrontés à des difficultés qui rendent leur parcours ardu (voir l'orientation 8). Or, ni les services professionnels ni le financement ne sont à la hauteur de leurs besoins. Pourtant, par son accueil des personnes en difficulté, on devrait considérer la FGA comme une forme précieuse d'inclusion pour les jeunes qui y trouvent une seconde chance d'intégrer le système scolaire.

Finalement, que sait-on de la situation des élèves à besoins particuliers dans l'ensemble des établissements d'enseignement? Les données sont peu accessibles ou manquantes. Quelle est l'ampleur des besoins? Où vont les budgets? Quels services sont rendus? De quels moyens dispose-t-on? Comment se passe l'intégration des EHDA dans les classes ordinaires, les classes spécialisées, les écoles spéciales? Quelles sont leurs trajectoires scolaires? Il est urgent de brosser un portrait complet de la question afin de mieux savoir comment intervenir, de façon structurante, pour répondre aux besoins, sans invisibiliser des groupes vulnérables et sans laisser tomber personne.

Orientation 4 – Il est urgent de donner aux établissements et à leurs personnels les moyens permettant de répondre adéquatement aux besoins spécifiques de tous les élèves à besoins particuliers :

- dans le secteur général Jeunes, notamment en assurant une répartition équilibrée des élèves HDAA dans les classes et les écoles régulières et, dans ces classes comme dans les classes spécialisées d'une école régulière ou dans une école spéciale, en augmentant le personnel et les services professionnels en soutien aux élèves et aux enseignantes et enseignants, en accordant plus de temps aux équipes intervenant auprès des élèves pour se concerter et en corrigeant les rigidités administratives qui compromettent une répartition équitable des ressources et retardent l'accès aux services de soutien ;
- dans les centres de formation professionnelle et à l'éducation des adultes, en augmentant les services en soutien aux élèves ayant des besoins particuliers ;
- en menant une vaste enquête sur la situation des élèves à besoins particuliers dans les établissements scolaires québécois.

⁶ À la formation professionnelle et à l'éducation des adultes, les élèves ne sont pas identifiés « EHDA », mais « élèves ayant des besoins particuliers ».

⁷ C. Beaucher et autres, « La formation professionnelle dans tous ses états », *Une autre école est possible et nécessaire*, **Debout pour l'école**, 2022, p. 430.

5.

Orientation

Encourager, mais encadrer des projets pédagogiques particuliers pour tous les élèves

Depuis plus de deux décennies, les projets particuliers se sont multipliés dans les écoles du Québec, mais sans réel encadrement, surtout au secondaire. Plusieurs sont sélectifs et payants. Les dénominations sont nombreuses et les modalités variées : options, concentrations, activités diverses, projets extrascolaires, enrichissement, etc. Ils permettent aux jeunes, parfois à la faveur d'un horaire particulier, de pratiquer un sport, de travailler un art ou de s'initier à un domaine intellectuel choisi.

Apparus à la faveur d'un effort de l'école publique pour faire concurrence à l'école privée, ces projets sont très populaires et comportent des avantages certains pour les jeunes qui y ont accès : ils enrichissent l'expérience scolaire et influent de manière positive sur leur motivation.

Découvrir, explorer un ou plusieurs domaines durant leur parcours scolaire en ayant l'occasion de s'investir dans un projet culturel, scientifique, écologique, sportif, de plein air, etc., permet aux élèves de voir leurs champs d'intérêt intégrés à l'école. Ils peuvent ainsi développer de nouvelles compétences et renforcer leur sentiment d'appartenance à leur milieu. Les projets pédagogiques particuliers répondent aussi à une forte demande sociale, particulièrement des parents, pour une école qui vise le développement complet des jeunes.

Un foisonnement de projets particuliers

Mais il faut admettre que l'explosion de l'offre des projets particuliers a aussi généré son lot de questionnements.

En premier lieu, la sélection opérée dans beaucoup de cas vient pervertir l'intérêt de la formule, la réservant dans les faits à une partie seulement des élèves. Parfois, ces derniers sont sélectionnés en fonction de leurs aptitudes en regard de l'activité proposée. Il y a aussi souvent une barrière financière, des frais afférents pouvant être exigés pour la participation à un projet. Une autre forme de sélection s'ajoute lorsque le temps consacré aux matières scolaires est réduit selon la latitude permise par le régime pédagogique. Lorsque c'est le cas, seuls les élèves les plus performants auront accès au projet concerné.

Tout cela accentue une segmentation malsaine des effectifs scolaires déjà bien ancrée au Québec avec la présence d'un réseau d'écoles privées subventionnées. Le résultat est assez désolant : les effets bénéfiques des projets pédagogiques particuliers ne peuvent pas toujours profiter à celles et à ceux qui en auraient le plus besoin et leur stigmatisation s'en trouve accentuée.

Les projets pédagogiques particuliers ouvrent pour l'école un créneau précieux d'intervention sur le plan de la socialisation. Parce qu'ils ont le potentiel d'influer de manière positive sur la motivation et la persévérance scolaires et parce qu'ils favorisent l'épanouissement et l'engagement des jeunes ainsi que le vivre-ensemble, ils devraient s'adresser à tous les élèves, y compris celles et ceux qui éprouvent des difficultés¹. La sélection n'est en rien nécessaire aux bénéfices que peuvent retirer les élèves de leur participation : des écoles et des centres de services scolaires ont d'ailleurs mis en place des pratiques non sélectives qui fonctionnent très bien².

¹ La Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec recommande d'ailleurs d'ouvrir, avec les adaptations requises, les projets particuliers aux EHDAA. Voir *Le respect des droits des élèves HDAA et l'organisation des services éducatifs dans le réseau scolaire québécois : une étude systémique*, avril 2018, p. 67.

² Le centre de services scolaire des Chênes, par exemple.



Parce que [les projets pédagogiques particuliers] ont le potentiel d'influer de manière positive sur la motivation et la persévérance scolaires et parce qu'ils favorisent l'épanouissement et l'engagement des jeunes ainsi que le vivre-ensemble, ils devraient s'adresser à tous les élèves

En second lieu, il faut relever que la croissance de l'offre de projets pédagogiques particuliers a contribué à créer un véritable marché de l'éducation ; le magasinage d'école est devenu fréquent. Outre le stress que cela occasionne pour les familles et les élèves, c'est en complète contradiction avec le concept d'école de proximité, que défend par ailleurs le gouvernement lui-même.

Plusieurs considérations jouent en faveur de l'école de proximité. Il y a d'entrée de jeu un argument écologique : dans toutes les situations où la distance de la résidence à l'école le permet, aller à l'école du quartier ou du village minimise les dépenses énergétiques liées aux déplacements motorisés et augmente le temps de qualité de vie. Cela facilite le transport actif (marche, vélo), qui a des répercussions positives sur la socialisation quand l'enfant se rend à pied à l'école, accompagné d'un parent ou d'un camarade de classe. S'ajoute l'argument santé : des études associent le transport actif au développement du sens de l'autonomie, à une hausse de l'activité physique chez les enfants et à une hausse des résultats scolaires³. Mais aussi, une école de proximité contribue grandement à l'ancrage de l'école dans sa communauté (voir l'orientation 6), favorise le sentiment d'appartenance et optimise une mixité sociale bénéfique.

Un renforcement du respect des bassins scolaires irait dans ce sens. Il devrait permettre d'endiguer la tendance à un « marché scolaire » et encourager les parents et la communauté à s'investir dans l'école de leur milieu de vie, au lieu d'aviver une compétition malsaine avec les autres écoles : ce ne sont pas les projets particuliers en

3 N. Bérubé, « Moins de véhicules polluants, plus d'enfants actifs », *La Presse*, 15 octobre 2024.

eux-mêmes qui nuisent à l'école de proximité, mais le fait qu'on tolère, voire qu'on encourage la mise en concurrence entre les établissements.

Un encadrement nécessaire

Finalement, s'il est devenu presque impératif pour les écoles d'avoir « leur » projet, elles sont laissées à elles-mêmes, sans véritables moyens ni lignes directrices, pour développer ces programmes. « La conception, l'élaboration et la mise en œuvre des programmes particuliers - sans compter leur promotion – demandent d'importants efforts de la part d'un établissement et des personnes qui y travaillent, mais rien, dans le financement des écoles, n'est prévu pour cela⁴. » Le ministère de l'Éducation verse aux CSS depuis peu des sommes pouvant couvrir une partie des frais de participation des élèves inscrits, mais rien d'autre.

Sur le plan éducatif, les projets pédagogiques particuliers peuvent constituer une avenue porteuse. Mais il faut être cohérent : si c'est le cas, les objectifs poursuivis doivent être clarifiés, tous les élèves doivent pouvoir en profiter et les équipes-écoles doivent être soutenues dans la conception et la mise en œuvre de ces projets. Des pistes d'accompagnement des milieux scolaires peuvent donner aux écoles la flexibilité et la latitude nécessaires pour mettre en place des projets pédagogiques particuliers à l'image de leurs réalités, leurs attentes et leur milieu⁵.

Le ministère de l'Éducation doit encadrer l'offre des projets pédagogiques particuliers. Leur finalité générale doit faire l'objet d'un consensus avec le milieu scolaire. Des mesures claires doivent empêcher toute forme de concurrence entre les écoles ou les élèves. De plus, les budgets de l'éducation doivent tenir compte de cette nouvelle réalité.

Orientation 5 – Après consultation pour convenir des finalités générales des projets pédagogiques particuliers, le ministère de l'Éducation doit donner aux CSS et aux écoles la latitude, les moyens financiers et les ressources humaines nécessaires pour mettre en place des projets pédagogiques particuliers gratuits, décidés par l'instance démocratique en place, exempts de pratiques sélectives et ouverts à tous les élèves, y compris celles et ceux qui éprouvent des difficultés.

4 J. Trudelle, P. Etchecopar, G. Lapierre, M.- C. Paret, *op. cit.*, p. 69.

5 Voir, par exemple : Fédération des centres de services scolaires du Québec, *Guide de référence pour la mise en place d'un projet pédagogique particulier de type profil ou concentration au secondaire*, juin 2025, 33 p.

6. Orientation

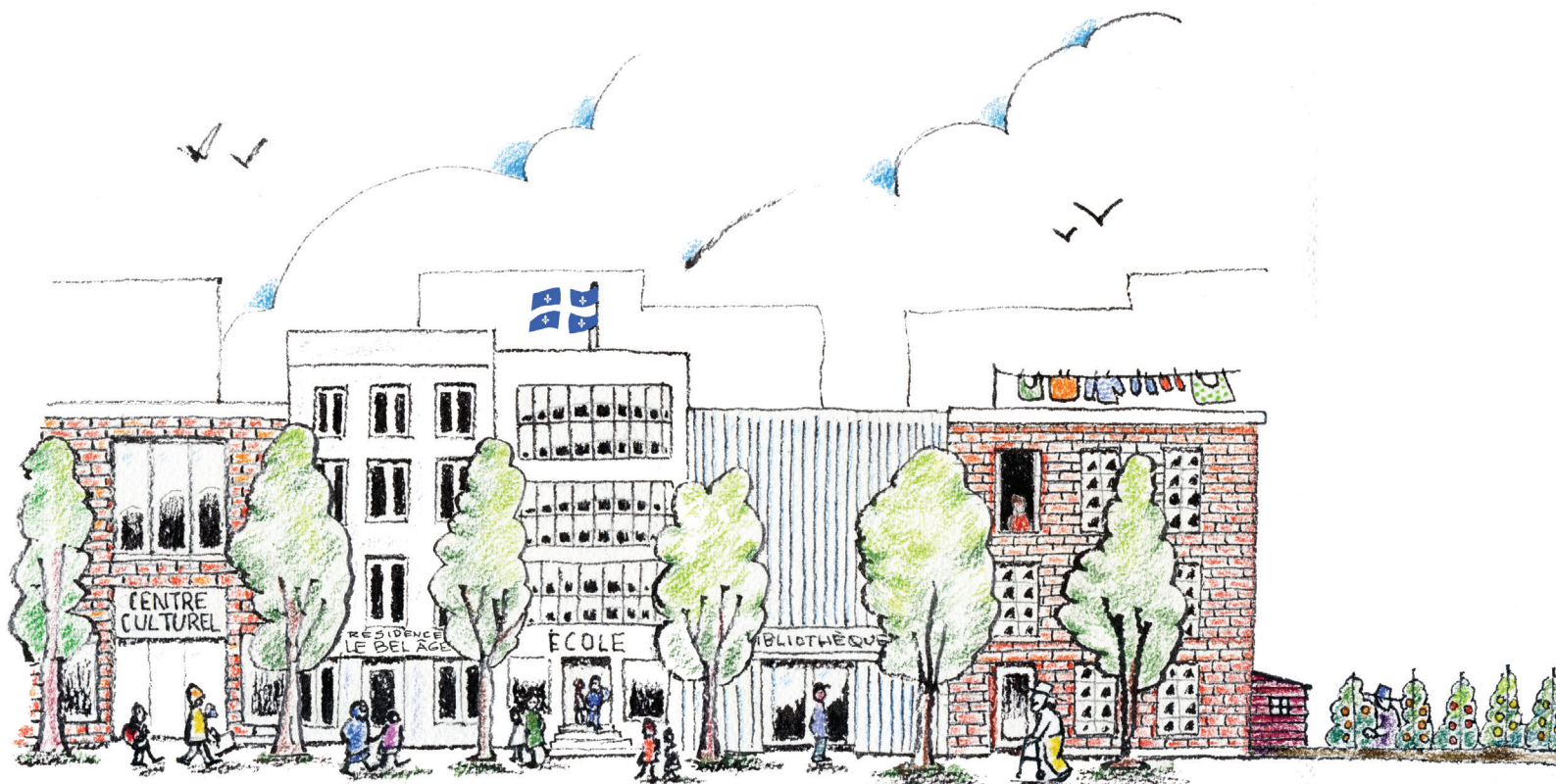
Rapprocher l'école de la communauté

Le phénomène croissant du magasinage des écoles au Québec, particulièrement au secondaire, nuit à la fréquentation des écoles de proximité. Pourtant, l'école de proximité est un préalable si l'on veut rapprocher l'école de sa communauté. Des mesures structurantes comme l'abolition de l'école à trois vitesses et le respect renforcé des bassins scolaires pourraient résoudre en bonne partie le problème (voir la revendication 1).

L'éducation dépasse les murs de l'école. Dans le contexte social actuel, l'école gagnerait à s'appuyer davantage sur les ressources de son milieu, dans une logique de complémentarité et de collaboration. Cela contribuerait à renforcer les liens avec la communauté pour briser les solitudes, favoriser l'inclusion et rendre nos écoles plus ouvertes, solidaires et vivantes. Elles pourraient ainsi soutenir concrètement cette idée d'engagement citoyen qu'elle veut développer chez les élèves. Déjà, plusieurs projets prometteurs fonctionnent : par exemple, le verdissement citoyen auquel collaborent les élèves (ruelles vertes, éco-quartier à Montréal); l'aménagement de l'environnement de l'école qui lie la communauté autour d'un projet artistique (l'espace ZEN à Cowansville); le bénévolat des élèves auprès des personnes âgées (Coup de pouce jeunesse de Montréal-Nord); un programme parascolaire qui initie les jeunes à l'agriculture urbaine (la serre de La Ruche à Magog).

Une école enracinée dans la communauté

Une école enracinée dans la communauté contribue à développer et à maintenir un sentiment d'appartenance, tant à l'école qu'au milieu de vie. Elle facilite la participation des parents à la vie scolaire et démocratique, tout en favorisant un maillage avec les ressources locales : CLSC, organismes communautaires, centres de loisirs,



bibliothèques, organismes culturels, résidences pour personnes âgées, regroupements de bénévoles, etc. Ce maillage permet des interventions concertées, notamment en matière de persévérance scolaire, et favorise une réponse plus adaptée aux besoins diversifiés des élèves et une intégration plus réussie des familles dans leur communauté. Ainsi, l'école est partie prenante du tissu social d'un milieu et peut, par exemple : soutenir les nouvelles familles immigrantes en collaboration avec les ressources locales pour s'assurer de répondre à leurs besoins de base, comme des besoins de logement, de vêtements, de nourriture; ouvrir la porte aux initiatives de parents ou d'organismes pour faire vivre des projets en classe; sortir de l'école pour élaborer un projet, comme celui d'une création numérique au Fab Lab¹ de la bibliothèque municipale.

Une école enracinée dans la communauté contribue à développer et à maintenir un sentiment d'appartenance, tant à l'école qu'au milieu de vie

Le rôle indispensable des organismes communautaires

Soulignons, entre autres, le soutien scolaire et social apporté à l'école par les organismes communautaires, qui sont en contact avec des jeunes et des familles que l'école rejoint difficilement, et qui agissent en complémentarité avec l'école ou en solution de rechange à celle-ci, particulièrement auprès des jeunes pour lesquels le système scolaire est inapproprié.

On trouve dans différentes régions du Québec des organismes communautaires qui soutiennent les jeunes dans leur parcours éducatif : les écoles de la rue, les organismes de lutte au décrochage, les maisons des jeunes, les organismes famille, les Carrefours jeunesse emploi, etc. Par exemple, dans les organismes, des intervenantes et intervenants aident les jeunes dans leurs travaux scolaires et dans le développement de compétences comme l'organisation, la motivation, les habiletés sociales. Ces personnes vont à domicile pour soutenir les parents dans leur rôle de premier éducateur, accueillent et accompagnent des jeunes suspendus de l'école. Des interventions sont faites en prévention de problèmes de toxicomanie, de santé mentale. Des jeunes au parcours scolaire difficile découvrent des passions et développent leur confiance en soi. Dans les écoles de la rue, les jeunes qui ont décroché (voir l'orientation 8) ou que l'école ne peut pas accueillir, poursuivent leur scolarisation dans un milieu qui est adapté à leurs besoins et reçoivent un accompagnement psychosocial soutenu.

Un défi organisationnel à relever

La mise en œuvre d'une école ouverte sur la communauté représente un défi organisationnel qui nécessite un cadre cohérent et un engagement ferme à soutenir les initiatives à tous les niveaux d'intervention : national, régional, local. C'est dans un objectif commun de collaboration qui respecte la mission éducative de l'école, en cohérence avec le Programme de formation de l'école québécoise, que cet ancrage dans la communauté pourrait s'épanouir harmonieusement.

Le ministère de l'Éducation doit réaffirmer sa volonté de développer le modèle d'école ancrée dans sa communauté et adopter des mesures concrètes pour soutenir sa mise en œuvre. Dans l'organisation scolaire actuelle et avec le peu de ressources dont elle bénéficie, il est difficile pour l'école d'offrir un véritable milieu de vie.

L'assouplissement du cadre scolaire et l'ajout de ressources représentent des enjeux majeurs dans ce contexte,

1 « Un Fab Lab est un atelier ouvert au public offrant une collection de ressources libres et variées (machines-outils pilotées par ordinateur, connaissances, personnes...) pour fabriquer ses propres objets. Fab Lab est l'abréviation de "Fabrication Laboratory". » Repéré sur le site de Fab Labs Québec le 27 septembre 2025. https://fablabs.quebec/?page_id=122

qu'il s'agisse de soutien pédagogique, d'enrichissement culturel ou d'activités parascolaires. De plus, les mesures qui seront implantées doivent être accompagnées de conditions d'exercice allégées pour le personnel scolaire et d'un soutien adéquat.

Enfin, dans la perspective d'une école proche de sa communauté, il est essentiel de reconnaître les organismes communautaires à leur juste valeur. Ils sont des acteurs indispensables du filet social québécois. Leur financement doit être stable, pérenne et suffisant pour leur permettre de répondre à leur mission, d'offrir de meilleures conditions de travail à leur personnel et de soutenir efficacement les jeunes.

Orientation 6 – Pour favoriser le développement d'une école ancrée dans la communauté, il faut :

- **réaffirmer l'importance de l'ouverture de l'école sur son milieu et de la collaboration entre l'école, les familles et la communauté;**
- **assouplir le cadre scolaire, ce qui va de pair avec l'ajout de ressources humaines et matérielles pour établir un maillage plus serré entre l'école et sa communauté sans alourdir la tâche du personnel scolaire;**
- **reconnaître le rôle indispensable des organismes communautaires en leur accordant les moyens nécessaires au maintien de leur mission et à l'amélioration des conditions de travail de leurs personnels.**

7

Orientation

Mener des actions structurantes pour une réelle valorisation de la formation professionnelle chez les jeunes

La présence du mot «qualifier» dans la mission de l'école relève d'un choix de société : celui de confier au système scolaire la responsabilité de la formation liée à l'intégration professionnelle (que ce soit en vue de la diplomation ou de l'accès à un niveau supérieur d'études) pour en assurer la qualité et la reconnaissance sociale. Or, bien que la formation professionnelle (FP) soit un choix possible de parcours scolaire (en quittant le secteur général Jeunes du secondaire), elle demeure difficile d'accès et n'est pas vraiment envisagée au regard du parcours menant à l'obtention du diplôme d'études secondaires (DES).

On déplore depuis des décennies le manque d'attrait de la FP chez les jeunes, mais aussi chez leurs parents, qui la voient comme un pis-aller pour leurs enfants. Cette perception bien ancrée pèse lourd dans l'orientation des jeunes : on tient malheureusement trop souvent pour acquis que les élèves qui réussissent bien auraient intérêt à poursuivre leurs études au cégep et les EHDAA, à être dirigés vers la formation professionnelle, alors que ces deux parcours de formation ne répondent pas nécessairement aux besoins et aux aspirations ni des uns ni des autres. Or, le Rapport Parent avait pour ambition d'implanter un secteur professionnel à l'intérieur de l'ordre secondaire pour que les jeunes qui empruntent cette voie aient accès à une formation générale et possèdent le même fond culturel émancipateur que ceux qui choisissent le secteur général. Encore en 2021-2022, les effectifs étudiants en FP étaient constitués majoritairement d'adultes, les jeunes de 19 ans et moins comptant pour moins de 20 % des inscriptions¹, parmi lesquelles une proportion importante d'élèves ayant connu un parcours scolaire difficile.

Pourtant les élèves inscrits en FP aiment leur programme d'études, apprécient qu'il soit de courte durée pour accéder au marché du travail et veulent le réussir pour exercer le métier choisi². Pour s'attaquer au problème de désaffection de ces jeunes qui pourraient se réaliser et être utiles à la société dans un métier appris en FP, il faut leur en faciliter l'accès au secondaire, en tenant compte des transformations du monde du travail pour lequel les exigences en formation générale initiale augmentent considérablement.

Un parcours scolaire mieux structuré pour les jeunes

Actuellement, pour être admis dans un parcours de FP menant au diplôme d'études professionnelles (DEP), il faut être âgé d'au moins 16 ans au 30 septembre et avoir obtenu, selon le programme choisi, les unités de 3e ou 4e secondaire en français, en anglais et en mathématiques. Il est aussi possible de passer par le volet dit de «concomitance» de la formation générale et de la formation professionnelle. Celui-ci permet aux élèves qui n'ont pas les préalables ou qui veulent poursuivre leur formation générale de s'inscrire dans un programme de FP. Or, malgré son caractère prometteur³, cette mesure n'est pas privilégiée par les jeunes, possiblement à cause des difficultés d'accès à ce volet, mais aussi en raison de la charge de travail exigée pour faire en même temps

1 Institut de la statistique du Québec (2023). *Banque de données des statistiques officielles sur le Québec. Effectif scolaire de la formation professionnelle, selon diverses variables, années scolaires 2005-2006 à 2021-2022*, Québec [en ligne]. Consulté le 29 juillet 2024.

2 C. Beaucher, A. Gagné et al., *Portrait des élèves en formation professionnelle*. Sherbrooke, Observatoire de la formation professionnelle du Québec, 2021, p. 39.

3 Conseil supérieur de l'éducation, *Pour une formation qualifiante chez les jeunes de moins de 20 ans, lever les obstacles à la formation professionnelle au secondaire*, 2012, p. 32.



le DEP et les cours de la formation générale, ceci d'autant plus que les programmes de FP sont très chargés et leur rythme très soutenu. Pourtant, le volet de concomitance pourrait renforcer la pertinence et la motivation des cours en formation générale, car les élèves seraient davantage en situation de mieux apprécier les liens entre leurs apprentissages en formation professionnelle et leurs cours de formation générale. Or, dans sa forme actuelle, ils et elles entrevoient trop d'embûches pour vouloir s'inscrire dans un tel programme.

Pour s'attaquer au problème de désaffection de ces jeunes qui pourraient se réaliser et être utiles à la société dans un métier appris en formation professionnelle, il faut leur en faciliter l'accès au secondaire

Le temps n'est-il pas venu d'instaurer, dans un cadre nouveau, un parcours scolaire régulier combinant un programme de FP et des cours de formation générale, parcours qui permettrait d'aller jusqu'à obtenir à la fois le DEP et le DES⁴? La reconnaissance d'un parcours scolaire en FP comme voie normale de scolarisation au secondaire pourrait contribuer à valoriser la FP et à la rendre plus attrayante — à plus forte raison si on encourage et facilite l'accès à la double diplomation du DEP et du DES. Ce nouveau parcours proposerait une grille horaire plus souple, combinant tous les cours de DEP et les cours de DES dans un ensemble structuré. L'existence d'un tel parcours scolaire amènerait tous les jeunes du secondaire à envisager la FP comme un nouveau champ d'intérêt possible sans devoir renoncer à poursuivre leur formation générale, tout en leur offrant de meilleures conditions de réussite⁵.

4 Autour de cette option et sur d'autres options possibles, voir Sébastien Bouchard, « La formation professionnelle, entre travail et capital », *Nouveaux cahiers du socialisme*, no 26 L'école publique au temps du néolibéralisme : l'urgence d'agir, p.125.

5 À la formation professionnelle, on réclame d'ailleurs davantage de mesures de soutien pour les élèves ayant des besoins particuliers (voir l'orientation 4).

Cela dit, cette nouvelle mesure ne suffirait évidemment pas à résoudre le problème d'orientation de celui ou celle qui n'a pas d'idée précise du métier qu'il ou elle veut exercer. L'information à l'école demeure nécessaire, tout comme l'accompagnement des conseillères et conseillers en orientation ainsi que le soutien du personnel enseignant et des parents.

Maintenir la diversité de l'offre de programmes

L'attrait de la FP tient beaucoup à la possibilité de choisir un métier qui intéresse. Cependant, l'orientation gouvernementale visant à favoriser certains métiers considérés comme plus utiles sur le plan économique déséquilibre l'offre des programmes et les services offerts à la société, alors même que les soubresauts du marché du travail peuvent déjouer les prédictions les mieux fondées. Étouffés par un financement à la sanction, des programmes ayant peu d'inscriptions ont été abolis (celui de cordonnerie, par exemple), même s'ils préservaient des savoirs traditionnels de notre patrimoine culturel, étaient utiles et pourraient maintenant être relancés parce qu'ils s'inscrivent dans une éthique de responsabilité écologique et sociale. Le type d'emplois issus de ces programmes pourrait rejoindre les jeunes et les insérer dans un projet d'avenir dont ils se sentiraient partie prenante (réparation d'objets, recyclage, aménagement du territoire, etc.).

Privilégier les programmes menant au DEP

Finalement, la FP ne peut pas être valorisée si le gouvernement du Québec continue de favoriser des programmes de FP écourtés⁶. Ces derniers sont en train de vider les classes des programmes menant au DEP, tout en limitant chez l'élève sa polyvalence et son autonomie professionnelle, d'autant que les formations offertes répondent de plus en plus aux besoins immédiats des milieux de travail⁷. Même s'ils ont pu être nécessaires dans certains secteurs névralgiques, ils semblent être devenus la norme et leurs effets se feront durement sentir dans l'ensemble des milieux de travail quand les travailleuses et travailleurs mieux formés ne seront plus là pour soutenir la relève.

Orientation 7 – En vue d'une réelle valorisation de la FP chez les jeunes, il faut :

- **instaurer un parcours scolaire régulier combinant un programme de FP et des cours de formation générale à partir de la 4^e secondaire, en encourageant et en facilitant la double diplomation du DES et du DEP, tout en faisant valoir le DEP comme une norme sociale au même titre que le DES;**
- **maintenir la diversité de l'offre de programmes en FP et soutenir financièrement les programmes à peu d'effectifs, particulièrement en région, pour éviter leur fermeture;**
- **changer le mode de financement à la sanction qui porte préjudice à l'ensemble de la FP;**
- **privilégier les programmes menant au DEP plutôt que les formations courtes tout en retrouvant l'équilibre entre les besoins des entreprises et la mission éducative de l'institution scolaire.**

6 Ministère de l'Éducation, *Rapport annuel de gestion 2022-2023*, Octobre 2023, p.12. Dans le *Rapport annuel de gestion 2023-2024* (Septembre 2024, pp.21-22), le ministère parle maintenant de « formation professionnelle dans des domaines jugés prioritaires ». Ils sont au nombre de 53.

7 C. Beaucher et autres, *op. cit.*, pp. 424-426.

8.

Orientation

Lever les obstacles rencontrés par les élèves négligés par le système

Certains groupes de jeunes se heurtent à d'importants obstacles dans leur parcours éducatif. Leurs difficultés se trouvent trop souvent invisibilisées et négligées par le système scolaire. Pensons notamment aux membres des communautés autochtones, aux personnes issues de l'immigration, ou encore aux raccrocheuses et raccrocheurs. Ces groupes de jeunes nécessitent tous la mise en place de mesures particulières pour les soutenir dans leur réussite éducative.

Les élèves membres des Premières Nations et les élèves inuits

C'est 53 % des populations autochtones qui résident dans les villes de façon permanente et, selon les informations disponibles, on peut estimer que plus du tiers des élèves autochtones fréquentent une école du réseau public québécois¹. Or, la proportion d'élèves autochtones quittant le secondaire sans diplôme ni qualification dépasse largement celle de l'ensemble des élèves qui fréquentent le réseau scolaire québécois. Cet écart de réussite chez les élèves autochtones est connu du ministère de l'Éducation depuis près de 20 ans. À cet égard, la Vérificatrice générale du Québec, Guylaine Leclerc, précise que « le ministère [de l'Éducation] ne s'est toujours pas fixé d'objectifs ni de cibles en matière de réussite des élèves autochtones, chose qu'il a faite pour d'autres groupes d'élèves chez qui il a constaté un écart de réussite² ». L'État doit impérativement mettre en œuvre une stratégie d'intervention pour favoriser la réussite éducative des élèves autochtones.

Parmi les déterminants de la réussite éducative des élèves autochtones, on retrouve la valorisation de leurs langues et de leurs cultures. Rappelons que le français est souvent, chez les élèves autochtones, la deuxième ou troisième langue et que leurs difficultés scolaires sont fréquemment mal diagnostiquées à cause de l'absence de reconnaissance de leur langue maternelle. On doit leur offrir le soutien nécessaire à l'apprentissage du français tout en valorisant leur langue maternelle et tenir compte de leur niveau de connaissance du français afin d'évaluer correctement leurs capacités et leurs besoins³.

L'État doit impérativement mettre en œuvre une stratégie d'intervention pour favoriser la réussite éducative des élèves autochtones

De nombreux efforts sont faits dans les écoles pour accompagner les élèves autochtones, mais les moyens utilisés sont souvent insuffisants et manquent parfois d'ouverture par rapport à une approche interculturelle véritablement inclusive. L'école doit être un milieu de vie « culturellement sécurisant⁴ » où les élèves autochtones se sentent accueillis et reconnus dans leur appartenance linguistique et culturelle.

1 Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec (RCAAQ), *Guide d'accueil et d'inclusion des élèves autochtones dans les écoles primaires et secondaires québécoises*. Wendake, 2022, pp. 8 et 11.

2 Rapport du Vérificateur général du Québec à l'Assemblée nationale pour l'année 2024-2025, *Réussite éducative des élèves autochtones*, novembre 2024, p. 14.

3 Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec (RCAAQ), *op. cit.* p. 26.

4 *Ibid.*, p. 34.

Les élèves issus de l'immigration

Les élèves issus de l'immigration arrivent à l'école avec des vécus fort variés : ils sont diversifiés quant à leur provenance, leur langue, leur culture, leur parcours migratoire ou leur réalité socioéconomique. Leur intégration est un enjeu et une responsabilité institutionnelle.

L'intégration commence par l'acquisition de la langue commune. La francisation est donc essentielle pour les élèves nouvellement arrivés qui ne parlent pas le français et aussi pour leurs parents, qui ne pourront autrement ni suivre le cheminement scolaire de leurs enfants ni participer à la vie de l'école et de la communauté. Or les services offerts à cet égard sont nettement insuffisants.

Les classes d'accueil représentent un apport majeur pour les élèves qui ne maîtrisent pas le français, car elles leur offrent des conditions facilitant leurs apprentissages scolaires et leur intégration sociale. D'autres formules de francisation sont aussi mises en œuvre dans les CSS⁵. Par exemple, dans une classe semi-ouverte, les jeunes apprennent le français de façon intensive, mais sont intégrés à la classe régulière dans plusieurs disciplines. Selon une autre formule, ils sont intégrés directement dans la classe régulière, mais peuvent obtenir l'aide des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (SASAF), services qui sont aussi disponibles dans les classes d'accueil, ou d'un service de soutien linguistique d'appoint en français (SLAF), selon le besoin.

Ces différents services de soutien linguistique sont indispensables aux élèves qui ne connaissent pas suffisamment le français, que ce soit en classe d'accueil ou pour suivre le rythme de la classe ordinaire, et qui risquent d'éprouver des difficultés scolaires et de motivation qui auraient pu être évitées avec l'aide ciblée appropriée.

Par ailleurs, un soutien supplémentaire est nécessaire pour les élèves qui sont en situation de grand retard scolaire, notamment celles et ceux qui sont plus âgés au moment de leur arrivée au pays. Dans sa Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, le ministère de l'Éducation annonçait déjà, en 1998, que « sans une intervention appropriée, ces jeunes, notamment ceux et celles qui sont arrivés dans le système québécois à l'âge de 13 ans ou plus, sont exposés à ne jamais obtenir leur diplôme d'études secondaires »⁶.

L'école travaille fort à l'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration, mais elle rencontre plusieurs obstacles. Elle peine à offrir des services de francisation suffisants, particulièrement là où les élèves sont peu nombreux. On relève une évaluation parfois inadéquate et tardive des capacités, des besoins et des difficultés des élèves, des services manquants pour les besoins sur le terrain et des mesures souvent inefficaces visant la valorisation de leurs cultures⁷. De plus, les enseignantes et enseignants du secteur de l'accueil, précaires dans une large mesure, se retrouvent souvent laissés à eux-mêmes. Ces enseignantes et enseignants devraient être davantage soutenus et valorisés⁸.

5 Voir, par exemple, la présentation des modèles de francisation du CSS de la Capitale (anciennement CS), 2019 : https://cssc.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/06/chemins-perseverance-en-francisation_cscapitale-2019-2020_11x17.pdf

6 Ministère de l'Éducation, gouvernement du Québec, *Une école d'avenir : Politique d'intégration et d'éducation interculturelle*, 1998, p. 21. Cité dans : Fédération autonome de l'enseignement (FAE), *Plateforme revendicatrice destinée aux Services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français, version révisée 2025*, p.13. <https://www.lafae.qc.ca/dossiers/les-services-daccueil-et-de-soutien-a-lapprentissage-du-francais-sasaf>

7 Aline Niyubahwe, Joséphine Mukamurera, Isabelle Vachon et Mohamed-Amine Dridi, « Les enseignants issus de l'immigration et leurs apports potentiels à la réussite scolaire et éducative des élèves issus de l'immigration », *revue Alterstice*, vol. 13, no 1, 2025, pp. 109-123. Tiré de Érudit. <https://www.erudit.org/fr/revues/alterstice/2025-v13-n1-alterstice010071/1118369ar/>

8 FAE, *op. cit.*, pp. 20–22

En tout état de cause, l'apprentissage du français ne suffit pas à assurer une intégration réussie. Cette dernière doit aussi être scolaire, culturelle et sociale⁹. L'école a un rôle essentiel à jouer à cet égard.

Une approche pédagogique qui présente la culture québécoise et promeut ses valeurs tout en s'intéressant aux langues et cultures d'ailleurs peut contribuer à créer un sentiment d'appartenance chez les personnes immigrantes (voir l'orientation 2).

Les jeunes raccrocheurs à l'éducation des adultes

La formation générale des adultes (FGA) joue un rôle essentiel dans la scolarisation et la qualification des jeunes. Plusieurs élèves décrochent au secondaire, mais la FGA leur offre la possibilité de réintégrer le réseau scolaire, à partir de 16 ans, pour suivre une formation de base qui peut les mener au DES ou au DEP. Il s'agit ni plus ni moins d'une bouée de sauvetage pour une population vulnérabilisée qui a souvent rencontré des difficultés au secondaire et qui vit dans une grande précarité économique. L'État a la responsabilité de soutenir ces jeunes que le système d'éducation n'a pas réussi à scolariser. Il doit donner aux enseignantes et enseignants de l'éducation des adultes, qui travaillent dans des conditions très difficiles, les moyens nécessaires de faire cheminer ces jeunes dans leur démarche de scolarisation, étant donné son impact positif dans la réalisation de leur vie personnelle et citoyenne.

Il en est de même pour les organismes communautaires qui offrent des services de raccrochage scolaire (les écoles de la rue, par exemple) pour répondre aux besoins et aux réalités des jeunes et des adultes en situation de vulnérabilité ou à risque d'exclusion et qui n'ont pas les moyens de s'insérer dans un parcours scolaire régulier. Les organismes communautaires de raccrochage sont nécessaires pour que l'État puisse réaliser sa mission d'assurer l'éducation pour toutes et tous. Ils doivent être soutenus avec les moyens suffisants pour répondre aux besoins exprimés sur le terrain.

Finalement, il importe de demander au gouvernement d'actualiser sa politique d'éducation des adultes et de formation continue, qui date de 2002, pour la mettre en phase avec les enjeux éducatifs et sociaux actuels et permettre au secteur de l'éducation des adultes de jouer pleinement son rôle dans l'émancipation des personnes et des collectivités¹⁰. Alors qu'elle est réclamée depuis plusieurs années par de nombreuses organisations en éducation des adultes, le gouvernement a finalement procédé, en juin 2025, à une consultation (en ligne, sur invitation) sur l'adoption d'une nouvelle politique. Nous attendons les actions concrètes et les réels investissements.

9 C. Yerochewski, A. Saint-Victor, D. Hamdani, I. Archambault, « L'intégration linguistique, scolaire et sociale des personnes issues de l'immigration », dans *Une autre école est possible et nécessaire*, **Debout pour l'école**, p. 363.

10 Voir à ce propos : Institut de coopération pour l'éducation des adultes, *Vers une nouvelle politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue pour faire du Québec une société apprenante*, mai 2025, 34 p.

Orientation 8 – Le système d'éducation au Québec doit faire davantage pour aider les populations scolaires vulnérabilisées. Il faut en particulier :

- **accorder une place plus importante à la culture autochtone dans les programmes d'enseignement et mettre en œuvre une stratégie d'intervention pour favoriser la réussite éducative des élèves autochtones;**
- **améliorer l'offre et l'accès des services de francisation et d'accueil de qualité pour les élèves issus de l'immigration et leurs parents;**
- **reconnaître les contributions essentielles de la formation générale des adultes et des organismes communautaires en raccrochage dans la continuité des parcours scolaires, tout en améliorant le soutien nécessaire à leur bon fonctionnement, et adopter une nouvelle politique gouvernementale d'éducation des adultes qui donne une place déterminante aux jeunes adultes en situation de vulnérabilité ou à risque d'exclusion et qui tient compte de leurs réalités et de leurs besoins spécifiques.**



9.

Orientation

Ancrer l'éducation dans les réalités sociales et écologiques du monde contemporain

Les bouleversements écologiques qui se multiplient et l'incapacité – certains diraient *l'absence de volonté politique* – des gouvernements à les endiguer noircissent singulièrement l'avenir qui attend les jeunes. Nous vivons une époque charnière et assistons à une dégradation rapide, en termes historiques, des conditions de vie sur Terre, dont les plus vulnérables sont les premières victimes.

Quelles conséquences cela a-t-il pour l'éducation ?

Ne serait-il pas temps de faire de l'éducation relative à l'environnement un pilier de l'approche éducative québécoise ? Il ne s'agit pas seulement d'intégrer à l'éducation un complément culturel obligé (connaître par exemple les dangers de la dégradation de notre habitat ou les mécanismes des changements climatiques), mais de viser une intégration transversale beaucoup plus profonde des réalités qui concernent notre rapport personnel et collectif à l'environnement.

Aborder les problématiques environnementales en ne transmettant que des connaissances factuelles laisse trop de jeunes anxieux, fatalistes et désespérés¹. En misant par exemple sur les avancées d'une éducation « à ciel ouvert », il faut plutôt chercher à offrir aux élèves des opportunités de contact et d'apprentissage avec la nature et au sein de leur milieu de vie (scolaire et communautaire), favorisant ainsi l'engagement et l'action. On peut alors penser au développement d'une écocitoyenneté (voir l'orientation 1), qui consiste à être une citoyenne ou un citoyen qui se sent responsable du devenir du territoire (local, régional ou planétaire) et qui prend soin de tous les êtres vivants avec qui elle ou il cohabite².

L'éducation relative à l'environnement est une manière de penser et de vivre l'école qui transforme l'expérience scolaire. Une telle éducation favorise la prise de conscience de la dimension écologique de notre identité humaine. Elle ne peut se déployer hors du temps actuel et de l'espace d'ici. Les enfants et les jeunes font partie de ce monde en transformation, où les réalités écologiques sont incontournables et où se creusent les inégalités sociales. Ils et elles baignent au quotidien dans un univers d'informations qu'il faut les aider à décoder pour mieux leur permettre de trouver leur place dans ce monde et de pouvoir le changer.

L'éducation relative à l'environnement est une manière de penser et de vivre l'école qui transforme l'expérience scolaire

Les diverses formes d'écoanxiété qui affectent les jeunes sont maintenant bien connues et le rôle majeur de l'éducation pour tenir compte de ce phénomène est également documenté. Le fait que les élèves comprennent qu'ils sont dans un rapport d'interdépendance au vivant leur permet de réaliser qu'ils peuvent être des agents de changement au sein de leur communauté et qu'ils peuvent contribuer à faire bouger les choses.

1 Émilie Morin, Geneviève Therriault et Barbara Bader, « Le développement du sentiment de pouvoir agir des jeunes face aux changements climatiques à l'école secondaire », *Éducation relative à l'environnement*, vol. 17, n. 1, 2022, paragraphe 14.
<https://www.erudit.org/fr/revues/ere/2022-v17-n1-ere07463/1093835ar/>

2 Coalition Éducation Environnement Écocitoyenneté, Revue de presse, <https://www.coalition-education-environnement-ecocitoyennete.org/revue-de-presse>

L'éducation relative à l'environnement n'est donc pas, en tout cas pas seulement, une matière qui s'ajoute au curriculum, mais une dimension incontournable de l'éducation contemporaine participant à l'atteinte des trois visées du Programme de formation de l'école québécoise que sont la construction d'une vision du monde, la structuration de l'identité et le développement du pouvoir d'action³. Comme la recherche le documente de plus en plus, elle s'intègre de façon transversale dans les programmes, où elle contribue au développement de l'ensemble des compétences qu'on y définit.

* * * * *

Il est remarquable que plus de 50 ans après l'essor de l'éducation relative à l'environnement à l'ONU⁴, le Québec ne possède toujours aucune politique ou stratégie nationale pour intégrer adéquatement le rapport à l'environnement dans l'éducation.

Il existe bien un guide⁵ ministériel destiné au monde scolaire, pour accompagner des initiatives locales vers le développement durable. Mais outre que ce dernier concept est de plus en plus critiqué comme gouvernail de développement social et comme finalité éducative, ce guide engage les personnels scolaires sur une base volontaire, sans tenir compte du soutien institutionnel nécessaire à la réalisation de telles initiatives. Il est déjà admirable que des projets écologiques naissent dans un milieu scolaire déjà surchargé, mais on peut difficilement compter sur des initiatives spontanées pour mettre en chantier un changement aussi important que celui qui est évoqué ici. Le Centr'ERE notait d'ailleurs en 2020 que « malgré les efforts consacrés jusqu'ici, la contribution du système d'éducation formelle à cet effet reste nettement insuffisante et celle des acteurs et actrices de l'éducation non formelle n'est pas adéquatement soutenue⁶. » À cet égard, tisser des liens avec le milieu communautaire enrichit l'éducation non formelle⁷ en offrant des espaces inclusifs où les gens apprennent par l'action, l'entraide et l'engagement dans leur communauté (voir l'orientation 6).

N'appartiendrait-il pas au ministère de l'Éducation de donner l'impulsion nécessaire à ce que l'éducation participe, au premier chef, à un changement sociétal qui s'impose?

Orientation 9 – Pour ancrer l'éducation dans les réalités sociales et écologiques, il faut :

- **intégrer les fondements et les pratiques d'une éducation relative à l'environnement comme dimension transversale des programmes;**
- **valoriser et soutenir les initiatives d'éducation écologique dans les écoles;**
- **développer une culture du partenariat éducatif avec les actrices et acteurs du milieu ayant une expertise ou une disponibilité en matière d'éducation relative à l'environnement (musées, parcs, centres de loisirs, bibliothèques, ONG environnementales, parents, etc.).**

3 Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Programme de formation de l'école québécoise (PFPQ), enseignement secondaire, deuxième cycle*, 2007, pp. 7-9.

4 La Charte de Belgrade a été adoptée en 1975 au Colloque international sur l'éducation relative en environnement organisé par l'UNESCO, en collaboration avec le programme des Nations Unies pour l'environnement et d'autres organismes gouvernementaux. Repéré de https://ecotopie.be/wp-content/uploads/2023/11/pdf_CharteBelgrade.pdf

5 Préparé par l'Institut Hydro-Québec en environnement, développement et société, Université Laval : *Accompagner une démarche intégrée de développement durable en milieu scolaire*, op. cit., 2020, 53 p.

6 Centr'ERE, *Une proposition de stratégie québécoise relative à l'environnement : pour une écocitoyenneté*, 2020, p. 14

7 Voir la note 2, p. 18.



Conclusion

Peut-on imaginer que le Québec puisse se doter d'un système d'éducation moderne, où il ferait bon apprendre, enseigner et participer à la vie scolaire? Peut-on concevoir une école qui donne à tous les enfants, sans exception, les outils nécessaires à une vie épanouie et à une participation citoyenne pleine et entière? Est-ce rêver que d'entrevoir une école qui soit un véritable milieu de vie, le carrefour d'une synergie éducative entre les parents, les membres d'une équipe-école et ceux des ressources d'un quartier ou d'une communauté? Est-ce utopique de vouloir intégrer à la vie scolaire une dimension écocitoyenne devenue essentielle?

Les milliers d'heures de consultations citoyennes, de réflexion et de débats qui ont rendu possible la production de ce Livre blanc nous ont convaincus que tout cela est non seulement possible, mais, surtout, indispensable. Il y a, dans la société québécoise, suffisamment d'intérêt, d'expertise et d'engagement envers l'éducation, suffisamment de solidarité pour y arriver.

Reconstruire l'école québécoise ne sera pas simple : c'est un énorme défi et des demi-mesures ne suffiront pas.

La condition préalable, absolument nécessaire mais non suffisante pour atteindre ce but, c'est d'abord et avant tout une volonté politique ferme de s'attaquer aux problèmes les plus urgents.

Il faut éradiquer l'école à trois vitesses. Qu'une école entièrement privée puisse avoir droit de cité dans une société comme la nôtre, c'est une chose. Que la ségrégation sociale qu'elle crée soit encouragée directement par des subsides publics, c'est complètement différent. Qu'on permette parallèlement aux écoles publiques de jouer le jeu d'un marché scolaire, c'est pire.

Il faut améliorer la démocratie scolaire, parce que l'école doit être un projet social en continu, ce qui suppose un accès citoyen réel à la vie scolaire.

Il faut absolument trouver les moyens de réinvestir dans l'école québécoise, notamment pour en faire un lieu de travail et d'apprentissage agréable et stimulant.

Finalement, il faudra se rappeler que plusieurs réformes dans le passé ont échoué, faute d'avoir obtenu au préalable l'adhésion minimale des personnes à qui l'on demandait de les mettre en œuvre. Cela impose de mettre au jeu, dans un espace public réservant une place primordiale à ses artisans, les principaux enjeux d'une éducation moderne et les changements qui doivent être envisagés en conséquence.

C'est dans cette perspective qu'ont été élaborées les orientations présentées dans ce Livre blanc. Nous espérons de tout cœur qu'elles pourront être utiles, si cet exercice incontournable de nouveaux États généraux sur l'éducation peut être mis en branle dans un avenir rapproché.

Nous souhaitons ainsi, pour le Québec, un prochain gouvernement qui ait l'envergure et le leadership politique pour faire advenir, en éducation, une nouvelle «révolution tranquille».



ENSEMBLE, RÉNOVONS
NOTRE SYSTÈME D'ÉDUCATION

