

## 3 . L E M I L I E U

---

### S C O L A I R E

---

#### 3.1 L'ÉTAT DE LA SITUATION ET LES ENJEUX

---

Dans le cadre des audiences publiques, plusieurs groupes, chercheurs et intervenants du milieu scolaire, faisant écho aux enjeux soulevés dans notre document de consultation, ont attiré notre attention sur une gamme variée de facteurs compromettant le droit des jeunes des minorités racisées ou issus de l'immigration à la non-discrimination, et ce, tant en ce qui a trait à l'application des codes de vie et de mesures disciplinaires qu'aux décisions, mesures et politiques organisationnelles ayant une incidence sur leur parcours scolaire et leurs chances de réussite. Toutes ces formes de discrimination ne relèvent pas directement d'une logique de profilage racial à proprement parler.

En ce qui concerne les décisions et les mesures destinées à maintenir la discipline et garantir la sécurité dans l'enceinte scolaire, la notion de profilage trouve ici application. En effet, l'application de codes de vie et de sanctions disciplinaires (ex. : retenue, suspension, expulsion, etc.) constitue des « actions prises par des personnes en situation d'autorité [...] pour des raisons de sûreté, de sécurité ou de protection du public ». En outre, lorsque ces actions reposent sur des facteurs d'appartenance réelle ou présumée, tels la race, la couleur, l'origine ethnique ou nationale, sans motif réel ou soupçon raisonnable, et qu'elles ont pour effet d'exposer les personnes concernées à un traitement différent ou qu'elles les pénalisent de manière disproportionnée, il devient alors pleinement justifié de faire usage du concept de profilage racial pour décrire la nature de l'acte discriminatoire commis.

Toutefois, il en va autrement des décisions, mesures ou politiques organisationnelles orientant le parcours scolaire des élèves. Le concept de profilage ne trouve pas ici son application. Certes, les actions ou décisions des acteurs scolaires en la matière sont le fait de personnes en situation d'autorité, mais elles ne sont pas prises pour des raisons de sûreté, de sécurité ou de protection du public. Les facteurs discriminatoires qui contribuent à expliquer les problèmes scolaires des élèves racisés ne peuvent être réduits uniquement à une série de décisions individuelles, fondées consciemment ou non sur un préjugé racial. Tel qu'on le verra, il s'agit ici d'une forme de discrimination systémique. Ce type de discrimination repose en partie sur des décisions individuelles teintées de préjugés, mais également, et dans une large mesure, sur des modèles organisationnels ou des structures institutionnelles qui, bien qu'en apparence neutres, sont inadaptés aux besoins de certains groupes ou leur sont carrément préjudiciables.

Comme nous le verrons plus loin, la surreprésentation des communautés noires ou des élèves issus de l'immigration, par exemple au sein de classes d'adaptation scolaire, parmi les décrocheurs ou dans des filières éducatives qui ne répondent pas aux besoins et aux intérêts de l'élève, ne s'explique pas uniquement sous l'angle de la discrimination ethnoraciale. La défavorisation qui touche certaines minorités racisées ou les immigrants récents est un facteur qui ne peut être négligé dans la réponse à apporter aux problèmes de décrochage et de réussite scolaires chez les jeunes de ces communautés. C'est pourquoi toute mesure visant à favoriser la réussite scolaire des élèves racisés ou issus de l'immigration doit tenir compte de l'interrelation entre la défavorisation et l'appartenance ethnoraciale.

Ces dernières années, le gouvernement ainsi que l'ensemble du milieu scolaire ont fait de la réussite et de la persévérance scolaires un objectif prioritaire, et plusieurs initiatives ont été entreprises en ce sens. Cependant, dans le cadre de ces efforts, peu d'attention a été accordée aux problèmes touchant plus particulièrement les jeunes des minorités racisées et les jeunes issus de l'immigration récente. Lors des consultations publiques, plusieurs intervenants ont dénoncé le fait que le milieu scolaire est peu enclin à reconnaître l'existence d'inégalités ethnoraciales dans l'accès à la réussite scolaire, et encore moins à procéder à l'autocritique de ses normes et procédures organisationnelles en association avec ce problème. Quant au profilage racial lié à l'application des codes de vie, l'attitude de déni dans laquelle se campent certains intervenants du milieu scolaire tranche fortement avec les témoignages des jeunes et des organismes communautaires entendus.

La Commission espère que le présent rapport sera l'occasion pour le milieu scolaire de remettre en question ses pratiques et de reconnaître les problématiques de discrimination ethnoraciale, qu'elle soit directe, indirecte ou systémique. À cet égard, l'obstacle principal à la reconnaissance de la discrimination en milieu scolaire est, à l'exemple de ce que l'on observe en matière de sécurité publique, sinon l'absence, du moins le manque de données permettant de guider les mesures qui favoriseront le respect du droit à l'égalité des jeunes des minorités racisées et issus de l'immigration tout au long de leur parcours scolaire.

## 3.2 LES MESURES DISCIPLINAIRES ET L'APPLICATION DES CODES DE VIE

60

Tel que mentionné, l'application des codes de vie et des mesures disciplinaires en milieu scolaire peut donner lieu à des manifestations de profilage racial. Comme on l'a observé en matière de sécurité publique, le profilage racial est nourri notamment par le présupposé, très souvent inconscient, selon lequel les membres de certains groupes racisés, surtout les jeunes Noirs, sont plus à risque de perturber l'ordre ou de menacer la sécurité au sein de l'établissement scolaire. Nous proposerons, dans les lignes qui suivent, certaines pistes de solution pouvant contribuer à réduire les risques de profilage racial associés à l'exercice, par les écoles, des fonctions de maintien de l'ordre et de la sécurité.

### 3.2.1 LA SURVEILLANCE CIBLÉE

Étant considérés plus à risque d'adopter des comportements déviants, les jeunes des minorités racisées font l'objet d'une surveillance plus intense que celle exercée par le personnel scolaire sur les autres élèves. Dans une telle logique, le contrôle disciplinaire prend d'abord pour cible, non pas les comportements objectivement menaçants ou dérangeants, mais plutôt des groupes d'individus considérés a priori comme plus susceptibles d'adopter de tels comportements. Comme il nous a été rapporté, les regroupements de jeunes Noirs dans un même lieu physique, par exemple à la cafétéria ou dans une aire commune, sont de nature à attirer une attention disproportionnée de la part du personnel chargé de maintenir l'ordre dans l'école.

Selon plusieurs témoignages entendus, cette forme de profilage prend sa source dans des préjugés et des stéréotypes qui attribuent aux jeunes de certains groupes racisés une prédisposition culturelle plus marquée à la délinquance. Plusieurs intervenants ont déploré la tendance trop hâtive du personnel scolaire à soupçonner, sans motif raisonnable, les jeunes Noirs et les jeunes Latinos, par exemple, d'appartenir à un gang de rue dès qu'ils se rassemblent en groupes. Par exemple, il n'est pas rare que la surveillance exercée par le personnel scolaire soit accrue pendant des activités parascolaires très populaires auprès des jeunes Noirs, telles que le basketball ou des spectacles hip-hop, et qu'à ces occasions un dispositif de sécurité exceptionnel soit mis en place, notamment par des contrôles d'identité systématiques visant à débusquer les éléments indésirables venus de l'extérieur.

Des étudiants noirs d'un cégep de Montréal ont rapporté qu'ils avaient été la cible de contrôles d'identité injustifiés à l'occasion d'une danse organisée dans l'école. Apparemment, les agents de sécurité contrôlaient seulement l'identité des Noirs parce qu'ils soupçonnaient la présence d'un revendeur de drogue dans l'école.

Certes, cette surveillance exceptionnelle peut se comprendre lorsque le personnel a des raisons de croire que des membres de gangs de rue sont présents dans l'enceinte scolaire, pour prendre un exemple qui nous a été rapporté. Cependant, plusieurs jeunes remettent en question la tendance des autorités scolaires à intervenir davantage sur la base de présuppositions liées à des préjugés que sur la base d'information ciblée ou de signes rationnels permettant d'identifier des réels suspects. De toute manière, même dans les cas où l'école resserre la sécurité sur la base de motifs fondés, elle devrait s'assurer que les méthodes utilisées ne déboucheront pas sur une forme de profilage racial.

### 3.2.2 L'APPLICATION DE SANCTIONS DISCIPLINAIRES : UN DERNIER RECOURS?

En raison de cette surveillance disproportionnée, les groupes d'élèves racisés ont plus de risques, à comportement égal, d'être sanctionnés pour avoir enfreint des règlements qui, de surcroît, leur sont appliqués de manière plus stricte. À cet égard, une critique fréquemment entendue concerne la tendance des intervenants scolaires à recourir trop rapidement à des sanctions disciplinaires à l'endroit des élèves racisés. En d'autres termes, on reproche au personnel scolaire de ne pas suffisamment respecter le principe de la gradation des interventions dans l'application des sanctions. Il a été fréquemment reproché au personnel scolaire de recourir trop promptement à des mesures punitives sans avoir épuisé au préalable l'éventail des mesures « alternatives » qui s'offrent à lui pour aider l'élève à corriger son comportement. La sévérité de la sanction doit être proportionnelle à la gravité de la faute reprochée, et les sanctions les plus graves, comme la suspension ou l'expulsion, ne doivent être utilisées qu'en dernier recours.

Or l'école s'en remettrait trop souvent à une approche répressive selon laquelle chaque faute appelle automatiquement une sanction. Bien que la tendance de l'école à privilégier une approche répressive — plutôt que préventive — en réponse à la déviance ne touche pas exclusivement les élèves racisés, il semble que ces derniers en subissent particulièrement les contrecoups.

Plusieurs intervenants ont fait remarquer que ce type d'approche convenait mieux à la police qu'à l'école qui, de par la mission de socialisation qui lui incombe<sup>191</sup>, devrait plutôt privilégier la prévention, l'éducation et la réinsertion. De nombreuses personnes ayant pris part aux audiences publiques auraient souhaité que les interventions du personnel scolaire visant à corriger un comportement fautif misent davantage sur le dialogue et la sensibilisation. De plus, on a souligné l'importance de garder l'élève à l'école afin de maintenir sa motivation et sa persévérance. À cet égard, notons que, selon plusieurs intervenants, l'école aurait intérêt à établir des partenariats avec les organismes communautaires et à collaborer avec les parents dans la recherche de solutions négociées avec les élèves présentant des problèmes comportementaux. De par leur meilleure compréhension de la situation, les parents, tout comme les organismes communautaires, sont souvent les mieux placés pour outiller adéquatement les intervenants scolaires en vue d'obtenir de l'élève des changements comportementaux. Une telle approche est plus susceptible de donner des résultats positifs qu'une approche purement répressive (ex. : suspension, expulsion, appel à la police).

191 Loi sur l'instruction publique, L.R.Q., c. I-13.3, art. 36(2) : Elle [l'école] a pour mission, dans le respect du principe de l'égalité des chances, d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves, tout en les rendant aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire. (nos soulignés)

### 3.2.3 L'ENGAGEMENT DE LA DIRECTION DE L'ÉCOLE

Afin de s'assurer que les interventions du personnel scolaire appelé à appliquer le code de vie sont exemptes de discrimination, la direction de l'école doit au préalable procéder à une analyse de la situation au sein de son école. Elle aura ainsi les connaissances nécessaires pour agir de manière ciblée en vue de corriger le problème. Trop peu de directions s'attardent à faire un examen des enjeux liés à la sécurité et à la discipline dans leur école avec le souci de déceler tout biais discriminatoire. À cet effet, pour s'assurer d'une meilleure analyse de la situation, il serait nécessaire de documenter l'application des sanctions disciplinaires afin de pouvoir détecter et mesurer l'ampleur, le cas échéant, du profilage racial.

La direction de l'école devrait faire connaître clairement à tout son personnel ses exigences en matière de prévention du profilage racial, et elle devrait effectuer un suivi régulier afin de s'assurer que ses consignes sont effectivement respectées sur le terrain. Dans une visée préventive, la direction devrait organiser des séances de formation sur la discrimination et le profilage racial, non seulement à l'intention des surveillants, mais aussi de tous les membres du personnel susceptibles de faire appliquer le code de vie et les règlements dans le cadre de leur travail.

Il semble que, depuis quelques années, de plus en plus d'écoles secondaires, de cégeps et d'universités sous-traitent à des agences privées les fonctions de maintien de l'ordre et de la sécurité dans l'enceinte scolaire<sup>192</sup>. Lorsque c'est le cas, il est plus difficile pour la direction de l'établissement d'exercer des « contrôle de qualité » sur le travail accompli par des agents qui ne relèvent pas directement de son autorité. Pourtant, tout comme les agents de sécurité doivent rendre des comptes à l'agence qui les emploie, celle-ci est responsable de son personnel vis-à-vis de la direction de l'école avec qui elle a conclu un contrat de service. Ainsi, à titre de client de l'agence, l'école a le pouvoir, et même l'obligation, de veiller à ce que les méthodes d'intervention des agents respectent le droit à l'égalité sans discrimination garanti aux élèves, non seulement dans la Charte québécoise, mais aussi dans la plupart des « projets éducatifs » et des codes de vie adoptés par chaque établissement scolaire.

62

### 3.2.4 LES RÉPERCUSSIONS DU PROFILAGE SUR LA RÉUSSITE ET LA PERSÉVÉRANCE SCOLAIRES

Soulignons qu'en milieu scolaire l'application discriminatoire de codes de vie et de sanctions pour des motifs de sécurité n'est pas sans lien avec les problèmes de décrochage et d'échec scolaires vécus par les jeunes des minorités racisées. Ainsi, les élèves racisés qui sont expulsés ou suspendus sont plus susceptibles de connaître des échecs scolaires et même, par suite de démotivation, le décrochage. De plus, pendant les périodes où leur scolarisation est interrompue ou s'ils décrochent prématurément, ces jeunes sont alors amenés à occuper davantage l'espace public, ce qui augmente leurs occasions de contact avec les policiers et, par le fait même, les rend plus à risque de subir du profilage.

« Je suis Colombienne. J'ai deux fils. L'un est brun de peau. L'autre qui est blanc de teint, n'a jamais été interpellé par la police. Deux fils, la même éducation, deux chemins. Pour moi c'est l'école qui a fait le changement. Si le directeur de l'école n'avait pas enlevé le soccer à mon fils [à titre de mesure disciplinaire], il aurait pu se ressaisir et finir son secondaire. Finalement il a fini son secondaire plus tard à l'éducation des adultes à 18 ans.

Une mère d'origine colombienne

Ajoutons à cela qu'une fois adultes les jeunes décrocheurs, quelle que soit leur origine, sont plus à risque de connaître la pauvreté et l'exclusion socioéconomique. Bref, le profilage racial ne peut être

192 Dans le cas des écoles secondaires, le travail des agents de sécurité s'effectue en collaboration avec les membres du personnel scolaire.

envisagé indépendamment de la discrimination systémique plus globale que subissent les jeunes dans leurs contacts et interactions avec les institutions étatiques.

## LA COMMISSION RECOMMANDE :

- que les directions d'école : 1) énoncent expressément dans leur projet éducatif et leurs normes organisationnelles que la discrimination sous toutes ses formes est interdite dans l'école, y compris en matière de maintien de l'ordre, de la discipline et de la sécurité; et 2) examinent leurs pratiques et leurs normes organisationnelles afin de s'assurer qu'elles sont exemptes de tout biais discriminatoire;
- que les directions d'école collaborent davantage avec les parents et les organismes communautaires pour trouver des solutions aux problèmes comportementaux des élèves;
- que les commissions scolaires dispensent une formation sur la discrimination et le profilage racial à l'intention des cadres, du personnel enseignant et non enseignant;
- que lorsque la direction d'une école fait appel à une agence de sécurité privée, elle exige que le travail des agents soit exempt de profilage racial, que des consignes claires leur soient données à cet effet et qu'un contrôle serré soit exercé sur ceux-ci.

### 3.3 LE PARCOURS ET LA RÉUSSITE SCOLAIRES

Dans cette section, la Commission abordera l'impact de certains facteurs sociodémographiques, tels que l'origine, la couleur, le statut d'immigration et le statut socioéconomique, sur l'orientation des élèves, dès le secondaire, vers des filières de formation différenciées ainsi que sur la réussite scolaire. Bien que la question de la discrimination ne constitue qu'une des hypothèses explicatives qui doit être prise en considération pour comprendre ce phénomène, elle n'en demeure pas moins incontournable.

Cependant, quelques mises en garde s'imposent au préalable quant au choix des mots. Ainsi que nous l'ont fait remarquer certains participants, la logique à l'œuvre dans le contexte de ces processus relève souvent davantage de la discrimination systémique que du profilage à proprement parler. Ainsi, lorsque l'on est en présence de pratiques et de modèles organisationnels qui, bien qu'en apparence neutres, ont des effets préjudiciables disproportionnés sur les élèves de minorités racisées ou d'origine immigrante, nous sommes alors dans une logique de discrimination systémique.

Par ailleurs, cette discrimination systémique peut être alimentée par des préjugés, conscients ou non. Par exemple, il arrive parfois que l'orientation d'un élève vers certaines filières de formation et, en amont, les pratiques de classement et d'évaluation servant à orienter cette décision reposent sur des préjugés fondés sur l'origine ou la culture de l'élève.

#### 3.3.1 L'IMPACT DES PRÉJUGÉS SUR LE PARCOURS SCOLAIRE

Durant la consultation, plusieurs participants ont souligné, soit à partir de leur expérience de terrain ou de leur expertise professionnelle, l'influence des préjugés sur le processus d'orientation dans les différents parcours scolaires qui s'offrent aux élèves.

Le milieu scolaire recourt fréquemment à la catégorisation dans son processus d'orientation et d'évaluation des élèves. Bien que ces processus de catégorisation soient inévitables, il n'en demeure

pas moins qu'ils ouvrent la porte à l'étiquetage, en ce sens que les intervenants scolaires sont à risque de catégoriser les élèves en fonction de leur statut social ou de leur appartenance de groupe, réelle ou présumée. Cet étiquetage a pour effet d'amener l'intervenant scolaire à réduire le champ des possibilités offertes à l'élève. Il peut également avoir une incidence sur la manière dont l'intervenant interagit avec l'élève, par exemple en s'investissant moins auprès de certains en raison d'attentes moins élevées ou encore en les orientant d'office vers des parcours de formation axés sur l'emploi, sur la base de préjugés quant à leurs capacités à poursuivre plus loin leur formation scolaire. Il a été mentionné à plusieurs reprises dans la consultation que les jeunes Noirs étaient particulièrement victimes de ces stéréotypes qui se traduisent par des attentes à la baisse à leur endroit. Faute de vigilance de la part de la direction de l'école, ces préjugés et attitudes discriminatoires, qu'ils soient conscients ou non, peuvent même finir par laisser une empreinte systémique sur la culture institutionnelle de l'établissement. Bien que la catégorisation soit inhérente à toute forme de perception, il est important pour les intervenants scolaires d'en prendre conscience afin d'en limiter les effets sur l'évaluation des capacités ou des chances de réussite de leurs élèves.

On reproche souvent à l'école sa tendance à adopter un mode de communication trop directif selon lequel la participation parentale doit se faire dans les termes dictés par elle. L'école tend alors à ne pas reconnaître les parents comme des partenaires égaux dans les fonctions d'éducation et de socialisation qu'elle doit assumer auprès de l'enfant. Or, certains chercheurs<sup>193</sup> et organismes communautaires, tel que le Centre de ressources de la troisième avenue, font valoir que ce modèle de communication asymétrique est particulièrement appliqué aux parents immigrants en raison d'une tendance des intervenants scolaires à les disqualifier d'emblée sous prétexte qu'ils n'auraient pas les compétences culturelles pour bien saisir les attentes de l'école à leur endroit.

64

Les préjugés et les stéréotypes ethnoculturels peuvent compromettre non seulement la relation entre l'intervenant et l'élève, mais également la relation entre l'école et les parents. Plus précisément, il arrive que les intervenants scolaires ne laissent pas aux parents issus des groupes racisés la place qui leur revient dans les décisions relatives au choix des parcours scolaires qui s'offrent à leur enfant. On nous a rapporté que plusieurs parents sentent qu'on ne les fait pas suffisamment participer au processus décisionnel relatif au choix des parcours. Ils ont l'impression d'être seulement informés une fois la décision prise, ce qui fait qu'ils se sentent souvent disqualifiés.

La relation parents-école peut sembler difficile lorsque les intervenants en viennent à percevoir comme des obstacles culturels certaines difficultés à établir le lien avec les parents. Il arrive, par exemple, que les intervenants scolaires voient dans la non-disponibilité des parents un désengagement face à l'école sans tenter de creuser plus à fond pour en comprendre les causes sous-jacentes, notamment en prenant en considération les facteurs d'ordre individuel ou socioéconomique.

Selon une directrice d'école de l'est de Montréal, il faut faire preuve de beaucoup de volonté et de persévérance pour établir un bon contact avec certains parents, et le personnel scolaire ne doit pas conclure automatiquement que la non-disponibilité des parents est due à une démission de leur part.

En plus de veiller à neutraliser les préjugés du personnel scolaire, l'école a aussi la responsabilité d'être créative lorsque la communication s'avère difficile à établir avec les parents immigrants. Les recherches existantes en sciences de l'éducation démontrent que les partenariats les plus réussis entre l'école et les familles immigrantes naissent de la capacité de l'école à faire preuve de créativité dans l'élaboration de stratégies de communication. Ainsi, dans une recherche sur les conditions de réussite des modèles

193 Michèle VATZ LAAROUSSI, Fasal KANOUTÉ et Lilyane RACHÉDI, « Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 2, 2008, p. 291-311.

de collaboration famille-école, la chercheuse Kanouté et ses collègues démontrent que les formules les plus efficaces ne consistent pas en l'application d'un modèle unique et rigide, mais plutôt en la capacité de l'école d'adapter ses stratégies de communication en fonction de la réalité sociale, économique et culturelle des familles d'origine immigrante<sup>194</sup>. À titre illustratif, les chercheurs invitent l'école à adopter, lorsque nécessaire, d'autres modèles de collaboration, notamment en reconnaissant comme interlocuteurs légitimes des « médiateurs » mandatés par les parents pour agir en leur nom, par exemple un membre de la famille élargie ou encore des représentants d'organismes communautaires ou d'organisations à vocation ethnique.

## LA COMMISSION RECOMMANDE :

- que les commissions scolaires et les écoles qui desservent une population issue des minorités ethniques et racisées rendent obligatoire, pour l'ensemble de leur personnel, une formation sur l'antiracisme et l'interculturel;
- que les écoles conçoivent des modèles « alternatifs » de collaboration parents-école, notamment en reconnaissant comme interlocuteurs légitimes des personnes ou acteurs mandatés par les parents pour agir en leur nom, par exemple un membre de la famille élargie ou encore des représentants d'organismes communautaires.

### 3.3.2 POUR UN SOUTIEN MIEUX CIBLÉ AUX ÉCOLES DÉFAVORISÉES

Plusieurs participants ont insisté sur le fait que les efforts pour favoriser la réussite scolaire des élèves immigrants et issus des communautés noires devraient être étroitement arrimés à la lutte contre la pauvreté. Notons en effet que les jeunes de milieux défavorisés, qu'ils appartiennent ou non à une minorité ethnoculturelle ou racisée, ont plus de risques que les autres de connaître l'échec et le décrochage scolaire. Ainsi, selon des données du MELS compilées par le Conseil supérieur de l'éducation en 2006-2007, le taux de diplomation à la sortie du secondaire au Québec était de 65,3 % dans les écoles les plus défavorisées, contre 79,1 % dans les écoles les plus favorisées<sup>195</sup>.

La Commission se réjouit donc du fait que, depuis quelques années, le MELS ait mis sur pied différents programmes afin de faciliter la réussite et la persévérance scolaires des élèves en difficulté issus, notamment mais pas exclusivement, de milieux défavorisés. On pense notamment à Agir autrement, L'école, j'y tiens, tous ensemble pour la réussite scolaire, le Programme de soutien à l'école montréalaise, Aide aux devoirs et le Programme d'aide à l'éveil à la lecture et à l'écriture dans les milieux défavorisés.

Toutes ces mesures et programmes destinés à stimuler la réussite et la persévérance scolaires dans les écoles desservant une population défavorisée ne peut que bénéficier aux élèves racisés. C'est que, tel que démontré plus haut, une grande proportion de ces élèves vient de familles qui connaissent un taux élevé de défavorisation socioéconomique. Bien que fort louables, ces programmes sont en général peu ou mal adaptés aux besoins des écoles pluriethniques de l'agglomération montréalaise.

À un premier niveau, certains intervenants ont souligné, lors de la consultation, que l'indice actuellement utilisé par le MELS pour attribuer des budgets de soutien pédagogique supplémentaires aux écoles défavorisées est mal adapté au profil de défavorisation des élèves issus de l'immigration qui

194 *Id.*

195 CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010. Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*, Québec, juin 2010, p. 75.

fréquentent les écoles pluriethniques de Montréal. Les deux indicateurs utilisés par le MELS à cet effet, sur recommandation de l'Institut de la statistique du Québec, sont la sous-scolarisation de la mère (2/3 du poids de l'indice) et l'inactivité économique prolongée (1/3 du poids de l'indice). Or, ces deux indicateurs peuvent être de nature à sous-estimer la défavorisation chez plusieurs familles immigrantes ou racisées. On le sait, le taux de scolarité des mères immigrantes est supérieur à la moyenne en raison d'une grille de sélection qui, pour les travailleurs qualifiés, privilégie les candidats ayant un niveau élevé de scolarité. Cependant, au Québec, le fait pour un travailleur formé à l'étranger d'être hautement scolarisé n'est pas nécessairement un gage d'intégration socioéconomique réussie, considérant les nombreux obstacles auxquels ces personnes font face, notamment pour faire reconnaître leurs diplômes et leurs acquis<sup>196</sup>. En conséquence, plusieurs d'entre eux subissent, après leur arrivée au Québec, un déclassement professionnel qui peut se traduire par une chute socioéconomique<sup>197</sup>.

Il serait donc important que le MELS examine les indicateurs actuellement utilisés pour mesurer la défavorisation sur le territoire scolaire afin de juger s'ils sont bien adaptés au profil de pauvreté propre aux familles d'immigrants récents.

## LA COMMISSION RECOMMANDE :

■ que le MELS, en collaboration avec l'Institut de la statistique du Québec, effectue des tests de validité pour s'assurer que l'indice de défavorisation actuellement utilisé pour déterminer les écoles admissibles à une aide financière supplémentaire est bien adapté aux écoles desservant une forte proportion de familles racisées ou issues de l'immigration.

66

Dans un autre ordre d'idées, il est important que les budgets du MELS destinés au soutien pédagogique aux élèves en difficulté soient effectivement utilisés à cet effet. Or, certains intervenants du milieu de l'éducation ont fait valoir qu'il n'était pas rare que ces enveloppes budgétaires servent, en pratique, à l'achat de matériel ou de ressources qui, bien que répondant à un réel besoin de l'école (ex. : achat d'ordinateurs, projets éducatifs destinés à d'autres groupes cibles, etc.), ne sont pas de nature à répondre aux besoins particuliers des élèves venant de milieux défavorisés. Afin de corriger ce problème, il serait important que le MELS exige plus systématiquement, de la part des écoles bénéficiaires, une reddition de comptes afin de s'assurer que l'argent accordé a effectivement servi à prodiguer un soutien pédagogique aux élèves catégorisés « à risque ».

De plus, il serait utile que le MELS fournisse aux écoles un cadre de référence qui établisse des critères précis auxquels les projets soumis devront satisfaire pour être admissibles aux programmes de financement visant à favoriser la réussite et la persévérance scolaires chez les élèves en difficulté des milieux défavorisés.

## LA COMMISSION RECOMMANDE :

■ que le MELS exige, de la part des écoles bénéficiaires des programmes d'aide financière pour écoles défavorisées, une reddition de comptes plus serrée afin de s'assurer que

196 Paul EID (dir.), *Pour une véritable intégration : droit au travail sans discrimination*, Montréal, Fides, 2009 (actes du colloque du même nom tenu par la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse en novembre 2008).

197 Marie-Thérèse CHICHA et Éric CHAREST, « L'intégration des immigrés sur le marché du travail à Montréal. Politiques et enjeux », (mars 2008), vol. 14, n° 2, mars 2008, *Choix IRPP*, ISSN 0711-0685, [En ligne]. [www.irpp.org](http://www.irpp.org).

l'argent accordé a effectivement servi à financer des projets visant à favoriser la réussite et la persévérance scolaires chez les élèves en difficulté des milieux défavorisés;

■ que le MELS fournisse aux écoles un cadre de référence qui établisse des critères précis auxquels les projets soumis devront satisfaire pour être admissibles aux programmes de financement visant à favoriser la réussite et la persévérance scolaires chez les élèves en difficulté des milieux défavorisés.

### 3.4 LES ÉLÈVES À BESOINS PARTICULIERS

En vertu, notamment, de la Loi sur l'instruction publique (LIP) et de la Politique de l'adaptation scolaire, une école adaptée à tous ses élèves (1999), le MELS s'engage à déployer une offre de services éducatifs individualisée à l'intention des élèves à besoins particuliers. Depuis 2000, ces derniers relèvent de deux catégories administratives, soit, d'une part, les élèves handicapés et ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) et, d'autre part, les élèves à risque. Alors que la première catégorie (EHDA) regroupe les élèves ayant un handicap ou un trouble grave du comportement diagnostiqué par un professionnel, la seconde, beaucoup plus large, comprend les élèves qui « présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leur apprentissage ou leur comportement et peuvent ainsi être à risque, notamment au regard de l'échec scolaire ou de leur socialisation, si une intervention rapide n'est pas effectuée »<sup>198</sup>.

Les plans d'intervention rédigés à l'intention des élèves à besoins particuliers (EHDA et élèves à risque) peuvent soit prescrire le maintien en classe ordinaire avec mesures de soutien, soit l'envoi en classe d'adaptation scolaire, dite aussi classe « spéciale », qui ne regroupe que des élèves à besoins particuliers. Mais cette dernière option ne doit s'appliquer qu'en dernier recours. En effet, dans sa Politique de l'adaptation scolaire, le MELS indique sept voies d'action à privilégier pour favoriser la réussite éducative des EHDA, dont l'une consiste, notamment, à privilégier « l'intégration à la classe ordinaire » de ces élèves<sup>199</sup>. En fait, il est indiqué à plus d'une reprise dans la politique que l'intégration en classe ordinaire constitue, en vertu de la LIP notamment, la norme vers laquelle doit tendre toute commission scolaire, et que celle-ci a l'obligation d'offrir, dans la mesure du possible et à l'intérieur des balises prévues par la Loi, des services adaptés ou spécialisés aux élèves dont les besoins particuliers l'exigent. Ce n'est qu'en cas de contrainte excessive que la commission scolaire peut faire un autre choix que celui de l'intégration en classe ordinaire pour les élèves à besoins particuliers<sup>200</sup>. La Commission préconise elle aussi depuis longtemps une telle approche, et ce, tant dans ses interventions judiciaires<sup>201</sup> que dans ses avis et documents de réflexion<sup>202</sup>.

198 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*, 2007.

199 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Une école adaptée à tous ses élèves : prendre le virage du succès. Politique de l'adaptation scolaire*, 1999 : « Mettre l'organisation des services éducatifs au service des élèves handicapés ou en difficulté en la fondant sur l'évaluation individuelle de leurs capacités et de leurs besoins, en s'assurant qu'elle se fasse dans le milieu le plus naturel pour eux, le plus près possible de leur lieu de résidence et en privilégiant l'intégration à la classe ordinaire », p. 23. (nos soulignés)

200 *Id.*, p. 24 : « Ce n'est que si cette intégration constitue une contrainte excessive pour la commission scolaire ou qu'elle porte atteinte de façon importante aux droits des autres élèves qu'une commission scolaire pourra faire un autre choix que l'intégration de l'élève dans une classe ou un groupe ordinaire. La démonstration de ce fait incombe toutefois à la commission scolaire. En effet, comme les droits sont protégés par des chartes, il faudra qu'il s'agisse d'une contrainte vraiment lourde et non pas d'un refus injustifié, celui-ci pouvant constituer de la discrimination par rapport au handicap des personnes visées par cette décision. »

201 Par exemple : *Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse c. Commission scolaire des Phares*, QCTDP, n° 100-53-00009-032, 30 novembre 2004; *Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse c. Commission scolaire des Phares*, QCTDP, 19, n° 100-53-00012-085, 2 décembre 2009.

202 COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, *L'inclusion en classe ordinaire des élèves présentant une déficience intellectuelle. Proposition d'un cadre organisationnel*, Daniel Ducharme, (Cat. 2.120-12.50), 2007.

La Commission est consciente du fait que la décision d'envoyer un élève en classe spéciale est parfois dans le meilleur intérêt de l'enfant. Cela dit, au cours de la consultation publique, certains intervenants ont fait valoir que les élèves de certaines minorités sont plus souvent catégorisés comme EHDAA ou comme élèves à risque et qu'ils sont plus souvent envoyés en classe spéciale. Or, qu'en est-il vraiment? Y a-t-il surreprésentation des élèves racisés ou issus de l'immigration parmi les élèves diagnostiqués EHDAA, parmi les élèves à risque, parmi les élèves envoyés en classe spéciale? Le cas échéant, comment expliquer cette surreprésentation et quelles sont les pistes de solution pour l'enrayer? Enfin, disposons-nous de toutes les données nécessaires pour avoir un portrait satisfaisant de la situation?

### 3.4.1 LES EHDAA

Dans le cadre de la consultation, plusieurs observateurs et experts du milieu scolaire ont fait valoir que les processus d'évaluation et de catégorisation des élèves comme EHDAA pouvaient être entachés de profilage racial. Dans les lignes qui suivent, nous examinerons les données existantes relativement à la représentation des EHDAA parmi les élèves migrants et racisés, en prenant soin de distinguer ceux envoyés en classe spéciale de ceux intégrés en classe régulière.

Tout d'abord, les données du MELS démontrent que, pour les années 2000-2001 et 2003-2004, la proportion d'EHDAA parmi les élèves issus de l'immigration<sup>203</sup> est toujours égale ou légèrement inférieure à la moyenne générale, et ce, tant chez les EHDAA intégrés (classe ordinaire) que chez les non intégrés (classe spéciale)<sup>204</sup>. Cependant, il y a une exception notable : la proportion d'EHDAA chez les élèves nés dans les Caraïbes et les Bermudes est deux fois supérieure à la moyenne. Marie McAndrew et Jacques Ledent ont obtenu des résultats concordants dans leur étude sur la réussite scolaire des élèves des communautés noires<sup>205</sup> fréquentant les écoles secondaires publiques du Québec<sup>206</sup>. Ainsi, au secteur français, les élèves qui sont nés, ou dont l'un des parents est né, dans les Antilles, sont davantage à risque que les autres élèves, qu'il soient immigrants ou non, d'être déclarés EHDAA, et d'être envoyés en classe spéciale pour ce motif. La situation est particulièrement alarmante chez les élèves d'origine antillaise de langue maternelle créole<sup>207</sup>, ces derniers ayant un taux de 17,7 % d'EHDAA parmi eux, dont 14,8 % non intégrés, alors que, chez l'ensemble des élèves, ces proportions sont de 12,6 % et de 8,9 % respectivement.

À partir de ces données, tirées de deux études distinctes mais dont les résultats concordent, la Commission constate une tendance récurrente. Les élèves diagnostiqués comme EHDAA issus des communautés noires antillaises, surtout ceux dont la langue maternelle est le créole, tendent à être orientés plus souvent en classe spéciale que les autres élèves. La Commission considère que ces

203 La catégorie des « élèves issus de l'immigration » regroupe, dans l'étude du MELS, « tout élève qui est né à l'extérieur du Canada (première génération) ou qui est né au Canada (deuxième génération), mais dont l'un des parents est né à l'extérieur du Canada, ou qui n'a comme langue maternelle ni le français ni l'anglais », MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration : de 1994-1995 à 2003-2004*, 2006, p. 35.

204 *Id.*, p. 18. À titre d'exemple, en 2003-2004, chez les élèves issus de l'immigration, la proportion d'élèves catégorisés EHDAA non intégrés était de 1,3 % au primaire et de 1,6 % au secondaire, contre 1,3 % au primaire et 1,9 % au secondaire chez l'ensemble des élèves.

205 Dans l'étude, étaient considérés comme appartenant aux « communautés noires » les élèves nés, ou dont les parents sont nés, dans les Antilles ou en Afrique, et dont la langue maternelle est le français, l'anglais ou le créole.

206 Marie McANDREW et Jacques LEDENT, *La réussite scolaire des jeunes des communautés noires au secondaire*, rapport de recherche, septembre 2008.

207 L'étude de McAndrew et de Ledent démontre que, de manière générale, les élèves d'origine antillaise de langue maternelle créole éprouvent des problèmes scolaires plus importants que les élèves d'origine antillaise de langue maternelle française et anglaise. Ces écarts ne peuvent s'expliquer sans prendre en considération, notamment, le fait que les élèves d'origine antillaise de langue maternelle créole sont majoritairement issus d'une vague d'immigration haïtienne qui comprend une forte proportion d'individus défavorisés et peu scolarisés.

résultats sont suffisamment préoccupants pour inciter le MELS, ainsi que les acteurs du milieu scolaire, à se poser des questions quant aux raisons qui sous-tendent cette surreprésentation.

Il serait d'abord nécessaire de réaliser des études plus approfondies afin de pouvoir interpréter ces chiffres adéquatement. Dans un premier temps, il serait important de ventiler ces données en fonction du type de problématique qui a justifié un diagnostic EHDAA. On pourrait ainsi obtenir un portrait plus précis des différents types de handicaps ou de difficultés diagnostiqués au sein de chaque groupe d'élèves issus de l'immigration. Par exemple, sont-ils davantage concentrés dans les catégories « déficiences intellectuelles et physiques » ou dans « trouble grave du comportement »? Un tel exercice nous permettrait, le cas échéant, de détecter des biais possiblement discriminatoires, soit dans l'attribution des codes de difficulté, soit dans la décision d'intégrer ou non l'élève diagnostiqué en classe régulière, soit, enfin, dans l'offre de service éducatifs prévus dans le plan d'intervention.

Il est à noter que, durant la consultation, plusieurs intervenants ont exhorté le MELS, ainsi que les écoles et les commissions scolaires, à revoir leurs outils d'évaluation afin de s'assurer qu'ils ne sont pas teintés de préjugés ou de biais culturels susceptibles de mener à des classements inadéquats. Mais au-delà de la question des outils, il importe de s'assurer que les professionnels chargés d'établir des diagnostics tiendront compte de la dimension culturelle dans leur évaluation. La prise en considération du contexte familial et culturel débouche sur des lectures plus fines et nuancées des problématiques et permet de mieux adapter les mesures aux besoins réels de chaque élève. Une telle mise en garde s'applique surtout à certains types de diagnostics, tels que ceux touchant le trouble du comportement ou la déficience langagière.

Considérant que nous ne disposons actuellement que de peu de données pertinentes pour nous assurer que le processus d'évaluation et de classement des EHDAA n'est pas entaché de biais discriminatoires.

## LA COMMISSION RECOMMANDE :

- que le MELS ventile les données sur les élèves classés EHDAA de manière à obtenir un portrait statistique plus fin qui permettrait de connaître, au sein de chaque sous-catégorie, le poids relatif des élèves racisés et issus de l'immigration, ainsi que la proportion de ces élèves qui sont envoyés en classe spéciale;
- que le MELS revoie ses outils d'évaluation des EHDAA afin de s'assurer qu'ils ne sont pas teintés de biais culturels menant à des classements inadéquats, et qu'il veille à ce que le personnel spécialisé autorisé à faire ces classements tienne compte de la dimension culturelle dans ses évaluations.

### 3.4.2 LES ÉLÈVES À RISQUE

Depuis 2000, les élèves catégorisés « à risque » sont ceux qui « présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leur apprentissage ou leur comportement et peuvent ainsi être à risque, notamment au regard de l'échec scolaire ou de leur socialisation, si une intervention rapide n'est pas effectuée »<sup>208</sup>.

La Commission partage le point de vue de plusieurs participants à la consultation, selon lequel l'introduction en 2000 de la catégorie « élève à risque » pose problème, notamment parce qu'elle donne un pouvoir discrétionnaire considérable au personnel scolaire dans la détermination des élèves à qui elle doit être appliquée. Or, on le sait, l'exercice d'un pouvoir discrétionnaire laisse une grande place à la subjectivité des acteurs, et donc augmente les risques que des préjugés discriminatoires,

208 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, préc., note 197.

fondés par exemple sur la couleur, la langue, l'origine ethnique ou la condition sociale, ne viennent entacher les processus décisionnels. La Commission examinera ci-après les risques de discrimination liés à l'usage de cette catégorie comme outil de détection de certains élèves en difficulté.

Alors que la catégorie EHDAA est subdivisée en sous-catégories<sup>209</sup>, chacune définie à partir de critères précis dont seuls certains professionnels nommément désignés sont habilités à faire usage à des fins de diagnostic, la catégorie « élève à risque », quant à elle, répond à des critères beaucoup plus flous et généraux et peut être apposée à un élève sans que soit requis un diagnostic clinique. Ainsi, cette catégorie peut comprendre autant les élèves présentant une déficience intellectuelle légère que ceux ayant une difficulté d'apprentissage ou encore un trouble de comportement mineur.

L'introduction de cette catégorie semble traduire une volonté du MELS de faciliter l'accès à des ressources financières pour les élèves dont les difficultés d'apprentissage ou de comportement, sous l'ancien système, auraient été trop légères pour justifier un diagnostic « EHDAA », seul moyen pour une école, à l'époque, d'obtenir une aide financière additionnelle pour des élèves à besoins particuliers. Ainsi, le MELS explique qu'il « a introduit la notion d'élèves à risque et aboli la déclaration des élèves en difficulté, afin de s'assurer que tout élève rencontrant certaines difficultés dans son parcours scolaire fera l'objet d'une attention particulière, sans qu'il soit nécessaire de le reconnaître comme un élève handicapé ou en difficulté »<sup>210</sup>. Bien que l'on puisse comprendre ces objectifs, la Commission est préoccupée par la grande part d'arbitraire laissée au personnel scolaire chargé de faire usage de la catégorie « élève à risque ».

70

En outre, depuis que cette catégorie a été introduite par le MELS, celui-ci ne semble plus produire de données permettant de dénombrer les élèves à qui elle est appliquée, soit la part qu'ils représentent parmi les élèves à besoins particuliers, et plus précisément parmi ceux placés en classe spéciale. Il est également impossible de connaître le profil des élèves à risque, et ainsi de suivre leur trajectoire. Qui plus est, il devient difficile de cerner les facteurs qui ont influé sur la décision de catégoriser un élève comme étant « à risque », ainsi que la nature précise de sa difficulté (ex. : trouble comportemental, difficulté d'apprentissage, etc.).

On constate donc un manque de données sur les caractéristiques des élèves à risque. Or, il serait essentiel que le MELS produise ces données et les analyses en vue de s'assurer que les processus décisionnels sont exempts de biais discriminatoires à l'endroit des élèves issus de groupes racisés, notamment ceux d'origine caribéenne.

## LA COMMISSION RECOMMANDE :

- que le MELS balise davantage la notion « élève à risque » en précisant mieux les critères qui justifient l'usage de cette étiquette par le personnel scolaire;
- que le MELS produise des données sur la part que représentent les élèves racisés et issus de l'immigration parmi les élèves à risque, notamment parmi ceux envoyés en classe spéciale ou dans les écoles de réadaptation scolaire;
- que le MELS ventile les données sur les élèves à risque issus des minorités ethniques et racisées, selon qu'il s'agit d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou des troubles comportementaux.

209 *Id.*, p. 12 à 22. Ces sous-catégories sont : troubles graves du développement, déficience intellectuelle moyenne à sévère, déficience motrice légère, déficience organique, déficience langagière, déficience motrice grave, déficience visuelle, déficience auditive, troubles envahissants du développement, troubles relevant de la psychopathologie.

210 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, préc., note 197, p. 2. (nos soulignés)

## 3.5 LES CLASSES D'ACCUEIL

Dans plusieurs cas, les classes d'accueil représentent la première porte d'entrée dans la société québécoise, non seulement pour les jeunes issus de l'immigration, mais également pour leurs parents. En effet, le réseau scolaire constitue souvent, avec le marché du travail, l'un des principaux canaux d'intégration à travers lesquels les familles immigrantes se familiarisent avec les différents aspects de leur société d'accueil. Comme nous le verrons dans les lignes qui suivent, bien que les classes d'accueil constituent un passage obligé pour les jeunes nouvellement arrivés, le système scolaire n'est pas toujours prêt à les accueillir et à répondre adéquatement à leurs besoins, créant ainsi de la discrimination systémique à l'égard des immigrants récents. Par ailleurs, étant donné que, selon Statistique Canada<sup>211</sup>, 64 % des immigrants récents appartiennent à une minorité visible, cette discrimination systémique touche en majorité les immigrants racisés.

### 3.5.1 L'INTÉGRATION SCOLAIRE ET SOCIALE

Les classes d'accueil ont pour but de faciliter l'intégration des élèves allophones nouvellement arrivés au Québec à la fois sur le plan scolaire, linguistique et social. Or, on constate qu'on n'offre pas toujours à ces élèves un cadre correspondant à leur profil et qui leur permettrait de poursuivre leur scolarisation en classe régulière sans retard scolaire.

Lors des audiences publiques, aucun participant n'a remis en question le principe même des classes d'accueil dites « fermées », mais plusieurs ont tout de même signalé certaines lacunes importantes associées à ce modèle, tel qu'il est actuellement appliqué au Québec. Comme le soulignent Armand, Beck et Murphy, « la classe d'accueil fermée demeure un modèle tout à fait adéquat pour un grand nombre d'élèves, à la condition que l'équipe éducative garde en tête qu'elle constitue un passage vers la classe ordinaire et non un cursus parallèle dans lequel serait cloisonnés pendant deux ou trois années trop d'élèves allophones »<sup>212</sup>. Effectivement, plonger directement les élèves allophones en classe régulière peut diminuer leurs chances de réussite, surtout lorsqu'ils intègrent tardivement le système scolaire et doivent faire face, simultanément, à plusieurs formes d'adaptation; notamment, en plus de l'apprentissage linguistique, ils doivent apprendre à composer avec un nouveau milieu scolaire et un nouveau mode de fonctionnement. Il s'agit donc, pour les classes d'accueil, d'outiller efficacement ces élèves afin qu'ils puissent, le plus rapidement possible, poursuivre leur parcours d'intégration scolaire et sociale en classe régulière.

À l'heure actuelle, la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle<sup>213</sup> n'impose aucune façon de faire particulière quant à la structure organisationnelle du secteur de l'accueil, mais elle encourage les milieux scolaires à innover et à diversifier leurs approches en la matière. Or, l'obstacle le plus souvent signalé au cours des consultations avait trait précisément à l'organisation scolaire au sein de ce secteur. Non seulement l'intégration des élèves allophones semble problématique, mais les mesures mises en place pour leur réussite semblent être déficientes à plusieurs égards.

211 STATISTIQUE CANADA, données de recensement de 2006, Statistique Canada, *Recensement de la population de 2006*, produit n° 97-562-XCB2006011 au catalogue de Statistique Canada (Québec / Québec, Code 24).

212 Françoise ARMAND, Isabelle Anne BECK et Tresa MURPHY, « Réussir l'intégration des élèves allophones immigrants nouvellement arrivés », (octobre 2009) n° 52, *Vie pédagogique*, [En ligne]. [www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/152/index.asp?page=dossierD\\_1](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/152/index.asp?page=dossierD_1) (Page consultée le 14 mars 2011)

213 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, 1998.

Dans son mémoire transmis à la Commission dans le cadre des consultations publiques, la Fédération des commissions scolaires du Québec soulignait, à propos des classes d'accueil, que la situation n'est pas homogène. En effet, plusieurs participants ont également mentionné que d'une commission scolaire à l'autre, on observait une inégalité dans les ressources et les services offerts aux élèves allophones et à leur famille.

Les intervenants et les chercheurs qui se sont penchés sur la question des classes d'accueil soulignent plusieurs facteurs qui font obstacle à l'intégration scolaire et sociale des élèves nouvellement arrivés. Il a été suggéré que les commissions scolaires devraient, dès le départ, intégrer ces élèves dans leur école de quartier au lieu de les diriger vers un point de service de leur commission scolaire, souvent plus éloigné de leur domicile. Non seulement cette proximité physique entre l'école et le domicile de l'élève favorise l'intégration sociale et scolaire de ce dernier, mais elle facilite aussi l'établissement de liens avec les parents et leur participation à la vie scolaire.

Enfin, comme on le sait, il est essentiel, pour assurer une intégration réussie, que le personnel scolaire collabore étroitement avec les parents des élèves nouvellement arrivés. La Commission considère que l'une des conditions essentielles d'une intégration réussie est que l'école prenne en charge l'accueil des élèves allophones et de leur famille. Soulignons, à cet égard, un modèle souvent cité en exemple par les experts, celui appliqué par la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke. Ce modèle consiste à mettre en place une véritable structure d'accueil qui prend en considération les multiples facettes du processus d'intégration. Dès la première inscription de l'élève nouvellement arrivé, une équipe composée d'un conseiller pédagogique, d'un psychologue, d'un enseignant et d'un interprète rencontre la famille et l'élève pour une longue entrevue afin de mieux connaître leur trajectoire migratoire et leur histoire familiale.

De plus, pendant cette rencontre, on évalue les différentes capacités de l'élève, tant sur le plan cognitif que psychosocial. Afin de déterminer plus précisément le niveau scolaire de l'élève, l'équipe de l'accueil a recours aux services d'un interprète afin de vérifier les compétences de l'élève en écriture et en lecture dans sa langue maternelle, et ainsi être en mesure de détecter d'éventuelles difficultés scolaires. L'équipe de l'accueil profite également de cette rencontre pour donner aux parents des renseignements sur le système scolaire québécois, répondre à leurs questions et apaiser leurs craintes relativement au processus d'intégration à la société d'accueil.

La Commission considère que l'étape de l'accueil des familles immigrantes est importante et, en conséquence, elle encourage ce type d'initiative mis sur pied par la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke.

### 3.5.2 L'ORGANISATION SCOLAIRE

Dans un rapport datant de 1996<sup>214</sup>, le MELS faisait déjà état de mises en garde concernant les élèves issus de l'immigration, qui s'avèrent encore aujourd'hui d'actualité. Dans ce rapport, le MELS soulignait que l'intervention auprès de ces élèves devait être rapide : « il faut éviter de les placer en situation d'échec dans le système scolaire québécois et de les démotiver. L'action doit également être globale, c'est-à-dire qu'elle doit porter simultanément sur l'apprentissage du français et sur celui des autres matières et favoriser le développement de la "littératie" ». Ainsi que nous le verrons plus bas, les difficultés scolaires auxquelles font face les élèves allophones tiennent autant à des lacunes inhérentes aux mécanismes d'accueil et d'intégration des élèves nouvellement arrivés qu'aux mécanismes assurant la transition du secteur de l'accueil aux classes régulières.

214 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Le point sur les services d'accueil et de francisation de l'école publique québécoise : pratiques actuelles et résultats des élèves*, 1996.

Encore aujourd'hui, la question des conditions gagnantes permettant d'assurer un passage réussi des classes d'accueil au secteur régulier continue de se poser avec acuité. Elle semble même constituer, dans certaines écoles, un sujet délicat, comme le rapportent Armand, Beck et Murphy : « Dans le domaine de l'accueil des élèves allophones, une zone sensible dans l'organisation scolaire demeure l'intégration de ces derniers dans les classes ordinaires, qui suscite parfois des commentaires ou des inquiétudes chez les différents acteurs, voire des malentendus ou des conflits dans les écoles »<sup>215</sup>. En effet, ces appréhensions des acteurs scolaires sont souvent liées à la lourdeur pressentie de la charge de travail que risque d'occasionner l'intégration en classe régulière des élèves issus du secteur de l'accueil.

Malgré les études démontrant que, dans le contexte de l'enseignement d'une nouvelle langue, il est important que les élèves allophones vivent une immersion en étant placés dans des situations réelles d'apprentissage, plusieurs écoles persistent à ne pas offrir une intégration au moins partielle en classe régulière dès le début de l'apprentissage, ne serait-ce que pour le bénéfice d'une intégration sociale, comme l'ont d'ailleurs compris certaines écoles qui intègrent ces élèves dans les cours d'éducation physique, dans les cours d'art plastiques ou dans des projets pédagogiques divers. D'autres écoles vont jusqu'à décloisonner les classes afin de répondre au cheminement et au rythme individuel de l'élève allophone, et ainsi offrir une intégration progressive. Compte tenu de la variété des besoins qu'ont les élèves nouvellement arrivés, il existe une multitude de modèles de services adaptés à ces besoins et aux capacités de chacun.

Si, auparavant, les règles de financement du service prévoyaient un séjour déterminé en classe d'accueil de dix mois, aujourd'hui, elles ne prescrivent plus aucune durée minimale. Il est donc possible pour un élève allophone qui a acquis des capacités linguistiques suffisantes d'intégrer la classe ordinaire plus rapidement avec, au besoin, un soutien linguistique. À l'inverse, un élève allophone présentant un retard scolaire important et à qui plus de temps et de soutien seraient nécessaires devrait pouvoir bénéficier, selon ses besoins, de services d'accueil échelonnés sur une plus longue période.

De plus, il semble qu'il y ait un lien entre l'âge d'arrivée dans le système scolaire québécois et les chances de réussite scolaire. Ainsi, le taux d'obtention du diplôme d'études secondaires est nettement plus élevé chez les élèves ayant intégré le réseau scolaire québécois dès la première année du primaire (68,9 %), plutôt qu'en première année du secondaire (34,3 %)<sup>216</sup>. À ce sujet, la Commission note que la LIP prévoit déjà, pour les élèves présentant un handicap, la possibilité d'obtenir une dérogation leur donnant droit aux services d'enseignement secondaire jusqu'à l'âge de 21 ans. De manière similaire, une telle dérogation pourrait grandement bénéficier aux élèves allophones sous-scolarisés ayant intégré tardivement le système scolaire québécois.

Le MELS mentionne d'ailleurs dans son Guide de gestion des allocations relatives aux services aux élèves des communautés culturelles (2010-2011) que « la durée des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français dépend du développement de la compétence langagière de l'élève et la forme que prendra ce soutien doit évoluer en fonction des besoins de l'élève »<sup>217</sup>. Or, plusieurs intervenants nous ont mentionné que c'était loin d'être le cas en pratique et que plusieurs écoles n'offraient que la classe d'accueil fermée à ces élèves, et ce, jusqu'à ce qu'ils puissent intégrer

215 F. ARMAND, I. A. BECK et T. MURPHY, préc., note 211.

216 M. McANDREW et J. LEDENT, préc., note 205, p. 51-53. Par ailleurs, selon cette étude, le taux de diplomation est plus élevé chez les élèves immigrants ayant intégré l'école secondaire en cours de scolarité (41,2 %), plutôt que dès la première année de secondaire (34,3 %). Les auteurs précisent que des analyses statistiques plus poussées seraient nécessaires pour expliquer le sens de ces résultats.

217 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Guide de gestion des allocations relatives aux services aux élèves des communautés culturelles (2010-2011)*, 2010, p. 16.

définitivement la classe régulière ou, le cas échéant, une classe d'adaptation scolaire pour ceux qui ont accumulé un trop grand retard en matière d'apprentissage.

Ces mêmes intervenants ont également déploré le fait que, bien souvent, les élèves allophones intégrés en classe régulière ne pouvaient bénéficier que d'un nombre généralement très limité d'heures par semaine de soutien à l'apprentissage du français, et ce, peu importe l'ampleur de leurs difficultés. Il semble enfin que les enseignants du secteur régulier soient réticents à recevoir des élèves des classes d'accueil dans leur classe à cause du manque de soutien linguistique en classe régulière et du fait qu'ils ont été peu ou pas préparés à intégrer ce type d'élèves.

## LA COMMISSION RECOMMANDE :

- que les commissions scolaires intègrent dès le départ les élèves du secteur de l'accueil dans leur école de quartier au lieu de les diriger vers un point de service de leur commission scolaire;
- que les commissions scolaires prévoient un plan de transition permettant, pour chaque élève du secteur de l'accueil, une intégration en classe régulière adaptée aux besoins et au rythme d'apprentissage de chacun, et ce, le plus rapidement possible;
- que le MELS accorde une réduction du nombre d'élèves par classe lorsqu'il y a intégration d'élèves issus du secteur de l'accueil en classe régulière;
- que les commissions scolaires, en collaboration avec le MELS, s'assurent que les élèves de l'accueil intégrés en classe régulière continuent de recevoir un soutien linguistique adapté à leurs besoins;
- que la Loi sur l'instruction publique prévoit une dérogation permettant à l'élève allophone ayant intégré tardivement le système scolaire québécois et présentant un grand retard scolaire de poursuivre sa scolarisation au secondaire jusqu'à l'âge de 21 ans.

74

### 3.5.3 L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES LINGUISTIQUES DES ÉLÈVES NOUVELLEMENT ARRIVÉS

Un autre constat préoccupant concernant l'intégration des élèves nouvellement arrivés réside dans le fait que le MELS n'impose aucune forme d'évaluation particulière des compétences linguistiques aux commissions scolaires, ce qui se traduit par une grande disparité dans les méthodes et les instruments d'évaluation d'une commission scolaire à l'autre. Il revient en effet à chaque commission scolaire de concevoir ses propres outils d'évaluation et de déterminer qui aura la responsabilité de cette conception. Dans certaines écoles, ce sont, par exemple, des enseignants, dans d'autres des conseillers pédagogiques à qui l'on confie ces responsabilités. Il arrive même qu'aucun test ne soit effectué et que l'évaluation des compétences linguistiques de l'élève soit faite de manière approximative, ce qui augmente les risques qu'une décision soit prise sur la base de préjugés.

Dans une décision récente de la Cour du Québec, un juge a statué qu'un père d'origine haïtienne avait été victime d'un traitement discriminatoire — apparenté à une forme de « profilage »<sup>218</sup> selon le juge —, parce que l'école primaire de son quartier a dirigé automatiquement son enfant vers le secteur de l'accueil au seul motif que celui-ci était né en Haïti, et ce, sans même avoir pris la peine de vérifier ses compétences linguistiques tel que le prévoyait une directive de la commission scolaire.

Mondestin c. Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île, 2010 QCCQ 10047 (porté en appel)

Or, c'est cette évaluation des compétences qui déterminera les besoins en ce qui a trait aux services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français de chaque élève nouvellement arrivé, et c'est cette même évaluation qui permettra aux commissions scolaires de réclamer les allocations nécessaires à cet effet. À l'heure actuelle, on nous a rapporté que, trop souvent, l'évaluation est dictée davantage par une logique budgétaire que par les besoins réels des élèves allophones en matière de soutien linguistique et d'intégration. D'ailleurs, le MELS lui-même a cru bon de rappeler dans son guide de gestion des allocations mentionné plus haut que « la durée des services offerts à un élève ne doit d'aucune façon être déterminée par l'éligibilité de cet élève à "l'ajustement pour les services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français" ».

Il y a donc lieu de se questionner sur l'autonomie que le MELS donne aux commissions scolaires quant à la gestion de l'évaluation des capacités langagières des élèves allophones.

## LA COMMISSION RECOMMANDE :

- que le MELS uniformise les outils d'évaluation des compétences langagières des élèves allophones;
- que le MELS exige des commissions scolaires une reddition de comptes plus détaillée concernant l'usage et la gestion des allocations destinées aux élèves recevant des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français;
- que le MELS exige des commissions scolaires qu'elles documentent, à l'aide de données, la trajectoire scolaire des élèves issus du secteur de l'accueil afin de vérifier l'efficacité des modèles de services d'accueil et de soutien linguistique;
- que les commissions scolaires mettent en place des initiatives à l'intention des familles nouvellement arrivées afin de créer les conditions optimales à une intégration scolaire et sociale.

### 3.5.4 LES OUTILS PÉDAGOGIQUES ET L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE SECONDE

Lors des consultations, des organismes venant en aide aux élèves en difficulté scolaire ont dénoncé la ségrégation des classes d'accueil au sein de certaines écoles. Ils ont déploré le fait que les classes d'accueil étaient mises à part, parfois dans une section isolée de l'établissement. Selon la Commission, on peut en effet douter qu'une telle configuration physique puisse favoriser l'intégration sociale et scolaire de ces élèves.

Ces mêmes organismes ont également fait état d'un problème de matériel didactique désuet pour l'apprentissage du français en classe d'accueil. Les outils didactiques actuellement utilisés ne correspondraient ni à la réalité de ces élèves, ni à leur groupe d'âge. On a également déploré le manque de manuels conçus spécialement pour l'intégration linguistique, scolaire et sociale des élèves allophones fréquentant les classes d'accueil. Bref, afin de donner aux élèves allophones les mêmes chances de réussite qu'aux autres élèves, il est essentiel que le milieu scolaire fournisse aux services d'accueil des outils pédagogiques efficaces, variés et répondant aux besoins particuliers de cette catégorie d'élèves. Par ailleurs, on oublie trop souvent que l'apprentissage d'une langue seconde est un processus lent et complexe, qui continue même après l'intégration de l'élève dans la classe régulière. Il y a plusieurs étapes dans le processus d'apprentissage d'une langue seconde, et les différents intervenants scolaires gravitant autour de ces élèves doivent en comprendre la nature et l'ordre de

succession. En plus de la complexité de cet apprentissage, l'élève nouvellement arrivé doit faire face, comme nous le mentionnions plus haut, à plusieurs autres formes d'adaptation.

« Les classes d'accueil ne semblent pas priorisées en termes de ressources. Les enseignants ne reçoivent pas de support, se découragent et reportent leur sentiment d'impuissance et d'échec sur leurs élèves [...]. »

Les Services d'aide et de liaison pour immigrants La Maisonnée

Il est donc primordial que les différents intervenants scolaires soient non seulement sensibilisés à ce contexte que vivent ces jeunes élèves, mais qu'ils soient conscients du rôle qu'ils ont à jouer dans leur processus d'intégration. Comme il nous a été rapporté lors des consultations, encore trop d'enseignants sont mal préparés à relever ce défi. En particulier, il semble qu'ils soient mal préparés à établir la distinction entre les difficultés scolaires liées à l'apprentissage d'une langue seconde et celles liées à de réelles difficultés d'apprentissage.

## LA COMMISSION RECOMMANDE :

- que les commissions scolaires s'assurent que les outils pédagogiques et le matériel didactique utilisés en classe d'accueil sont adaptés aux besoins particuliers, à la réalité socioculturelle et à l'âge des élèves de ce secteur;
- que les directions d'école s'assurent de la collaboration entre les classes d'accueil et les classes régulières afin de permettre l'intégration optimale des élèves qui passent d'un secteur à l'autre.

76

### 3.6 L'ÉDUCATION DES ADULTES

Dans cette section, nous aborderons une problématique maintes fois évoquée pendant les consultations. Au cours des dernières années, le secteur de l'éducation des adultes a accueilli un nombre croissant d'élèves qui n'ont pas réussi à décrocher leur diplôme d'études secondaires dans les délais voulus, dont une proportion importante de jeunes issus de l'immigration. Or, ce secteur est-il prêt, dans la situation actuelle, à accueillir ces élèves qui, sans jamais avoir décroché, tentent de terminer leurs études secondaires en surmontant des difficultés d'ordre scolaire ou comportemental? Selon plusieurs participants, on peut sérieusement en douter.

Dans les lignes qui suivent, nous verrons en quoi le secteur de l'éducation des adultes est actuellement mal préparé à répondre aux besoins de ces élèves, et nous exposerons certaines pistes de solution qui pourraient contribuer à lui en donner davantage les moyens.

Le secteur de l'éducation des adultes, tant en formation générale que professionnelle, a été conçu initialement pour permettre à des adultes décrocheurs de retourner aux études en vue d'obtenir un diplôme d'études secondaire (DES). Or, au cours de la dernière décennie, on observe une augmentation constante, en formation générale des adultes (FGA), du nombre de jeunes de moins de 20 ans qui arrivent directement du secteur des jeunes sans avoir interrompu leur scolarité; entre 2000 et 2009, ce nombre est passé de 44 580 à 56 077, soit une augmentation de 25,8 %<sup>219</sup>. En outre, alors qu'« en 2007-2008, 16,4 % des élèves d'une génération d'âge scolaire passaient directement du secteur

219 Maryse POTVIN et Jean-Baptiste LECLERCQ, *Trajectoires sociales et scolaires de jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale des adultes et analyse de deux projets de « Persévérance scolaire »* (2007 et 2009), juillet 2010, p. 6.

des jeunes à celui des adultes avant l'âge de 20 ans, en formation générale, sans même interrompre leur cheminement scolaire [...], en 1984-1985, ce taux n'était que de 1,3 %; il s'est donc multiplié par 12 »<sup>220</sup>.

Ces données confirment ce que de nombreux chercheurs et intervenants ont fait remarquer au cours de la consultation, à savoir qu'il est de plus en plus courant pour les écoles secondaires de diriger vers le secteur adulte les élèves de 16 ans et plus en situation d'échec ou accusant un retard scolaire, élèves parmi lesquels on trouve une forte proportion de personnes classées EHDAA et « à risque ». Par ailleurs, à Montréal, les jeunes issus de l'immigration contribueraient de manière disproportionnée à ce phénomène. Ainsi, citant des chiffres du MELS, Potvin et Leclercq soulignent que « l'accroissement constant des 16-24 ans en FGA depuis les années 1990 est largement attribuable, dans la région de Montréal, aux élèves issus de l'immigration »<sup>221</sup>. À titre illustratif, selon l'étude de McAndrew et de Ledent citée plus haut, les élèves des communautés noires<sup>222</sup> et ceux issus de l'immigration<sup>223</sup> qui obtiennent leur DES tendent davantage à l'obtenir au secteur des adultes que l'ensemble de la population scolaire<sup>224</sup>. Ces données concourent à conforter l'hypothèse selon laquelle les jeunes des minorités tendent davantage que les autres élèves à passer directement du secteur des jeunes à celui des adultes pour obtenir leur DES.

À partir de ce portrait quantitatif succinctement brossé, quelques questions émergent eu égard aux objectifs de la présente consultation et aux grands constats mis en avant par les participants. Dans l'optique d'une analyse sous l'angle de la discrimination, il importe de se demander s'il n'existe pas des obstacles d'ordre systémique, inhérents au mode de fonctionnement du secteur de l'éducation des adultes, qui auraient pour effet de pénaliser cette catégorie d'élèves qui passent directement du secteur des jeunes au secteur des adultes, et qui n'ont pas le profil type du « raccrocheur » adulte revenant aux études après un passage sur le marché du travail. Le secteur des adultes est-il adapté aux besoins variés de ce nouvel effectif scolaire? Cette question est d'autant plus pertinente dans le cadre du présent rapport que les jeunes des minorités racisées et issus de l'immigration sont surreprésentés en FGA.

Enfin, il importe de se demander si le secteur des adultes est en mesure de répondre aux besoins en francisation et en intégration des jeunes ayant immigré au Québec à un âge tardif et qui sont passés par les classes d'accueil au secteur des jeunes.

### 3.6.1 L'ARRIMAGE ENTRE LE SECTEUR DES JEUNES ET CELUI DES ADULTES

Dans un premier temps, il a été souligné qu'il n'existe pas de mécanismes d'arrimage entre le secteur des jeunes et celui des adultes, qui permettraient d'assurer un transfert efficace des dossiers des élèves venant du secteur des jeunes. En conséquence, les centres de formation des adultes ne sont pas en mesure de tenir compte de l'information relative aux besoins pédagogiques et aux difficultés scolaires mentionnée par les écoles secondaires, notamment dans les plans d'intervention. De plus, les tests de classement réalisés à l'entrée par le secteur des adultes ne prennent pas en considération

220 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Indicateurs de l'éducation. Édition 2009*, Québec, 2009, p. 60.

221 M. POTVIN et J.-B. LECLERCQ, préc., note 218, p. 14.

222 M. McANDREW et J. LEDENT, préc., note 205. Les élèves des communautés noires regroupent les élèves qui sont nés dans les Antilles ou en Afrique, ou dont les parents sont nés aux Antilles ou en Afrique, et qui ont pour langue maternelle l'anglais, le français, le créole ou une langue africaine.

223 *Id.* Les jeunes issus de l'immigration sont ceux qui sont nés à l'étranger ou dont les parents sont nés à l'étranger, à l'exclusion des élèves des communautés noires telles que définies dans la note précédente.

224 *Id.*, p. 29.

les classements et les évaluations effectués préalablement au secteur des jeunes. Étant donné que les deux secteurs procèdent à des classements en parallèle, on a affaire à deux systèmes qui évoluent en vase clos alors qu'ils devraient être complémentaires. Il n'est donc pas rare qu'il y ait des décalages substantiels entre les classements des deux secteurs.

La Commission est consciente que l'inexistence de ces mécanismes d'arrimage est due en grande partie au fait que le secteur des adultes n'a pas été conçu à l'origine pour accueillir des élèves en difficulté venant du secteur des jeunes. Par contre, étant donné qu'aujourd'hui cette catégorie d'élèves occupe une place de plus en plus importante du secteur des adultes, il importe que les Commissions scolaires harmonisent les outils d'évaluation utilisés dans les deux secteurs afin de réduire les risques de déclassement.

## LA COMMISSION RECOMMANDE :

que les commissions scolaires veillent à ce que les centres de formation des adultes tiennent davantage compte des classements effectués au secteur des jeunes ainsi que de l'information relative aux besoins pédagogiques et aux difficultés scolaires indiquée par les écoles secondaires, notamment dans les plans d'intervention.

### 3.6.2 L'ORGANISATION SCOLAIRE

78

L'approche andragogique privilégiée au secteur des adultes, qui consiste en un enseignement individualisé et personnalisé, ne convient pas nécessairement à tous les types d'élèves. Une telle approche peut être bien adaptée aux adultes qui reviennent aux études et qui, peut-on penser, font preuve d'un plus grand niveau de maturité et d'autonomie. En effet, il semble que ces personnes apprécient, dans le secteur des adultes, l'autonomie et la souplesse que procurent les apprentissages par modules (au lieu des cours magistraux), le soutien pédagogique plus personnalisé, le rythme d'étude individuel ainsi que la taille plus restreinte des groupes<sup>225</sup>.

Par contre, l'approche andragogique constitue un choix beaucoup moins idéal pour les jeunes qui sont peu autonomes, et donc qui ont davantage besoin d'encadrement, ou encore pour ceux qui éprouvent de plus grandes difficultés scolaires. En effet, ces jeunes sont moins susceptibles de bénéficier, au secteur des adultes, de tout le soutien pédagogique et des ressources spécialisées dont ils ont besoin, et dont ils bénéficieraient au secteur des jeunes. Malgré la bonne volonté et les efforts des enseignants du secteur des adultes, ceux-ci ne sont pas formés pour répondre aux besoins particuliers de ces jeunes et, même s'ils l'étaient, le cadre scolaire propre aux centres d'éducation des adultes (CEA) ne leur permet pas d'y répondre aisément. En somme, l'approche andragogique qui sous-tend la FGA n'a pas été conçue pour ces jeunes élèves, dont on attend qu'ils agissent comme des adultes, mais sans les préparer à autant d'autonomie<sup>226</sup>.

Qui plus est, les élèves inscrits en formation générale des adultes qui éprouvent des difficultés d'apprentissage ou de comportement — et c'est le cas de la majorité de ceux qui passent d'un secteur à l'autre sans interrompre leur scolarité — ont un besoin encore plus grand de soutien pédagogique adapté et de personnel spécialisé, qu'il s'agisse d'éducateurs spécialisés ou de professionnels des troubles psychosociaux. Or, ce type de ressources et le soutien pédagogique adapté dont ces jeunes ont besoin fait grandement défaut dans le secteur des adultes.

225 Nadia ROUSSEAU et al., « L'éducation des adultes chez les 16 à 18 ans. La volonté de réussir l'école... et la vie », (printemps 2010) vol. XXXVIII, n° 1, *Éducation et francophonie*, p. 154-177.

226 M. POTVIN et J.-B. LECLERCQ, préc., note 218, p. 34.

Il ne s'agit pas d'affirmer que le secteur des adultes doit être complètement remodelé à l'image du secteur des jeunes, mais qu'il gagnerait à être adapté de manière à prendre en considération les besoins scolaires et pédagogiques de ces nouveaux usagers que sont les élèves en difficulté qui arrivent directement du secteur des jeunes<sup>227</sup>.

## LA COMMISSION RECOMMANDE :

■ que le MELS veille à ce que les élèves dont les besoins sont particuliers et qui fréquentent les centres d'éducation des adultes puissent bénéficier d'une offre de services pédagogiques adaptée à leurs besoins.

Dans un autre ordre d'idées, tant la chercheuse Maryse Potvin que la Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes (TCRI) ont insisté sur un même aspect du mode de fonctionnement administratif du secteur des adultes, qui semble défavoriser les élèves venant de l'école régulière. C'est que le financement gouvernemental des FGA est calculé en grande partie en fonction du nombre d'heures d'assistance nécessitées par les élèves en classe. La présence aux cours est donc obligatoire et comptabilisée, et les absences répétées sont sanctionnées par l'expulsion. Si, encore une fois, une telle formule est tout à fait appropriée pour des élèves d'âge mûr, autonomes et motivés à réussir, elle l'est beaucoup moins pour des élèves de 20 ans et moins qui arrivent du secondaire alors qu'ils sont démotivés et aux prises avec des difficultés d'apprentissage ou comportementales. Parce qu'ils sont laissés à eux-mêmes, ces élèves, qui ont besoin d'un encadrement plus serré, risquent alors d'accumuler les absences, devenant ainsi à risque d'être exclus de leur programme de formation. Il semble d'ailleurs que les absences répétées soient, avec le fait d'avoir trouvé un emploi, l'une des raisons les plus souvent invoquées par les élèves du secteur des adultes pour expliquer la cessation de leurs études<sup>228</sup>.

## LA COMMISSION RECOMMANDE :

■ que les commissions scolaires revoient le mode de financement des centres d'éducation des adultes de façon que ces derniers ne soient plus incités, même indirectement, à sanctionner les absences répétées des élèves par l'expulsion.

### 3.6.3 LES PROGRAMMES DE FRANCISATION

Enfin, lors de la consultation, Maryse Potvin ainsi que la TCRI ont attiré l'attention de la Commission sur le fait que le secteur des adultes n'est pas bien outillé pour répondre aux besoins en francisation et en intégration des jeunes immigrants qui sont passés par les classes d'accueil au secteur des jeunes. Or, ces jeunes semblent largement surreprésentés en FGA. En effet, concluent Potvin et Leclercq, sur la base des données disponibles, « on peut croire qu'une assez forte proportion des jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration, ayant accumulé un certain retard scolaire en FGJ en raison de leur passage en classe d'accueil (francisation, ou Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français) et d'une arrivée tardive dans le système scolaire québécois, va se retrouver en FGA »<sup>229</sup>. Toutes les études

227 Notons qu'en parallèle le secteur des jeunes devrait restructurer l'offre de services destinée aux jeunes en grande difficulté (ex. : retard scolaire, maîtrise insuffisante du français, problème d'apprentissage, etc.) afin de mieux répondre à leurs besoins, et ainsi maximiser leurs chances de décrocher leur DES à l'école régulière.

228 N. ROUSSEAU et al., préc., note 224, p. 169.

229 M. POTVIN et J.-B. LECLERCQ, préc., note 218, p. 20.

démontrent que plus un jeune immigrant intègre le système scolaire québécois tardivement, plus grands seront ses risques d'accumuler un retard scolaire qui sera difficile à rattraper par la suite, ce qui expliquerait que, dès l'âge de 16 ans, plusieurs d'entre eux se dirigent vers le secteur des adultes.

Les CEA offrent bien des programmes d'alphabétisation et de francisation, mais ils sont surtout suivis par des immigrants plus âgés voulant obtenir une maîtrise du français orientée vers l'insertion sociale et professionnelle. Les jeunes immigrants de 20 ans et moins, quant à eux, ne voient pas leurs besoins satisfaits par ces programmes. Selon certains intervenants du secteur des adultes, ces jeunes n'ont pas tant besoin de suivre des cours de français axés sur l'insertion socioprofessionnelle que de parfaire leur maîtrise d'un français plus « littéraire » et davantage adapté à l'apprentissage des matières scolaires requises pour l'obtention de leur DES<sup>230</sup>.

## LA COMMISSION RECOMMANDE :

- que les commissions scolaires veillent à ce que le secteur des adultes mette sur pied des programmes de francisation mieux adaptés aux besoins des jeunes immigrants, soit des cours adaptés à l'apprentissage des matières scolaires requises pour l'obtention de leur DES.

### 3.6.4 LE SECTEUR DES JEUNES ET LA RÉUSSITE SCOLAIRE DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ

80

À partir de ce qui précède, il semble que le secteur des adultes ne dispose pas toujours des moyens nécessaires pour répondre aux besoins des élèves en difficulté venant du secteur régulier<sup>231</sup>. C'est pourquoi, dans les sections précédentes, la Commission a recommandé aux commissions scolaires d'apporter les changements nécessaires aux centres de formation des adultes en vue de les rendre plus aptes à répondre aux besoins éducatifs de cette nouvelle catégorie d'élèves, parmi lesquels, rappelons-le, figure une forte proportion d'immigrants. Une telle piste de solution s'impose puisque le poids des élèves en difficulté passant directement du secteur régulier au secteur des adultes ne semble pas appelé à diminuer dans un futur proche, bien au contraire.

Cela dit, il appartient tout autant, sinon plus, au MELS et aux commissions scolaires d'envisager des pistes de solution visant à augmenter les chances de réussite, et donc de diplomation, des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage inscrits au secteur régulier. Qui plus est, le secteur régulier a la responsabilité légale d'offrir des services éducatifs adaptés à cet effet<sup>232</sup>. La Commission est consciente que l'atteinte d'un tel objectif n'est pas chose aisée et que les moyens pour y parvenir sont variés et s'appuient sur de multiples considérations.

Sans procéder à un examen approfondi de ces questions complexes, mentionnons tout de même qu'au cours de la consultation la professeure Maryse Potvin et la TCRI ont suggéré de permettre aux élèves du secondaire, comme c'est le cas dans d'autres provinces canadiennes, de demeurer au secteur régulier jusqu'à l'âge de 21 ans pour obtenir leur DES. Rappelons qu'à l'heure actuelle les élèves ont le droit de fréquenter le secteur régulier jusqu'à l'âge de 18 ans, à l'exception des élèves handicapés qui, en vertu de la LIP, ont le droit d'y rester jusqu'à 21 ans. Bien que la Commission ait recommandé, dans la

230 Maryse POTVIN, Mémoire soumis à la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, p. 9.

231 Un tel constat n'a rien pour surprendre puisque ce secteur n'a pas été conçu pour répondre aux besoins de ces élèves, sa mission consistant plutôt à permettre à des décrocheurs adultes, déjà intégrés au marché du travail, d'obtenir les qualifications requises pour concrétiser leurs projets d'ascension ou de réorientation professionnelle.

232 Loi sur l'instruction publique, préc., note 190. En particulier, les articles 96.14, 185, 234 et 235.

section 2.5.2, que cette dérogation soit appliquée aux élèves allophones ayant intégré tardivement le système scolaire québécois et présentant un important retard scolaire, elle ne se sent pas habilitée à se prononcer sur la pertinence d'étendre cette mesure à l'ensemble des élèves en difficulté.

## LA COMMISSION RECOMMANDE :

que le MELS, en collaboration avec les commissions scolaires, prenne les mesures nécessaires pour permettre aux élèves en difficulté d'obtenir, dans la mesure du possible, leur diplôme d'études secondaires au secteur des jeunes, et ainsi infléchir la tendance actuelle des écoles secondaires à diriger cette catégorie d'élèves vers le secteur des adultes.

## 3.7 LA FORMATION ET LES RESSOURCES HUMAINES

### 3.7.1 LA FORMATION DES MAÎTRES

L'importance de sensibiliser les futurs enseignants à une philosophie d'éducation et à une pédagogie qui intègrent les grands principes de l'approche antiraciste et de l'intervention interculturelle a été soulignée à plusieurs reprises par les participants. En effet, des chercheurs et des intervenants du milieu scolaire ont fait valoir que les enseignantes et les enseignants ne sont pas suffisamment bien formés aux principes de l'éducation interculturelle et antiraciste. En conséquence, le corps enseignant serait mal préparé pour travailler dans des écoles et des classes multiethniques. D'après la chercheuse Josée Charrette, qui a participé à la consultation, une telle lacune est relevée et déplorée par les enseignantes du primaire elles-mêmes qui, écrit-elle, estiment « ne pas être préparées à recevoir des enfants culturellement différents dans leur classe »<sup>233</sup>.

En fait, tout le monde s'entend pour dire que la solution passe absolument, mais pas exclusivement, par la formation initiale et continue à l'intention du personnel enseignant particulièrement, mais aussi de l'ensemble du personnel scolaire. En ce qui concerne la formation continue, à l'heure actuelle, le MELS et les commissions scolaires consentent chaque année des efforts non négligeables pour offrir au personnel scolaire, en collaboration avec des chercheurs universitaires et divers organismes, des séances de formation en interculturelisme pour le milieu scolaire. Notons toutefois que cette formation n'est pas obligatoire; rien ne garantit donc qu'elle sera donnée à une proportion significative du corps enseignant et des autres membres du personnel scolaire travaillant en milieu culturellement diversifié.

S'il semble difficile, compte tenu des besoins multiples et variés en matière de perfectionnement professionnel, d'obliger le personnel scolaire à suivre une formation à l'interculturalisme et à l'antiracisme, la Commission estime par contre que les grands principes de cette approche devraient à tout le moins être enseignés dans un cours obligatoire donné à tous les étudiants inscrits en formation des maîtres. On s'assurerait ainsi que les futurs enseignants, quelles que soient les caractéristiques du milieu socioscolaire dans lequel ils seront appelés à travailler, auront au moins acquis les bases de l'approche interculturelle et antiraciste au terme de leur formation universitaire. Or, la Commission constate qu'à l'heure actuelle ce ne sont pas tous les programmes de formation des maîtres qui comprennent un cours obligatoire sur ces questions.

233 Josée CHARRETTE, *Représentations du racisme et pratiques inspirées de l'approche antiraciste chez des enseignants du primaire*, mémoire de maîtrise, Département de psychopédagogie de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 2009, p. 146.

Par ailleurs, dans un mémoire de 2006<sup>234</sup>, la Commission déplorait le fait que, même lorsqu'ils initient les étudiants à l'approche interculturelle en éducation, les divers programmes de formation des maîtres offerts au Québec tendent à évacuer les questions du racisme et de la discrimination. En conséquence, les relations interethniques ne sont ni replacées dans leur contexte historique ni expliquées à la lumière des rapports de pouvoir entre le groupe majoritaire et les minorités<sup>235</sup>.

Il importe donc que la formation des maîtres intègre explicitement non seulement des compétences interculturelles, mais également les principes de l'approche antiraciste. Ces objectifs devraient ainsi être énoncés dans le document du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) publié en 2001, *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, qui précise les orientations et les objectifs d'apprentissage que les facultés d'éducation sont tenues de refléter dans leurs programmes de formation des maîtres. Dans cette même optique, l'approche antiraciste devrait également être mieux intégrée aux sessions de formation interculturelle dispensées aux enseignants actuellement en poste dans les écoles.

## LA COMMISSION RECOMMANDE :

- que les facultés d'éducation en formation initiale, ainsi que les commissions scolaires en formation continue dispensent des cours ou de la formation obligatoires visant à initier les étudiants à l'éducation antiraciste et interculturelle;
- que le MELS, dans son document *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles* (MEQ, 2001), ajoute aux douze compétences professionnelles dont l'acquisition par les futurs enseignants est jugée prioritaire une treizième compétence renvoyant à la capacité de s'engager dans une démarche d'ouverture à la diversité par le moyen d'une approche antiraciste et interculturelle.

82

### 3.7.2 LE RECRUTEMENT D'UN PERSONNEL DIVERSIFIÉ

Plusieurs participants à la consultation ont fait valoir que l'une des stratégies qui contribuerait à faire de l'école un environnement exempt de discrimination consisterait à s'assurer que le profil ethnoculturel des enseignants et du personnel spécialisé (ex. : orthopédagogues, orthophonistes, etc.) reflète mieux la diversité qui caractérise l'effectif scolaire dans les régions et les établissements à forte concentration multiethnique. Non seulement un personnel scolaire qui reflèterait mieux la diversité ethnoculturelle des élèves serait plus à même de prendre en considération les besoins propres à ces derniers, mais les élèves issus de l'immigration disposeraient alors de modèles de réussite et de figures d'autorité inspirants auxquels ils pourraient plus facilement s'identifier.

Ainsi que nous l'avons souligné dans la section « contexte général », bien que les commissions scolaires soient tenues d'implanter des PAE en vertu de la Loi sur l'accès à l'égalité en emploi dans des organismes publics, nombreuses sont les écoles primaires et secondaires qui n'atteignent pas leur objectif de représentation. Au demeurant, à Montréal, ces objectifs légaux, qui oscillent autour de 7 et 8 % pour les postes d'enseignants, sont largement insuffisants pour refléter adéquatement la diversité ethnoculturelle de la majorité des écoles montréalaises.

Le problème, c'est que, pour plusieurs catégories d'emplois en milieu scolaire, dont au premier chef les

234 COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, préc., note 15, p. 15-17.

235 *Id.*

postes d'enseignants, le bassin de membres des minorités ethniques et racisées qualifiés pour postuler est très limité. Afin de remédier à ce problème, les facultés d'éducation des universités devraient prendre des mesures visant à augmenter la représentation des membres des minorités au sein de leur effectif d'étudiants. Pour ce faire, les facultés d'éducation pourraient, ainsi que le leur permet l'article 86 de la Charte, mettre sur pied des programmes d'accès à l'égalité. Il existe à notre connaissance un précédent : le Collège Ahuntsic applique un programme d'accès à l'égalité pour ses cours en techniques policières. Il en explique ainsi la raison d'être sur son site Internet :

« Dans le but de permettre aux différents services de police, particulièrement dans la région montréalaise, d'assurer au sein de leurs effectifs une meilleure représentation des divers groupes sociaux, culturels et raciaux, le Collège Ahuntsic adhère à un programme d'accès à l'égalité. Ce programme s'applique aux femmes, aux membres des minorités ethnoculturelles, aux membres des minorités visibles ainsi qu'aux autochtones. »<sup>236</sup> (nos soulignés)

La Commission considère que l'exemple du Collège Ahuntsic devrait être suivi par les facultés d'éducation en vue d'élargir le bassin de membres des minorités ethniques et racisées qualifiés pour enseigner, et ainsi permettre aux écoles d'assurer une représentation plus adéquate de ces groupes au sein de leur personnel. Enfin, les facultés d'éducation devraient prévoir des campagnes de recrutement, assorties de mesures incitatives telles que des bourses d'études, visant à encourager les membres des minorités ethniques et racisées à opter pour une formation universitaire menant à l'enseignement aux niveaux préscolaire, primaire et secondaire.

## LA COMMISSION RECOMMANDE :

- que les facultés d'éducation mettent sur pied des programmes d'accès à l'égalité visant à augmenter la représentation des membres des minorités ethniques et racisées parmi leurs étudiants inscrits en formation des maîtres;
- que les facultés d'éducation mènent des campagnes de recrutement, assorties de mesures incitatives telles que des bourses d'études, qui visent à encourager les membres des minorités ethniques et racisées à opter pour une formation universitaire menant à l'enseignement aux niveaux préscolaire, primaire et secondaire.

236 Pour plus de détails, [En ligne]. <http://www.collegeahuntsic.qc.ca/public/7e1f5c75-1d2e-429e-8dc70c9373d8a53c/documents/tech-policiers/acces-egalite.pdf> (Page consultée le 20 janvier 2011)