

Mémoire de la Table de concertation interordres Éducation Montréal

Présenté au Conseil supérieur de l'éducation,
dans le cadre de sa consultation portant sur : *L'accès à l'éducation et l'accès à la réussite
éducative dans une perspective d'éducation pour l'inclusion*

Recherche et rédaction :
Paul Inchauspé

Décembre 2009

Limites de notre mémoire

Le projet d'analyse du Conseil supérieur de l'éducation est ambitieux : un examen de l'ensemble du système dans une perspective particulière, appelée *perspective d'éducation pour l'inclusion*, un sujet qui pourrait servir de programme pour de nouveaux États généraux sur l'éducation. Aussi, nous ne sommes pas sûrs que nous pourrions répondre à des attentes qui nous paraissent très élevées. Notre contribution à cette analyse sera donc très modeste.

Nous pensons cependant que nous pourrions dire des choses pertinentes sur le sujet proposé. Car derrière ce concept abstrait et nouveau, il y a des choses que nous connaissons bien, celles de l'adaptation de nos établissements et de nos services afin qu'ils réduisent les obstacles à l'accessibilité et à la réussite des élèves et des étudiants.

C'est cette préoccupation qui était déjà présente dans le regard que le Conseil supérieur a porté, il y a 13 ans, sur la réalité de l'école montréalaise (*La réussite à l'école montréalaise : une urgence pour la société québécoise*). Et les États généraux sur l'éducation devaient reconnaître que cette réalité devait être prise en compte, non seulement à cause du poids de la population scolaire de Montréal, mais aussi parce qu'on y trouve concentrés, avec leurs effets d'accumulation et de croisement, des réalités nouvelles auxquelles de plus en plus d'écoles doivent faire face. C'est aussi cette préoccupation qui était présente dans les recommandations plus générales des États généraux sur l'éducation concernant l'accessibilité et la réussite.

Depuis lors, **les réseaux scolaires travaillent**, à Montréal comme ailleurs, **à colmater ces points de vulnérabilité qui hypothèquent l'accessibilité et la réussite scolaire de certains enfants et de certains jeunes.**

Ce sont quelques-unes de ces situations dont nous parlerons ici, mais dans une **perspective particulière**. Nous ne recenserons pas les actions entreprises pour faire face à ces situations et ne ferons pas leur évaluation. **Par contre**, pour chacune des situations retenues, nous **évoquerons la situation de vulnérabilité** et nous **indiquerons quelques-unes des difficultés rencontrées dans la mise en œuvre des actions entreprises**. Nous pensons que ce témoignage sur la réalité pourrait être utile au Conseil Supérieur, car le chemin qui va des intentions aux réalisations est hasardeux, difficile et seule **l'épreuve de la mise en œuvre** permet de mieux **identifier la nature des difficultés** rencontrées.

Cinq situations abordées dans ce mémoire concernent plus particulièrement le préscolaire, le primaire et le secondaire, trois le collégial.

Des situations relatives au préscolaire, au primaire et au secondaire

1 - La diversité linguistique et ethnique et les difficultés de l'intégration, de la francisation et de la scolarisation dans une langue seconde.

La situation

Le Conseil scolaire de l'Île donne chaque année le portrait de cette réalité dans les écoles primaires et secondaires de Montréal (*Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de Montréal*). Ces portraits successifs permettent de prendre conscience de **l'ampleur** et de la **nature** de cette réalité.

Nous retenons ici quelques éléments qui permettent de prendre conscience des défis que posent ces nouvelles réalités. Dans les situations « normales » de scolarisation, dans la très grande majorité des écoles d'une collectivité, la très grande majorité des élèves inscrits dans chacune de ces écoles ont la **même langue** maternelle, la **langue d'enseignement** à l'école est celle qui, pour la très grande majorité de ces élèves, **est la langue parlée à la maison** et la très grande majorité de ces élèves sont **nés dans le pays** où ils fréquentent l'école.

Or, par rapport à chacun de ces points quelle est la réalité à Montréal?

- En 1992-1993, 46 écoles publiques ont une proportion importante d'élèves, 50 % et plus, issus **d'autres cultures** que celle de la société d'accueil, en 2008-2009, c'est 146 écoles publiques qui sont dans cette situation. La presque totalité de ces écoles sont des **écoles francophones** (seules 8 des ces écoles appartiennent au secteur anglophone). 21 de ces écoles dites francophones ont une concentration d'élèves d'une autre culture que la culture francophone qui dépasse 90 %. Le même type de concentration se situe entre 90 % et 80 % pour 21 autres écoles francophones. En 1992, 46 écoles avaient une concentration de plus de 50 % d'élèves d'une autre culture, en 2008, presque autant d'écoles (42 écoles) ont une concentration de plus de 80 %.
- La proportion d'élèves du réseau public dont la **langue maternelle** n'est ni le français ni l'anglais augmente de façon constante. Dans deux commissions scolaires francophones sur trois (Commission scolaire de Montréal et Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys), les autres langues comme langue maternelle dépassent le français comme langue maternelle des élèves. C'est aussi la réalité pour l'anglais dans une commission scolaire anglophone (Commission scolaire English-Montréal) sur deux.

- La proportion d'élèves dont la **langue parlée à la maison** n'est ni le français ni l'anglais augmente elle aussi. De 22,36 p. cent des élèves inscrits dans les écoles publiques de Montréal en 1998-1999, elle passe en 2008-2009 à 26,04 p. cent. Et les langues parlées à la maison se diversifient : arabe, espagnol, italien, créole, chinois...
- Les **lieux de naissance** des enfants et des parents des enfants permettent d'entrevoir les références socioculturelles des familles, leur diversité, leur écart par rapport à celles de la société d'accueil. En 2008, les élèves nés à l'étranger de parents nés aussi à l'étranger, plus les élèves nés au Québec et dont les deux parents sont nés à l'étranger, plus les élèves nés au Québec, mais dont un des parents est né à l'étranger représentent 53,6 % de tous les élèves du primaire et du secondaire public de Montréal.

Ces simples données permettent de mesurer l'écart entre une situation de scolarisation « normale » et celle d'un nombre significatif d'écoles publiques de Montréal.

À ces facteurs, il faut en ajouter un autre, celui de la défavorisation :

- Les **lieux de résidence** permettent de mesurer le niveau de défavorisation socio-économique des familles. Or, une nouvelle donnée de l'étude menée cette année par le Conseil scolaire de l'Île montre que le pourcentage d'élèves résidant dans une zone défavorisée est plus grand quand les élèves et les deux parents sont nés à l'étranger (46,1 %), quand l'élève est né au Québec, mais que ses deux parents sont nés à l'étranger (40,3 %) que quand les élèves et les deux parents sont nés au Québec (23,4 %) ou que l'élève est né au Québec, mais n'a un seul parent né à l'étranger (20,4 %). **Plus l'immigration est récente, plus les élèves sont susceptibles de résider dans une zone défavorisée.**

Les difficultés propres à la scolarisation dans une situation de diversité linguistique

Des acteurs des écoles montréalaises ont de plus en plus conscience des implications de cette réalité. Ces dimensions n'apparaissaient pas aussi clairement il y a 15 ans, au moment de l'étude sur l'école montréalaise entreprise par le Conseil supérieur. On y observait alors les manifestations quantitatives de l'instauration de la diversité culturelle et linguistique, **mais non les défis spécifiques** que cela entraînerait. Ils sont plus clairs maintenant.

On peut nommer les suivants :

- La nouveauté et le poids que représente pour les écoles, surtout au primaire, leur **rôle d'intégration dans la société** québécoise d'enfants qui proviennent de pays où la langue, les pratiques religieuses, les valeurs, les structures familiales et sociales sont différentes de la majorité franco-québécoise. Et cela, pour certaines de ces écoles, dans un contexte non seulement de **différence** culturelle, mais de **diversité** de différence culturelle, de **diversité de statuts** d'entrée (immigrants, réfugiés fuyant la guerre, la famine, l'oppression politique) et de la présence **minoritaire** d'élèves de la

société d'accueil. Problèmes de **rencontre de cultures**. Problèmes **identitaires**. Problèmes de **communication** avec les parents.

- Les avantages, mais aussi les limites et les difficultés que représente pour l'école **l'intégration** dans une communauté par l'enseignement **obligatoire** dans une langue et **une langue**, le français, placée dans une situation particulière, celle d'une **langue minoritaire** au Canada et en Amérique du Nord. **Contexte socio-politique** : loi 101, parler français comme pivot de l'identité québécoise, poids et attraction de l'anglais, passage d'une langue apprise par obligation à son adoption comme signe d'appartenance culturelle, mesure de la réussite par les gains ou les pertes de transfert linguistique. **Problèmes pédagogiques** de l'apprentissage d'une langue autre que sa langue maternelle : écart entre la structure de la langue d'origine et celle de la langue à apprendre, diversité des structures de langues d'origine dans une même classe, nécessité (autre obligation) de la maîtrise de la langue écrite et parlée d'enseignement, le français, comme clef indispensable de la réussite scolaire ultérieure.
- La **scolarisation** dans une langue qui n'est pas la langue maternelle de l'élève, mais une **langue seconde**. Lors des premières années de scolarité des élèves, la **scolarisation dans sa propre langue maternelle** est considérée pour la très grande majorité des enfants comme la **condition nécessaire d'une scolarisation réussie**. Or, la scolarisation de ces enfants se fait dans ce qui est pour eux une langue seconde. Problèmes de construction et de développement du sujet chez l'élève : sa langue maternelle et son imaginaire, sa langue maternelle et son patrimoine culturel, déstructuration ou restructuration linguistique et construction du sujet (immersion complète ou maintien de l'apprentissage parallèle de sa langue d'origine). **Problèmes pédagogiques**. Comment dépasser tous ces handicaps de départ : apprentissage essentiel (il conditionne les apprentissages ultérieurs) d'une langue d'abord imposée et qui restera avant qu'on l'habite vraiment, une langue seconde, apprentissage des autres matières du programme d'études dans une langue seconde. Quand on voit toutes les précautions prises pour assurer les apprentissages de certains élèves, et ce sont les meilleurs, dans une situation d'apprentissage (« anglais intensif ») ou pendant quelques mois ils seront scolarisés dans une langue seconde, on voit les efforts qu'il faudrait faire pour scolariser tous ces élèves qui sont de fait dans une situation analogue.
- Les difficultés vécues par ceux qui font tous les jours face à cette situation viennent de la lenteur des institutions à développer des approches novatrices qui permettent de **soutenir les acteurs de première ligne** : dispersion et insuffisance de la recherche sur ces questions, impréparation des enseignants, des orthopédagogues, des directions à ce que suppose cette nouvelle réalité, persistance dans les pensées et les pratiques des modèles et *patterns* adaptés à la situation « normale » d'enseignement, **formation initiale universitaire** ignorant encore, même à Montréal, ces nouvelles réalités...

2 - Les conséquences de la défavorisation sur la réussite et les difficultés des mises en œuvre des parades appropriées.

La situation

Au début des années 1990, des études ont mis en relief l'importance de la présence de la pauvreté à Montréal et la **relation** entre la **défavorisation** et la **diplomation** :

- Les données du recensement de 1991 ont révélé une **nouvelle réalité** de Montréal, contraire à l'idée qui était alors convenue, celle voulant que la **pauvreté** est ailleurs que dans la grande ville. Le revenu médian des hommes de l'Île de Montréal est apparu inférieur à celui du Québec et le pourcentage des ménages sous le seuil de la pauvreté de Montréal (27,7 %) dépassait celui du Québec (19 %) et celui du Canada (15,8 %).
- À la même période, la liste des écoles classées selon l'indice de défavorisation produite par le ministère de l'Éducation montrait que 58 % des écoles publiques de Montréal étaient classées défavorisées, un pourcentage proche des écoles de Gaspésie et des Îles de la Madeleine (61 %), mais bien loin de celui des écoles de la Montérégie (3 %).
- Toujours au même moment (1993), le groupe interdisciplinaire de recherche sur l'abandon scolaire (GIRAS) croise les catégories de défavorisation et celles de la diplomation. Il y a à Montréal une grande variation dans la diplomation : de 59,8 % à 95,9 % selon les écoles. Or, les élèves fréquentant une école où la diplomation est faible proviennent majoritairement des catégories les plus défavorisées. À l'inverse, les élèves fréquentant une école où la diplomation est forte proviennent des catégories les plus favorisées.

Depuis ces dates, le panorama des tentatives d'essais de colmatage de la brèche qu'ouvre la défavorisation pour l'atteinte de la réussite des élèves a bien changé au Québec. **Ce n'est plus seulement un problème montréalais**, mais celui des écoles du Québec et des **dispositions à caractère systémique** ont été **mises en place**.

Nous les rappelons ici :

- La prise de conscience de cette réalité a amené, après les États généraux sur l'éducation, les décideurs politiques successifs à développer des services du préscolaire et ceux des services à la petite enfance pour tout le Québec et l'implantation du préscolaire à 4 ans dans les zones de défavorisation. De plus, des programmes de soutien aux écoles de milieu socio-économique faible sont créés : *Programme de soutien à l'école montréalaise*, puis le *Programme Stratégie d'intervention Agir autrement*, d'abord pour les écoles secondaires des zones de

défavorisation, puis aussi pour les écoles primaires. Enfin, la préoccupation de la réussite scolaire a été imposée aux commissions scolaires et à chaque école par l'obligation de production de *Plans de réussite*, par l'obligation de le traduire dans le *Projet éducatif* de chaque école, dans les *Conventions de partenariats* qui se mettent en place, par le Plan *L'École, j'y tiens*.

- Parallèlement, de plus en plus d'acteurs du monde scolaire et de la société civile partagent l'idée que si le niveau socio-économique ne peut à lui seul expliquer des différences de réussite scolaire, **la stratification sociale se reflète cependant dans les résultats scolaires**. Les enfants des milieux défavorisés souffrent de problèmes qui sont des handicaps pour les études : problèmes nutritionnels, retard dû au manque de stimulation avant l'arrivée à l'école, aspirations scolaires plus modestes, attitudes d'enseignants moins valorisants et moins attentifs à leur égard, etc.

Que donne comme résultat l'ensemble de ces dispositions? Nous n'avons pas le recul nécessaire pour les juger. Cependant et sans vouloir être exhaustif, nous pouvons indiquer un certain nombre de difficultés vécues, notamment dans la mise en œuvre d'actions impliquant la mobilisation des acteurs de première ligne.

Quelques difficultés vécues dans les actions entreprises

Nous nous contenterons ici d'en nommer quelques-unes.

- La conviction que l'école peut, en changeant son rapport à l'environnement, améliorer la réussite n'est **pas partagée** également. Certains prétendent que c'est au contraire en se recentrant sur les apprentissages fondamentaux qu'elle pourra le mieux le faire. Une telle position est affirmée fortement par un syndicat d'enseignants montréalais.
- Le changement du rapport conventionnel de l'école et de sa communauté implique la mobilisation et l'engagement de tous les acteurs internes de l'école. Cela s'accorde bien mal avec l'importance qui est donnée par ailleurs aux obligations de réussite imposées d'en haut. Ce **double discours, contradictoire**, appel à la responsabilisation d'un côté et imposition de normes de l'autre, est mal accepté par les acteurs de terrain (enseignants, direction). Il provoque, chez plusieurs d'entre eux, repli, inertie et cynisme.
- Le tour politique et médiatique que prend actuellement la préoccupation de l'amélioration des résultats pousse à chercher des résultats rapides, à chercher des recettes, à produire des indicateurs de résultats et à juger et classer selon eux. Tout cela a peu à voir avec les contraintes, les incertitudes, les convictions, les aspirations du **travail au coude à coude d'équipes-écoles** qui agissent sur les conditions qui pourraient améliorer la réussite de leurs élèves. Des indicateurs de la qualité des processus leur seraient plus utiles que des indicateurs de résultats.
- **La complexité des facteurs de contexte** pouvant influencer sur la réussite conduit à examiner la situation selon **plusieurs perspectives** : celle du sociologue dont l'intérêt

est le rapport de l'école et son environnement, de l'administrateur scolaire qui s'intéresse à l'organisation de l'école dans ce milieu, celle de l'enseignant qui voit ses façons d'enseigner remises en cause par ces cohortes d'élèves, des travailleurs sociaux qui veulent rejoindre les marginaux, des chercheurs qui donne de l'importance à leurs intérêts propres de recherche... Chaque dimension éclaire une perspective qui peut aboutir à des recommandations contradictoires.

- Les programmes les plus efficaces dans les écoles en milieu défavorisé sont ceux qui visent **plusieurs dimensions à la fois** : l'élève et sa motivation, ses difficultés d'apprentissage, la conduite de la classe, les pratiques éducatives dans la classe et dans l'école, le climat de l'école, la collaboration avec la famille et la communauté. Ces types de programme sont ceux qui sont **les plus difficiles** à décider et à mettre en œuvre. Elles impliquent la création d'une dynamique particulière dans l'école. Et il n'est pas sûr que les conditions qui le permettraient sont présentes ou peuvent être réunies facilement.
- Les formes d'organisation souples qui permettraient un suivi rapproché des élèves par un groupe d'enseignants, **formes d'organisation** indispensables pour des adolescents des premières années du secondaire, ont du mal à se mettre en place dans un environnement scolaire qui a privilégié l'organisation scolaire polyvalente et a renforcé l'usage de certaines pratiques d'organisation du travail des enseignants dans leur convention collective.
- Les règles qui président à **l'affectation des enseignants** dans les écoles sont déterminées dans les ententes nationales et locales. Seuls les champs prévus dans l'Annexe I de la convention collective sont pris en considération pour déterminer les **besoins particuliers des écoles**. Les autres ne le sont pas ou supposeraient au préalable des ententes dont la réalisation est très incertaine (L'Annexe XII de la convention est inopérante). Cette réalité ne permet pas de constituer des équipes-écoles d'enseignants et de direction stables qui pourraient travailler dans la durée à la transformation du rapport des personnes dans l'école et à celui de son rapport à sa communauté.
- La carte d'implantation des maternelles 4 ans devrait être **revue** pour tenir compte de l'évolution dans le temps des zones de défavorisation.

3 - Les relations de l'école et de son milieu et les difficultés de la constitution des réseaux d'appartenance en milieu urbain et au sein de systèmes technocratiques.

La situation

La question de la transformation de l'école comme **école communautaire** a été mise récemment sous les projecteurs au Québec. Le Forum national des générations l'a proposée. Cette vision a aussi été véhiculée par certaines personnes (notamment par la Fédération des commissions scolaires), suite à une étude de l'OCDE qui, dans une perspective inclusive, y voyait l'avenir de l'école. Une telle préoccupation était aussi sous-jacente dans les réaménagements de la loi de l'Instruction publique (LIP 180) visant à donner plus de pouvoirs et de responsabilités à l'école.

Sans se référer au mot «école communautaire », c'est cette même visée qui est présente quand les instances politiques des commissions scolaires participent à des tables qui réunissent les partenaires économiques sociaux et politiques, quand les commissions scolaires partagent l'usage de leurs biens avec leurs communautés, quand les écoles mènent des actions concertées avec les associations et services qui ont aussi des responsabilités envers les enfants et les jeunes, quand, plus rarement au primaire et au secondaire, mais régulièrement dans les services aux collectivités et aux entreprises, l'école s'implique comme « **acteur** » **du développement de sa communauté** avec les autres acteurs sociaux, culturels, économiques de la communauté.

Cette dernière forme d'intervention est plus nouvelle pour les écoles. La lutte contre les effets de la défavorisation sur la réussite la remettra à l'ordre du jour comme nécessité. Aussi, il est regrettable que le ministère ait abandonné ce champ d'intervention. L'accent porté sur cette question, des expériences-pilotes qui auraient pu être implantées auraient permis de mieux voir les transformations et les changements que cela implique.

Les difficultés de la constitution des réseaux d'appartenance de l'école communautaire

Ce que nous pourrions dire sur les difficultés de la transformation de l'école que suppose une école acteur avec d'autres acteurs de sa communauté sera donc maigre et bien général.

- Les caractéristiques des comportements typiques des milieux très urbanisés ne favorisent pas les **liens sédentaires**. Surtout évidemment dans les zones et les quartiers très défavorisés. Le lieu de travail du personnel de l'école n'est pas souvent leur lieu de résidence et beaucoup de temps doit être consacré aux transports. Les familles qui habitent ces lieux sont elles aussi nomades. Elles le sont d'autant plus qu'elles sont locataires et qu'elles peuvent difficilement accéder à la propriété. Le taux de **mobilité** (le pourcentage d'élèves inscrits dans une école à un niveau donné et qui ne sont pas inscrits au niveau suivant dans la même école l'année suivante) est près de 25 % pour chacun des niveaux des élèves ayant fréquenté entre 1994-1995 et 2002-

2003 les écoles primaires bénéficiant du soutien du *Programme de l'École montréalaise* pour cause de défavorisation (cf. *Le programme de soutien à l'école montréalaise : une première analyse de la situation démographique, de la mobilité des élèves et de leur cheminement scolaire*). Comment dans ces conditions établir des liens stables? Pourra-t-on arriver à le faire sans que les expériences pilotes permettent d'établir comment, dans ces conditions réelles, on peut cependant renforcer l'apprentissage en cherchant à tisser des liens positifs entre les élèves, leurs parents et l'école?

- Les grands ensembles poussent à créer des systèmes technocratiques et à gérer selon ces approches. Tout est plus grand dans un environnement urbain : les écoles, les commissions scolaires, les municipalités, les services de santé, les services de sport, les services de police, les services d'aide à la jeunesse, les groupes communautaires. Les **approches technocratiques** sont **omniprésentes** et apparaissent comme seules gages d'efficacité. Or, pour faire vivre les réseaux d'appartenance, il faut restaurer le tissu de solidarité et d'échange d'une communauté qu'une création technocratique a affaibli sinon détruit. Pourra-t-on le faire sans que des expériences pilotes, qui jouent en dehors des règles existantes, soient menées et soutenues?
- Les partenariats qui impliquent les décideurs scolaires, politiques, culturels, sociaux, économiques autour de la réussite ou de la persévérance scolaire sont nécessaires. Ils constituent une force d'entraînement. Ils bénéficient de visibilité médiatique. Mais ils n'ont pas le type **d'efficacité d'actions menées sur le terrain** qui paraissent plus modestes, actions basées sur les alliances stratégiques entre intervenants divers qui décident de travailler à changer le portrait de la réalité socioculturelle et socio-économique de leur quartier. (Un de ces types d'action a été mené à Montréal-Nord). Ces types d'action supposent aussi un investissement d'une tout autre nature que des ententes de partenariat. C'est pourquoi elles sont rares et sont abandonnées avant que leurs effets ne se fassent sentir.
- Ces types d'action ont aussi du mal à se développer parce que la pratique habituelle du type de rapport qu'ont les commissions scolaires avec les acteurs sociaux, économiques, religieux, politiques de leur territoire ne favorise pas les rapports que les directions d'écoles pourraient développer avec ce même type d'acteurs de la communauté proche de l'école. Les **relations de proximité** que suppose l'établissement de tels partenariats sont, le plus souvent, interdites à la direction d'école ou du moins très mal vues par les instances centrales de la commission scolaire.
- Les conditions réelles de l'exercice des responsabilités des directions et des enseignants qui travaillent dans des écoles situées dans un milieu diversifié, pauvre et changeant ne sont pas nécessairement favorables à l'ouverture de l'école à son milieu. Les directions sont souvent noyées par la mise en **marche administrative de programmes spéciaux** qui les occupe et les isole des interlocuteurs privilégiés internes et externes. Les enseignants ont du mal à se mobiliser pour des défis qui dépassent leur action dans la classe, alors qu'ils ont déjà du **mal à satisfaire des**

besoins éducatifs de base, notamment à inculquer à leurs élèves les valeurs éducatives essentielles pour l'individu et la société.

4 - Les difficultés vécues dans le fonctionnement du dispositif mis en place pour le diagnostic et le soutien des élèves en difficulté d'apprentissage

La situation

Cette question nous intéresse pour trois raisons. La proportion d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDAA) dans le réseau public des écoles primaires de Montréal est **supérieure** à celle des autres écoles du Québec pour une raison très simple : leur proportion est minime sinon nulle dans le réseau des écoles privées qui, même au primaire, sont nombreuses à Montréal. Cet écart de proportion est encore plus grand au secondaire public. Les classes **d'adaptation scolaire** y sont nombreuses, elles sont inexistantes dans le réseau des écoles secondaires privées.

Dans ce contexte, et c'est la deuxième raison, l'attention apportée à la **prévention et au soutien des difficultés d'apprentissage au primaire** est **vitale pour le réseau public montréalais**. Si les causes des retards scolaires étaient réglées en plus grand nombre au primaire public, leur poids serait moindre au secondaire public déjà pris avec d'autres problèmes affectant la persévérance scolaire des adolescents.

Enfin, s'il y a une disposition qui a été établie au Québec dans « une perspective d'éducation pour l'inclusion », c'est bien celle-là. Produit-il **son plein effet**? On peut mesurer par l'examen de ce cas la distance qui peut exister entre des dispositifs pourtant vertueux et les effets qu'ils produisent.

Les **trois caractères du dispositif** de diagnostic et de soutien mis en place pour les élèves en difficulté d'apprentissage sont connus. Une somme importante du **budget** de l'éducation y est consacrée, car les actions de prévention, de diagnostic, d'aide et de soutien aux élèves dans leurs apprentissages sont depuis quarante ans au Québec considérées comme un des leviers de la réussite des élèves. Les interventions s'appuient sur un **corps de professionnels**, experts, représentant une dizaine de spécialités. Récemment, les élèves ayant de telles difficultés ont été **intégrés** dans les classes dites régulières. Or, ce dispositif théoriquement parfait produit des effets pervers qui, laissés à eux-mêmes, suscitent insatisfaction, grogne, baisse de la performance générale. Ce malaise est actuellement plus ressenti, ou du moins plus exprimé, à Montréal qu'ailleurs.

Des signes qui manifestent des difficultés

Nous n'avons ni la capacité ni les moyens d'éclairer complètement cette question, ni de soumettre des recommandations d'amélioration. Nous témoignerons seulement ici de quelques-unes des difficultés ou même, plus modestement, de quelques-uns des signes qui les manifestent.

- Les débats sur la quantité de ressources consacrées à ces besoins sont des manifestations du **malaise ressenti par des enseignants** par l'intégration de tous ces élèves dans leurs classes. Ils sont déroutés, bousculés et pensent qu'on leur demande des choses qui ne sont pas de leur ressort. Certains de leurs syndicats les confortent dans cette opinion en soutenant que l'enseignant est engagé pour enseigner dans les conditions normales d'élèves qui veulent apprendre. Le reste dépend des autres, de la direction pour les questions de discipline (et le code de vie est utilisé pour exclure l'élève de la classe), des experts pour régler les problèmes d'apprentissage.
- L'importance donnée dans le dispositif au **diagnostic de type médical** et à l'intervention appropriée par un spécialiste sont gages de sérieux. Mais cela produit des effets pervers dans l'école : l'élève est catalogué par son problème dans l'école, pour l'enseignant, pour ses camarades¹, l'enseignant qui se sert du catalogage « trouble de comportement » — et donc relevant du spécialiste — pour se dédouaner de comportements qui peuvent être générés par ses propres rapports avec les jeunes.
- Le **transfert du savoir** de l'expert à l'enseignant pour qu'il puisse s'en servir pour l'éclairer dans sa pratique dans les situations d'apprentissage des élèves concernés se fait mal, ou ne se fait pas. L'expert connaît les effets du cas diagnostiqué, mais pas nécessairement ses effets dans les situations d'apprentissage. Une telle information est donc inutile.
- **L'intégration du personnel** des services complémentaires et d'enseignement **autour de problématiques réelles vécues dans l'école** se fait mal pour des raisons qui tiennent autant aux ressources qu'à la localisation et à l'organisation des services et qu'aux différences dans la conception des rôles des intervenants.

Il y a là encore un immense chantier de pratiques à corriger ou de pratiques nouvelles à mettre en œuvre. Et pourtant c'est un chantier en place depuis 40 ans. L'inclusion des élèves qui relevaient des services complémentaires dans les classes régulières l'ébranle et lui impose des réajustements.

Il faut cependant souligner le rôle fondamental qu'ont assuré ces services complémentaires à l'ordre primaire et secondaire dans la **prise en considération des troubles d'apprentissage par l'ensemble du système d'enseignement au Québec**. Si les cégeps depuis quelques années et maintenant les universités reconnaissent de tels besoins et qu'ils organisent des services en conséquence, c'est parce que la prise en considération de ces troubles au primaire et au secondaire ont permis à ces enfants, puis à ces jeunes, de progresser dans leurs études, malgré ces handicaps, jusqu'au niveau du collège et maintenant de l'université. Cette réussite de l'ouverture de l'ensemble du système « dans une perspective d'éducation pour l'inclusion » pour une catégorie de la clientèle qui, dans le monde scolaire, est habituellement victime d'exclusion mérite d'être signalée.

¹ « Lui, c'est un TED » dit un enfant de première année pour un des ses camarades.

5 - Des difficultés d'image et de positionnement de l'école publique montréalaise

5.1 - La double réalité des établissements d'enseignement dans une métropole et les difficultés qui en résultent

La situation

La projection de Montréal comme métropole conduit à mettre en relief les **établissements d'enseignement supérieur**, cégeps et universités, plus peuplés et plus renommés qu'ailleurs. Par un **effet de halo**, on pense que l'école publique primaire et secondaire a des caractéristiques analogues alors qu'elle a les symptômes de la crise des écoles urbaines.

Au niveau du **primaire et du secondaire**, l'école montréalaise, comme les écoles urbaines des grandes métropoles a des **problèmes de réussite**; ces problèmes se trouvent essentiellement dans son réseau public; ils touchent plus particulièrement le secteur de l'enseignement en langue française; le problème de la réussite concerne surtout l'apprentissage de la langue française, notamment celui de l'écriture; les problèmes de réussite sont reliés aux éléments de défavorisation. Ici encore, par un **effet de halo** on pense que la situation relativement à l'ensemble de l'éducation à Montréal est catastrophique.

Les difficultés à affronter

- Cette hétérogénéité de la réalité rend **difficile la collaboration interordres** : la solidarité de principe et de base que l'on trouve dans d'autres régions entre les différents ordres pour relever les défis d'éducation propres à leur région a du mal à exister, les ordres « supérieurs » ont plus de mal à se sentir partie prenante des difficultés des ordres « inférieurs », les sujets communs d'action ou de représentation ont du mal à émerger.
- La réalité contrastée s'exprime dans des statistiques qui, exploitées sans précautions par les **médias**, donnent une **image fautive** parce que tronquée de la réalité, frisant la désinformation. À une époque d'obsession de la réussite, on sait les dégâts que peuvent donner les palmarès. Et pourtant ici ceux qui les produisent prennent des précautions méthodologiques, agrègent les données, s'assurent de la fiabilité des comparaisons. Qu'en est-il quand on se sert de données brutes? Ainsi, régulièrement les journaux montrent que les résultats des élèves de l'école publique francophone montréalaise au Diplôme d'études secondaires sont les plus bas du Québec. Et l'on en tire des conséquences alarmistes sur l'effondrement de l'éducation à Montréal.

Pourtant quand on agrège les résultats aux épreuves uniques des secteurs privés et publics de Montréal les résultats se comparent à ceux de l'ensemble du Québec.

- Une **stratégie** efficace de **promotion et de représentation** positive de l'ensemble de l'éducation à Montréal tarde à se mettre en place. À cause de la difficulté de l'entreprise, mais aussi et surtout parce que le ballon n'est pris par personne.

5.2 - La double réalité au primaire et au secondaire d'un réseau public et d'un réseau privé et les difficultés qui en résultent

La situation

La **proportion** qu'occupe le **secteur privé** dans la formation des enfants et des jeunes à Montréal est **importante**. Elle présente, en 2007-2008, 13,4 % de la population scolaire du préscolaire, 16,2 % de celle du primaire, 30,1 % de celle du secondaire.

Cette proportion est nettement supérieure à celle que l'on constate pour l'ensemble du Québec. Pour l'ensemble du Québec, incluant donc Montréal, les proportions, en 2007-2008, sont les suivantes : 5,5 % pour le préscolaire, 6,6 % pour le primaire, 18,3 % pour le secondaire.

Il y a 15 ans, 19 % de l'effectif scolaire du préscolaire, primaire et secondaire de Montréal fréquentait le réseau privé. Cette part est actuellement de 22,2 %. Année après année, de façon constante, à coups de gains de dixièmes de points chaque année, et à tous les niveaux, le **secteur privé grignote à Montréal le bassin du secteur public**.

Évolution du pourcentage d'élèves de la région de Montréal inscrits dans les établissements du secteur privé

	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008
Préscolaire	12,5 %	12,7 %	13,0 %	13,5 %	13,4 %
Primaire	14,2 %	14,7 %	15,2 %	15,7 %	16,2 %
Secondaire	29,1 %	29,2 %	29,7 %	29,9 %	30,1 %

Source : Ministère de l'Éducation, *Statistiques détaillées sur les effectifs scolaires*

Les difficultés provoquées par cette situation

Elles sont connues, mais on se sent un peu **impuissants** pour les enrayer :

- Le départ de « bons » élèves vers l'école privée **affaiblit** l'école publique. Dans les comparaisons de résultats, l'école publique fait mauvaise figure, ce qui alimente l'accélération du processus de déperdition.

- Par un effet de système, les **écoles publiques « spéciales » se développent** à Montréal, écoles à vocation particulière ou projets spéciaux pour concurrencer le privé, écoles pour raccrocheurs qui se consacrent à la lutte contre l'abandon scolaire... D'après certains, ces situations conduisent l'école secondaire courante à **stagner**, à ne pas s'adapter aux attentes de la population, puisqu'il y a de toute façon dans le système une réponse spécialisée à ces attentes ou besoins.

Des situations relatives au collégial

6 - Les difficultés de réponse à certaines attentes relatives à l'enseignement professionnel et technique

La situation

Le développement de l'enseignement professionnel et technique dans le système d'éducation au Québec s'est fait au rythme du développement industriel et économique de Montréal. C'est à Montréal que ce sont **expérimentés et constitués** il y a plus d'un siècle des **modèles d'établissement** ayant la perspective de la formation à l'emploi : à l'enseignement supérieur Polytechnique (1873), HEC (1907); au niveau du secondaire l'École technique de Montréal (1911), la première école technique du Québec. Les différentes formes qu'ont pris par la suite de tels établissements ont aussi d'abord été créés à Montréal : à l'enseignement supérieur, l'École de technologie supérieure; au niveau du secondaire : les Écoles d'arts et métiers, les Instituts d'art, les Instituts technologiques. Le dispositif actuel de formation est l'héritier de ces innovations.

Les effectifs de l'enseignement professionnel et technique sont importants. En 2004-2005, sur 92 518 inscrits à des programmes en formation professionnelle (DEP, ASP, AFP) au Québec, 25 468, soit 27 % le sont à Montréal. En 2006, sur 97 862 inscrits à l'enseignement technique (DEC et AEC), 36 828, soit 37,6 % le sont à Montréal.

Le marché de l'emploi et ses besoins exercent une **pression continue sur l'ajustement de l'offre de formation**. Or, depuis 30 ans la **réalité** économique, industrielle et sociale de Montréal est **en transformation** profonde. Il a fallu passer d'une économie basée sur une industrie traditionnelle de production à la création d'industries de conception de technologies nouvelles, d'échanges commerciaux locaux à ceux ouverts par le libre échange. Dans ce contexte de turbulence, les ajustements sont difficiles. Une vision simple et commune du futur prend du temps à se former. Les besoins auxquels il faut répondre ne sont pas homogènes. Les écarts entre eux s'accroissent : remédiation (recyclage) aux pertes d'emploi ou préparation aux emplois du futur, qualification des immigrants pour l'emploi ou développement des compétences en innovation dans les secteurs d'expertise que s'est donnés Montréal? Le nombre d'instances qui, pour des raisons diverses, se préoccupent de ces questions augmente lui aussi. Tout ceci rend plus difficile à Montréal les ajustements et les concertations qu'elles supposent.

Cependant, si l'on **compare** ce qui se disait il y a 25 ans sur la nécessité de développer Montréal dans des secteurs de la nouvelle économie et les défis que cela poserait aux institutions d'enseignement, si l'on compare cela avec la réalité d'aujourd'hui, on peut mesurer les changements profonds réalisés. Mais nous ne parlerons pas ici de ces réussites. Ce dont nous voudrions ici encore témoigner ce sont quelques difficultés, dont certaines sont de nature systémique (et ne sont pas de notre ressort) qui empêchent ou ralentissent les ajustements requis.

Difficultés et défis

- On déplore que les **jeunes** en cours de scolarisation soient trop peu présents à la formation professionnelle. C'était déjà la réalité il y a quinze ans, les « jeunes » y étaient en pourcentage deux fois moins nombreux que dans le reste de la province. La situation persiste et est continuellement déplorée. Et notre plan d'aménagement de l'offre de formation professionnelle et technique de Montréal (*Agir de concert en formation professionnelle et technique de l'Île de Montréal pour bâtir l'avenir*) retient, comme un de ses enjeux, l'aménagement ou la création de « voies de scolarisation qualifiantes », pour notamment les jeunes. Cet enjeu prend d'autant plus d'importance que le nombre de jeunes qui décrochent sans avoir de diplôme à Montréal est élevé (22 860 jeunes de 15 à 24 ans) et que la bataille de la persévérance scolaire mobilisera les énergies.

Mais nous nous permettons de rappeler une chose qui maintenant est bien connue, celle de la **difficulté** de faire en sorte que l'**enseignement professionnel** soit considéré **comme une voie normale de scolarisation**. Cette difficulté ne vient pas seulement des mentalités, elle vient aussi de la **visée** qui a été **donnée à la formation professionnelle** par la réforme Ryan. Antérieurement, l'enseignement professionnel était une voie de scolarisation, mais elle perdait de son lustre. Pour la relancer, on l'a sortie des polyvalentes, elle a été organisée comme mode de formation pour les adultes et d'abord comme réponse à des besoins d'adaptation de la main-d'œuvre et non comme voie de scolarisation. Malgré les souhaits, la scolarisation des jeunes demeure encore une fonction annexe de la formation professionnelle.

- L'établissement de **passerelle** et de possibilités de **continuité entre l'enseignement professionnel et technique** sont eux aussi continuellement demandés. Et notre plan fait lui aussi du renforcement et du développement de passerelles « pour favoriser la continuité des parcours de formation et rendre les passages plus efficaces entre les divers ordres d'enseignement » un des autres enjeux retenus. Et plusieurs tentatives pour construire de telles passerelles dans des programmes professionnels et techniques spécifiques ont été essayées depuis 30 ans. Et des essais sont encore actuellement repris. Il faut cependant constater que ces efforts ont produit peu d'effet. Or, pendant la même période, des passerelles permettant la continuité entre certains programmes techniques et des programmes universitaires et plus spécifiquement les passerelles entre certains programmes techniques et ceux de l'ETS ont été créées. Pourquoi des résultats si différents?

Ce n'est pas la volonté, bonne ou mauvaise, des personnes qui explique cela, mais le poids des modèles dans lesquels les acteurs sont pris. Les programmes de l'enseignement technique du collégial tout comme l'enseignement de l'ETS sont conçus et organisés selon un même modèle, le **modèle « scolaire »**. L'enseignement professionnel est conçu selon un autre modèle, tout aussi légitime, mais différent, le **modèle « adaptation aux besoins de l'emploi »**². Les appariements entre des

² Tout ce qui constitue les éléments de référence de l'organisation des études s'oppose dans ces modèles : formation générale dans l'un, pas dans l'autre, durée d'études variables dans l'un (les degrés) pas dans l'autre, diplôme selon

modèles si différents sont difficiles, restent aux stades de projets pilotes, les acteurs locaux n'ayant pas les marges de manœuvre pour adapter les règles et les faire persister.

- Le rapprochement entre la formation professionnelle et technique a toujours été souhaité par le ministère. À travers le temps, différentes tentatives essayées ont avorté, notamment parce que les organisations sur le terrain étaient peu impliquées. Cette fois, la demande d'une **élaboration conjointe d'un plan** a été sollicitée. Elle nous a conduits à élaborer un *Plan d'aménagement de l'offre de formation professionnelle et technique – Montréal*.

Ce plan a été **construit** à partir de consultations menées auprès des acteurs institutionnels, mais aussi des acteurs de planification en emploi et des acteurs du développement économique, social, communautaire de Montréal. De plus, dans la même perspective inclusive, les réseaux d'enseignement francophones et anglophones ont travaillé ensemble. Indépendamment du résultat lui-même, les avantages retirés par les personnes, nombreuses, qui ont été associées à cette démarche de **mobilisation** et de **réflexion** ayant abouti à ce plan, sont donc incontestables.

Cependant, si l'élaboration de tels plans est utile pour la prise de conscience des réalités, les **ajustements des services** par rapport aux besoins auxquels ils devraient servir ne sont **pas garantis** pour autant. D'abord, parce que les **intentions** qui président à une demande de tels plans ne sont pas claires : besoin technocratique de voir la réalité, rationalisation de l'offre? Développement de l'offre? Intentions réelles de mise en œuvre? Et dans ce contexte d'ambiguïté, les mises en œuvre sont difficiles. Mais aussi, les plans ont leurs défauts et leurs limites. L'expérience montréalaise est riche de ce point de vue en exemples, ce sont des initiatives audacieuses, souvent freinées ou empêchées par les gardiens des plans, qui ont permis des percées significatives dans l'innovation de l'offre de formation.

le niveau de formation dans l'un (les grades), le même diplôme peut recouvrir des formations variées et de durées variables dans l'autre, découpage semestriel ou annuel dans l'un, entrée et sortie continues de cohortes dans l'autre, financement selon l'admission dans l'un, selon la diplomation dans l'autre, corps de professeurs dans l'un, chargés de cours dans l'autre.

7 - Le mode d'élaboration des programmes techniques du collégial et ses effets sur l'accessibilité des étudiants

La situation

Les dispositions nouvelles (1992) de **l'élaboration des programmes techniques** du collégial ont changé l'économie générale d'un système voulu par ses pionniers pour mieux assurer l'accessibilité. Ce système assurait la possibilité de la promotion par matière et l'obtention du diplôme par accumulation de crédits à tout étudiant qui suit le même programme dans un établissement du réseau. Or, si l'on n'y prend garde et si des actions correctives tardent à se mettre en place, ce nouveau système va entraîner une **érosion du réseau** des collèges et une **perte d'accessibilité** pour les étudiants.

Antérieurement, le même programme offert dans différents collèges était constitué des mêmes éléments, des cours répertoriés dans un document valant pour tout le réseau, le *Cahier des programmes de l'enseignement collégial*. Cette situation **favorisait le transfert des étudiants** dans d'autres programmes ou dans d'autres collèges puisque la reconnaissance de cours déjà suivis était répertoriée dans ce cahier et inscrits dans un même type de bulletin, le bulletin cumulatif uniforme (BCU).

Or, ceci a été changé. Le ministère établit les compétences que doivent développer chaque programme et laisse **chaque collège** le soin de **déterminer les cours**. Ce sont les compétences qui assurent dorénavant l'équivalence des diplômes. Mais qu'en est-il pour les étudiants en cours de scolarisation? Le même programme, offert dans différents collèges, peut être constitué d'éléments, c'est-à-dire de cours, de formats et de contenus variables. Mais de plus, la séquence des cours est elle aussi, selon les collèges, souvent différente. L'« approche programme » renforce une recherche de cohérence. Des logigrammes sont donc élaborés pour déterminer l'ordre dans lequel les cours devront être suivis. Or, ces logigrammes peuvent différer selon les collèges. Des **cours** et des **parcours différents** dans chaque collège **pour un même programme** rendent **difficile l'intégration** d'un étudiant, dans le même programme, dans un autre collège en cours de scolarisation.

Une situation analogue est vécue par les universités et lors des États généraux sur l'éducation, ses effets pervers ont été continuellement dénoncés : ils retardent les parcours des étudiants et rendent lourde et difficile la reconnaissance des acquis.

Peu d'actions se mettent cependant en place pour diminuer l'impact de ces nouvelles dispositions sur l'accessibilité. Les dispositions qu'il faudrait prendre sont pourtant connues (formalisation d'un système d'information sur les cours donnés, ententes sur des procédures et des règles communes concernant les équivalences, ententes sur des balises communes d'élaboration de cours, balises qui réduiraient les différences dans les formats de cours), mais **on en reste au stade des intentions**.

Le type de difficultés rencontrées : centralisation, autonomie, réseau?

Cette situation est éclairante. Elle montre ce qui est en jeu dans les actions entreprises pour rendre un système éducatif plus inclusif.

- Les dispositions nouvelles prises pour l'élaboration des programmes visent le renforcement de **l'autonomie institutionnelle** et la valorisation des professeurs en leur confiant aussi un rôle de conception. Or, cet **objectif légitime peut entraîner un recul par rapport à un autre objectif tout aussi légitime**, la facilitation du parcours scolaire des étudiants. La recherche de la mise en place de systèmes plus inclusifs oppose l'« **approche organisation** » à l'« **approche clientèle** » et promeut le passage de l'une à l'autre en donnant souvent l'impression que l'organisation n'obéit qu'à des objectifs administratifs égoïstes qui ne tiennent pas compte des besoins de la clientèle. Or, ce n'est pas toujours le cas. Les dispositions prises peuvent aussi obéir à un objectif noble et nécessaire, comme ici le souci du développement professionnel de son corps professoral. L'équilibre à trouver entre deux biens légitimes, mais opposés est une question de jugement.
- Les solutions aux problèmes sont connues. Mais leur mise en œuvre dépend maintenant de l'initiative des collègues et de leur **réelle volonté de fonctionner en réseau**. La situation nouvelle quant à la responsabilité des programmes d'études techniques les fait passer d'une situation de réseau hiérarchisé tenu par le centre, le ministère, à une situation de **réseau regroupant volontairement des membres**. Dans le contexte nouveau, un réseau peut toujours exister, mais il ne faut plus compter sur un autre pour qu'il existe. Or, la revendication légitime de l'autonomie suppose-t-elle un fonctionnement autarcique? La mise en place de dispositifs favorisant l'inclusion est confrontée à de tels choix : intervention centralisée s'appliquant à tous, constitution de réseau, initiative de prise en main de réseau, effritement de réseau, renforcement de réseau? Et il n'est pas facile de trancher et d'appliquer des recettes s'appliquant à tous les cas.

8 - La reconnaissance des acquis

La situation

À la suite de la Commission Jean, la politique d'éducation permanente de 1984 considérait la **reconnaissance**, par le système scolaire, des **compétences acquises en dehors de lui**, comme un **élément essentiel au décloisonnement** de l'éducation des adultes. Une telle opération impliquait pour le réseau scolaire l'acceptation du principe de la « transférabilité » des savoirs et des apprentissages acquis par expérience et leur prise en compte dans le cadre de programmes et de diplômes scolaires.

Dès cette époque, ce **principe est reconnu** dans la Loi de l'Instruction publique et différentes mesures poussent les cégeps à s'impliquer dans ce type de démarche. Des **opérations importantes** de reconnaissance **sont menées**. Les problèmes d'adaptation de la main d'œuvre (recyclage, préparation aux changements technologiques) des années 1980-1990 poussent à le faire et du financement est dans ces circonstances consenti plus facilement. Mais les résultats de services plus permanents de reconnaissance des acquis demeurent mitigés et **le mouvement régresse**. Au moment de l'élaboration de la nouvelle Politique d'éducation des adultes (2000), les services de reconnaissance des acquis sont l'objet de critiques nombreuses : politiques et pratiques variables des établissements d'enseignement, délais, absence d'offre de formation manquante, stéréotypie et sclérose des outils d'évaluation.

Mais à cette occasion, la relance de la reconnaissance des acquis est demandée pour faire face à un problème nouveau : l'intégration des immigrants au marché du travail. Le **niveau de scolarité des nouveaux immigrants** change en effet la donne. Si, au moment de leur arrivée au Québec en 1970, 38 % des nouveaux arrivants avaient une formation postsecondaire, au début des années 2000, ils étaient plus de 60 % à l'avoir. Pour intégrer rapidement le marché du travail, ces adultes immigrants, **déjà très scolarisés**, ont donc besoin de **reconnaissance des acquis et de formation complémentaire**. Ce besoin est évidemment marquant à Montréal, premier lieu d'implantation des immigrants scolarisés. L'intégration des enfants de l'immigration par l'école et celui de l'insertion de leurs parents dans un travail qui correspond à leurs compétences sont, à Montréal, les deux faces d'un même problème.

C'est dans ce contexte qu'a lieu actuellement la relance de l'offre de service de reconnaissance des acquis des collèges de Montréal. Un Centre collégial montréalais de reconnaissance des acquis et des compétences, *Compétences Montréal*, vient d'être créé (2008). Il s'est donné pour mission de contribuer au développement économique et social en favorisant l'intégration ou la réintégration des personnes au marché du travail.

Des leçons à tirer

Cette réalisation est récente, mais la longue saga des réussites et des avatars de la reconnaissance des acquis dans les collèges montréalais permet ici aussi d'entrevoir les conditions nécessaires à la traduction des principes en actions, mais aussi les limites des dispositifs que l'on met en place.

- Établir un système de reconnaissance des acquis fiable est une opération complexe qui demande du **temps**, de l'**expertise** et donc des **ressources**. Le financement doit en tenir compte. Or, trop longtemps, une telle opération a été considérée comme une opération annexe et peu coûteuse. L'amélioration du **financement** permet la relance.
- Le développement de la reconnaissance des acquis a été freiné parce qu'on en faisait une **responsabilité de chaque établissement** et non la responsabilité d'un **organisme dédié** à ce rôle au nom ou à la place des établissements, ceux-ci se réservant la dispensation de la formation manquante. Il n'est pas sûr que *Compétences Québec*, même si cette création est un pas en avant, aille ou veuille encore aller jusque là. Il s'appuie sur les services de reconnaissance des acquis que les membres, les collèges, se donneront.
- Il n'est pas sûr qu'un dispositif qui s'appuie sur les services que chaque membre se donnera puisse **servir équitablement les demandeurs** de reconnaissance des acquis parce que cette offre sera très inégale. Dans chaque collège, les services de reconnaissance des acquis se développeront autour des seuls programmes offerts par le collège et vraisemblablement à partir des préoccupations relatives à l'augmentation de sa clientèle dans ces programmes. Dans ce contexte, l'offre offerte sera inégale et le demandeur ne trouvera pas ce dont il a besoin ou se verra contraint à prendre, faute de mieux, les choix qui s'offrent. C'est déjà une réalité vécue par des immigrants très scolarisés qui, faute de pouvoir être intégrés à l'université qui leur reconnaît une partie de leur scolarité, s'inscrivent, par défaut, dans un collège, à une AEC parce qu'une telle reconnaissance y est possible.

Conclusion

Nous estimons que la préoccupation de la « perspective d'une éducation pour l'inclusion » est une des caractéristiques marquantes de notre système d'éducation.

Il a été complètement transformé il y a 50 ans pour permettre l'accessibilité. Cette préoccupation a été depuis constante. Le Rapport de la Commission Jean sur les adultes au début des années 1980 l'a conduit à se désenclaver, à se préoccuper de besoins de formation autres que ceux de la scolarisation des jeunes. Les récents États généraux sur l'éducation ont ouvert ou réactivé un nouvel horizon de préoccupation, celui de la réussite.

C'est pourquoi, il ne nous a pas paru nécessaire dans notre mémoire de redire les obstacles à l'accès et à la réussite ainsi que les leviers nécessaires pour les lever. Ces choses sont connues. Et nous y travaillons.

Il nous est apparu plus utile de dire dans ce mémoire des difficultés rencontrées dans ce travail et de préciser leur nature. Nous avons pensé que le Conseil supérieur pourrait en tirer profit, parce que c'est la mise en œuvre qui est l'épreuve de vérité, parce qu'aussi nous voulons témoigner des conditions et des difficultés réelles du travail qui s'accomplit.

Nous pensons que les cas présentés ici donneront au Conseil un bon **échantillonnage de la nature et de la diversité de ces difficultés**. Ceux qui tiennent à la nature même des problèmes, à leur nouveauté, à leur complexité, à l'impossibilité de trouver des solutions simples. Ceux qui tiennent aux contraintes des systèmes, à leur logique, à leur inertie, aux règles convenues des conventions, au manque de ressources appropriées. Ceux qui tiennent aux acteurs personnels ou institutionnels, à leur mobilisation, à la médiatisation des échecs qui les décourage, aux différences de leurs représentations, convictions ou idéologies qui empêchent ou retardent les consensus. Ceux qui tiennent à l'usure des dispositifs mis en place, à leur sclérose, à leur inadaptation aux situations nouvelles, à leurs effets pervers. Ceux qui tiennent au nombre de chantiers ouverts, à leur empilage, aux changements de cibles impromptus et précipités, autant de choses qui empêchent la persistance d'un travail qui, seul avec le temps, laisse des traces.