

MÉMOIRE POUR UNE POLITIQUE DE LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE

Mémoire présenté lors des

Consultations publiques sur la réussite éducative
Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

Alliance des professeures et professeurs de Montréal

Novembre 2016

— ALLIANCE
DES PROFESSEURES
ET PROFESSEURS
DE MONTREAL —



PRÉAMBULE

L'Alliance des professeures et professeurs de Montréal représente quelque 9 000 enseignantes et enseignants des écoles publiques préscolaires, primaires et secondaires ainsi que des centres d'éducation des adultes et de formation professionnelle de la Commission scolaire de Montréal (CSDM) et le personnel de l'École Peter Hall et du Centre Académique Fournier qui offrent des services aux élèves handicapés ou en grande difficulté d'apprentissage et de comportement.

La population scolaire montréalaise est en grande partie défavorisée économiquement et les écoles, comme les centres d'enseignement, s'inscrivent dans un contexte de grande diversité sociale, culturelle et linguistique. Pour pouvoir offrir à tous les élèves des chances égales de s'instruire et de développer tout leur potentiel, les écoles publiques doivent disposer de ressources suffisantes et le personnel de l'enseignement doit jouir de l'autonomie professionnelle nécessaire à ses fonctions ainsi que des conditions de travail adéquates.

La qualité de l'instruction donnée par les écoles publiques du Québec est une préoccupation de l'Alliance depuis sa fondation il y a presque 100 ans. C'est dans cette perspective que l'Alliance participe à la consultation sur la réussite éducative lancée par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). Elle tient à contribuer à cette réflexion collective en faisant connaître sa vision, des pistes de solution et des recommandations pour alimenter la démarche enclenchée par le MEES.

Rappels

Il nous apparaît important de rappeler les revendications de l'Alliance lors des travaux des États généraux de l'éducation en 1996 ainsi qu'au cours du chantier de la mise en place de la réforme de l'éducation.

États généraux

L'Alliance a été parmi les premiers à réclamer la tenue d'États généraux sur l'éducation au milieu des années 90. Dans notre mémoire déposé en mai 1995, nous traitons déjà des facteurs expliquant le décrochage scolaire en rappelant qu'on devait tenir compte de la réalité montréalaise caractérisée notamment par la pauvreté, l'intégration des allophones et la pluriethnicité. Les difficultés économiques, particulièrement en milieu urbain, nous amenaient à conclure que la lutte au décrochage scolaire devait nécessairement passer par la lutte à la pauvreté.

L'Alliance dénonçait également la détérioration générale des services dans nos écoles à la suite de compressions budgétaires, celle des conditions de travail du personnel enseignant, l'intégration parfois « sauvage » des élèves en difficulté et le manque de temps accordé aux élèves allophones pour un apprentissage adéquat du français. Enfin, nous insistions, comme c'est encore le cas aujourd'hui, sur le caractère fondamental de la transmission d'un socle commun de connaissances, et ce, à l'échelle nationale.

De façon générale, la Commission des États généraux sur l'éducation a fait consensus sur ce qu'il convenait de faire pour améliorer notre système scolaire :

- Remettre l'école sur les rails en matière d'égalité des chances;
- Étendre et améliorer l'offre des services à la petite enfance;
- Restructurer les curriculums du primaire et du secondaire pour en rehausser le niveau culturel;
- Consolider la formation professionnelle et technique;
- Garantir un financement pour permettre l'atteinte des finalités éducatives.

Les États généraux concluaient, tout comme l'Alliance, qu'une attention toute particulière devait être portée à la situation des écoles publiques montréalaises et à deux problématiques spécifiques qui exigent du soutien autant pédagogique que financier : un indice élevé de défavorisation et une forte concentration de communautés culturelles.

En ce qui concerne la situation des élèves handicapés et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA), les États généraux avaient très bien identifié les conditions dans lesquelles l'intégration de ces élèves devait se réaliser : dépistage précoce, évaluation juste, objectifs raisonnables, plan d'intervention, prise en compte de l'expertise des intervenants, disponibilité des ressources humaines et financières, meilleurs services pour les élèves en difficulté à l'éducation des adultes.

Par ailleurs, le rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation soulignait aussi l'importance d'accorder une plus grande autonomie aux équipes enseignantes, notamment dans l'aménagement de la tâche, de l'utilisation du temps de présence à l'école des enseignants, de l'organisation des activités et de l'évaluation des apprentissages.

Les conclusions des États généraux sur l'éducation reflétaient l'atteinte d'un réel consensus au sein de la société québécoise. Malheureusement, ces orientations consensuelles ont été réinterprétées et détournées afin de paver la voie à la réforme du curriculum et des programmes, tristement rebaptisée *Renouveau pédagogique* quelques années plus tard. Comme si dévier l'attention sur un nouveau nom pouvait empêcher les détracteurs de continuer à la décrier.

Réforme de l'éducation

Avec la réforme, le ministère de l'Éducation du Québec s'engageait à centrer la mission de l'école autour de trois grands axes : *Instruire, Socialiser, Qualifier*. Or, au lieu d'une réelle réforme des programmes et du curriculum, s'appuyant sur le consensus des États généraux, les enseignantes et les enseignants ont dû composer avec une réforme de la pédagogie axée sur le développement

personnel de l'élève et de son comportement au détriment de la transmission systématique du savoir de l'enseignant vers l'élève. Plutôt que de proposer de nouveaux programmes aux contenus définissant clairement les connaissances à maîtriser et les compétences à développer chaque année scolaire, plutôt que de mettre en place une politique nationale d'évaluation assurant la maîtrise d'un socle national commun de connaissances pour chaque élève à l'obtention de son DES ou de son DEP, une approche pédagogique unique, le socioconstructivisme que de multiples recherches décriaient déjà, a été imposée. On a restreint l'autonomie professionnelle des enseignantes et enseignants, qualifiant même de dinosaures ceux qui résistaient et osaient réclamer le droit d'enseigner. Refusant d'écouter les vrais experts de l'enseignement que sont les profs, les gouvernements successifs se sont plutôt employés à multiplier les parcours de formation et les pirouettes administratives et statistiques pour faire baisser artificiellement les taux d'échec et de décrochage, tentant ainsi de masquer la fraude dont ils se faisaient les complices. Plutôt que de viser l'instruction de futurs citoyens émancipés et libres d'esprit, le développement d'une main-d'œuvre répondant aux besoins du marché et du développement économique a été favorisé.

Résultat : 20 ans plus tard, notre système d'éducation est dans un état encore plus lamentable qu'avant les États généraux de 96. Le système éducatif est si mal en point que le ministre de l'Éducation sent aujourd'hui l'obligation de mener une vaste consultation sur la réussite éducative. Nous nous retrouvons au même point qu'il y a 20 ans, si ce n'est pire.

INTRODUCTION

Avant de présenter les pistes de solution de l'Alliance répondant aux axes et aux thèmes abordés dans la consultation, il nous apparaît important d'insister d'abord sur la nécessité de recentrer les apprentissages sur l'enseignement et l'évaluation systématique d'un socle commun de connaissances établi nationalement par souci d'uniformité, pour tous les élèves du Québec, et ensuite sur le fait que l'enseignant est un acteur de première ligne dans l'organisation et la transmission de la matière.

La plateforme pédagogique, *Une autre école est possible*, de la Fédération autonome de l'enseignement (FAE), à laquelle l'Alliance des professeures et professeurs de Montréal est affiliée, représente précisément le modèle pédagogique auquel nous aspirons. Son approche est basée sur l'expertise des enseignantes et des enseignants québécois et la réalité enseignante actuelle au Québec. Elle entame une démarche de réappropriation de l'école par celles et ceux qui la vivent et la font tous les jours.

Les pistes de solution proposées dans le présent mémoire s'inscrivent dans les orientations de cette plateforme et visent à assurer une véritable égalité des chances pour tous les élèves et à offrir à l'école publique québécoise un modèle pédagogique efficace, concret et capable de s'adapter aux changements qui surviennent inexorablement.

AXE I : L'ATTEINTE DU PLEIN POTENTIEL DE TOUS LES ÉLÈVES

Thème 1 : une intervention dès la petite enfance

L'Alliance est une des premières organisations syndicales à avoir revendiqué l'ouverture de classes de maternelle pour les enfants de 4 ans à mi-temps puis à temps plein à une époque où il était déjà devenu évident que la fréquentation scolaire précoce constituait une des mesures les plus susceptibles d'assurer une plus grande égalité des chances pour les élèves en milieux défavorisés. En 2009, en obtenant la mise sur pied d'un premier projet pilote de maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé (TPMD) à l'école Saint-Zotique, financé par la CSDM, l'Alliance a été un précurseur dans ce dossier. À la suite de revendications répétées de la FAE, six projets pilotes ont été implantés, en 2012, sur les territoires de la FAE, dont 1 à la CSDM, à l'école préscolaire Camille-Laurin. Les résultats obtenus ont été si encourageants que, depuis, le gouvernement a poursuivi le déploiement de ce projet sur l'ensemble du territoire québécois afin de répondre, le plus adéquatement possible, aux besoins des enfants les plus vulnérables.

Après plusieurs années d'existence du modèle actuel, l'utilité du secteur de l'enseignement préscolaire n'est plus à démontrer. L'intervention précoce agit positivement sur la réussite éducative des enfants, principalement dans les milieux défavorisés. Le travail effectué par les centres de la petite enfance (CPE) auprès des enfants en général et de ceux issus de milieux défavorisés est important, notamment pour la mise en place d'activités d'éveil et de stimulation. Cependant, les statistiques démontrent que les enfants issus de milieux défavorisés fréquentent peu les CPE. C'est pourquoi ces enfants doivent pouvoir bénéficier de mesures de soutien dispensées dans le cadre de l'enseignement préscolaire. En y étant intégrés plus tôt, ces enfants sont stimulés, développent des habiletés langagières et accèdent dans les faits à un environnement permettant l'identification précoce des troubles d'apprentissage et de comportement.

Toutefois, il faudra assurer des services professionnels et de soutien adéquats et en nombre suffisant afin de permettre le dépistage précoce des difficultés des enfants et voir à ce qu'ils soient soutenus tout au long de leur parcours scolaire.

C'EST POURQUOI L'ALLIANCE RECOMMANDE :

- 1. D'investir dans la prévention, le dépistage et l'intervention précoces, qui sont des pierres d'assise de la réussite de tous les élèves, et ce, dès leur entrée au préscolaire;**
- 2. D'élargir la mise en place de nouvelles classes de maternelle 4 ans TPMD pour intervenir rapidement auprès d'enfants d'âge préscolaire qui n'ont pas la chance ou les moyens de fréquenter un CPE;**

3. **D'aménager les environnements physiques et matériels des classes du préscolaire afin qu'ils soient adaptés aux élèves de cet âge.**

Thème 2 : Une réponse adaptée aux élèves ayant des besoins particuliers

L'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) peut être une mesure bénéfique dans certains cas. Cependant, l'alourdissement de la tâche des enseignantes et enseignants créé par l'intégration massive et désordonnée et la présence de plus en plus grande en classe ordinaire d'élèves à risque ne bénéficiant pas de services ou recevant des services insuffisants rendent l'intégration de ces derniers très difficile pour tous. Les ressources et les mesures de soutien disponibles sont grandement insuffisantes pour les élèves, ce qui a un impact direct sur les conditions d'enseignement. Nous avons tous intérêt à rendre accessibles rapidement tous les services nécessaires à l'élève, et ce, tout au long de son parcours scolaire.

Selon nous, dans une perspective de réussite éducative, il est fondamental de prendre en considération les besoins particuliers des enfants nés au Québec dans une famille allophone qui, sous prétexte qu'ils sont nés ici, n'ont pas accès à des services de soutien linguistique ou à une classe d'accueil. Ils sont intégrés en classe ordinaire alors qu'ils ne maîtrisent pas du tout, ou insuffisamment, le français. Cela handicape leur parcours scolaire jusqu'à la fin et mine leurs chances de réussite.

Il faudrait assurer le financement nécessaire à l'école afin qu'elle puisse offrir les services de classes d'accueil et de soutien linguistique aux élèves de la formation générale des jeunes et les services de francisation pour les adultes aussi longtemps que jugé nécessaire par les enseignants de ces élèves. En offrant ces services, on s'assure que leurs besoins, forces et faiblesses sont pris en compte et qu'ils sont prêts lorsque vient le temps d'intégrer les classes ordinaires, cela dans une perspective de réussite de l'élève.

Les enseignantes et les enseignants ont développé au cours des années une expertise extraordinaire auprès des élèves ayant des besoins particuliers, tant à la formation générale des jeunes, à la formation professionnelle et à la formation générale des adultes. Intervenant auprès de ces élèves tous les jours, ils sont les mieux placés pour connaître leurs besoins.

La FAE a proposé quatre grands axes pour la mise en place d'un modèle assurant une intégration réussie¹. Ce document démontre clairement que les enseignantes et les enseignants connaissent les conditions d'apprentissage des élèves HDAA et qu'ils s'y connaissent en matière d'intervention auprès d'eux.

¹ 32 revendications pour une intégration réussie, FAE, joint à ce mémoire.

L'expertise se trouve dans notre réseau d'écoles publiques. Il serait ridicule qu'on demande aux établissements d'enseignement privés d'offrir des services à ces élèves, et par conséquent leur accorder du financement, alors qu'ils ne possèdent pas notre expertise. De plus, il faut se rappeler que c'est le réseau public qui accueille tous les élèves et il souffre terriblement des coupes budgétaires de plus d'un milliard de dollars des six dernières années en plus d'un sous-financement endémique.

C'EST POURQUOI L'ALLIANCE RECOMMANDE :

4. **De mettre en place des mesures et du personnel qualifié pour évaluer les difficultés, les besoins et les capacités des élèves.**
5. **De faciliter l'accès à des ressources professionnelles et de soutien pour les élèves, et par conséquent pour les enseignantes et les enseignants, non seulement aux fins de dépistage, mais aussi aux fins de suivi tout au long du parcours scolaire, et ce à la formation générale des jeunes, à la formation professionnelle et à la formation générale des adultes;**
6. **D'assurer que l'intégration des élèves HDAA se fasse de façon à répondre à leurs besoins, sans nuire à ceux de leurs pairs, avec les services adéquats et suffisants, afin de garantir une intégration réussie, telle que présentée dans les 32 revendications de la FAE;**
7. **D'orienter les élèves HDAA dont l'intégration en classe ordinaire n'est pas possible vers une classe ou une école spécialisée qui répond à leurs besoins;**
8. **De reconnaître l'expertise développée depuis de nombreuses années par le personnel de l'école publique auprès des élèves HDAA et, par conséquent, de rejeter l'idée de diriger ces élèves vers le réseau des écoles privées.**
9. **De permettre le passage en classe d'accueil ou les services de soutien linguistique aux élèves du préscolaire nés au Québec de parents allophones;**
10. **D'assurer que l'école dispose du financement nécessaire pour offrir les services de classes d'accueil et de soutien linguistique aux élèves de la formation générale des jeunes et les services de francisation pour les adultes aussi longtemps que nécessaire.**

Thème 3 : Un accompagnement tout au long du parcours scolaire

Pour bien accompagner les élèves tout au long de leur parcours, il est nécessaire de redéfinir la mission de l'école et du rôle accordé au personnel enseignant.

Avec l'adoption de la réforme et de la loi 88, les intervenants en milieu scolaire ont dû composer avec de nombreuses opérations bureaucratiques comme les projets éducatifs, les plans de réussite, les conventions de gestion et de réussite éducative, les redditions de compte et tout le dirigisme pédagogique imposé par le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires, ce qui a contribué à modifier le rôle des directions d'établissement, les transformant ainsi en statisticiens de la réussite. En effet, le modèle de gestion axée sur les résultats s'apparente davantage à une vision comptable et s'inspire d'un modèle propre aux entreprises privées. Cette façon entrepreneuriale du gouvernement de concevoir l'éducation reflète une vision étroite de la réussite éducative et scolaire, celle de la promotion d'une éducation marchande, utilitariste, aux dépens d'une éducation humaine, citoyenne et sociale. Or, l'école n'est pas une usine, mais un espace de transmission du savoir et d'émancipation de futurs citoyens, pour apprendre à développer un esprit critique.

En resituant la place des savoirs dans les apprentissages, le rôle du personnel enseignant ne se limite plus à une fonction d'accompagnateur, il redevient l'acteur de première ligne dans l'organisation et la transmission de la matière et de la culture en général.

Il importe de mettre l'accent sur une formation de base solide et de qualité. L'Alliance appuie l'instauration d'un modèle de programme de formation centré sur les connaissances et qui inclut, lorsque cela est requis, le développement des savoir-faire et des savoir-être.

La tendance des gouvernements à faire reposer le poids de la réussite sur les épaules des enseignants, sans révision des programmes pédagogiques, sans réelle politique nationale d'évaluation et sans ajout de moyens significatifs, particulièrement en services directs aux élèves, démontre son désengagement envers l'école publique et contribue à dévaloriser la profession enseignante. Après avoir imposé un programme centré sur le développement des compétences préconisant une approche socioconstructiviste, la réforme a dénaturé le rôle des profs et les a contraints à se convertir en animateur-accompagnateur.

Nous proposons que le contenu et l'évaluation des apprentissages prévus aux programmes soient annualisés plutôt que par cycle, comme c'est le cas actuellement. D'abord parce que cette annualisation évite la promotion automatique des élèves qui n'auraient pas acquis les savoirs et développé les compétences nécessaires au passage à l'année scolaire suivante à l'intérieur d'un même cycle. En donnant la chance aux élèves de consolider leurs apprentissages et au personnel enseignant d'intervenir rapidement, on tend à diminuer l'accumulation de retards scolaires importants.

D'autant plus que l'organisation pluriannuelle comporte une gestion très lourde pour le personnel enseignant. En effet, ne sachant pas ce qui a réellement été enseigné au

niveau antérieur, un prof peut reprendre un aspect du programme déjà enseigné ou ne pas l'aborder, croyant qu'il a déjà été étudié. Il en résulte beaucoup de confusion. De plus, cette annualisation permet au personnel enseignant de reprendre le contrôle sur les aspects vus ou à revoir du programme, ce qui est, à cet égard, plus respectueux de leur autonomie professionnelle et beaucoup plus profitable pour les élèves.

Depuis 15 ans, les taux de réussite sont en progression constante.² Or, pouvons-nous affirmer que les élèves qui finissent leur parcours au secondaire sont réellement mieux instruits? Qu'elle soit éducative ou scolaire, la réussite à tout prix entraîne des dérapages aux conséquences lourdes à court, moyen et long termes, autant pour les élèves que pour la société en général. Par exemple, prétendre qu'un élève dont les acquis sont insuffisants a réussi, c'est le condamner presque systématiquement à l'échec et au décrochage.

Il est temps de mettre fin au mensonge d'une réussite sans fondements rigoureux. Trop d'enfants ont payé extrêmement cher les cibles de réussite à tout prix. Pour nous, il n'y a pas plus grand drame qu'un adolescent de 12, 13, 14 ans à qui on a fait croire qu'il réussissait depuis les débuts de sa scolarité et qui se rend soudainement compte de ses limites ou du rattrapage rendu impossible à cause de l'accumulation des retards scolaires.

Pour déterminer si l'élève passe d'une année à l'autre, il doit atteindre un seuil minimal de réussite déterminé à l'échelle nationale. En tenant compte de chacun des secteurs d'enseignement, le ministère doit fixer ce seuil et les règles de passage à partir de la maîtrise minimale attendue des trois types de savoirs (savoir, savoir-faire, savoir-être) prévus aux programmes annuels. Un mauvais résultat scolaire, un échec, n'est pas une punition. Un résultat scolaire, un diplôme, ne doit pas être vu comme une récompense ni un encouragement. Afin de permettre à nos enfants et à leurs parents d'avoir l'heure juste sur le chemin qui reste à parcourir, l'école a l'obligation de leur donner un portrait réel, sans complaisance, des acquis de l'élève. Pour ce faire, il importe que le résultat scolaire, la sanction de réussite et le diplôme s'appuient sur des balises nationales uniformes.

Ainsi, il est primordial que les enfants du préscolaire n'ayant pas les acquis nécessaires pour passer au primaire puissent accéder à une classe de maturation, que le redoublement soit permis pour les élèves qui n'ont pas atteint la maîtrise minimale des savoirs au primaire et au secondaire et qu'un deuxième redoublement soit remplacé par la fréquentation d'une classe spécialisée et adaptée pour les élèves dans cette situation. Il va sans dire qu'en tout temps, on doit prévoir les services de soutien adéquats et suffisants pour tous les élèves.

2

www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/indicateurs_2014_fr.pdf (page 41)

Afin de faire une lutte efficace contre le décrochage scolaire, il importe d'en faire une analyse différenciée. En effet, les facteurs conduisant au décrochage des filles sont différents de ceux des garçons et il en va de même des conséquences. Un rapport d'analyse de l'étude exploratoire « Les conséquences du décrochage scolaire des filles » produit par la FAE et Relais-femmes propose des pistes de solution prometteuses. Trois axes d'intervention prioritaires ont été proposés : l'éradication de la pauvreté, la lutte contre les stéréotypes sexuels et le soutien dans un contexte d'adversité familiale. Comme les conséquences du décrochage scolaire des filles sont préoccupantes, il y aurait lieu de faire des changements notables dans la façon d'intervenir et de le prévenir.

Dans un autre ordre d'idée, nous sommes d'avis qu'avant d'implanter une période de fréquentation scolaire obligatoire jusqu'à 18 ans ou jusqu'à l'obtention d'un premier diplôme ou d'une première qualification, il faudra étudier sérieusement les effets potentiels de pareille mesure. Actuellement, rien ne nous permet de statuer sur les résultats positifs d'une telle mesure.

Nous croyons qu'il est plus pertinent d'insister sur une formation de base qualifiante, possible grâce à une refonte d'un programme de formation de l'école québécoise centré cette fois sur les savoirs. Nous estimons qu'il faudrait aussi s'interroger sur la place des 16-18 ans à l'éducation des adultes et sur le meilleur endroit à privilégier pour répondre à leurs besoins.

Le ministère de l'Éducation a, le 1^{er} juillet dernier, rendu obligatoire l'application des nouveaux programmes de formation de base commune (FBC) qui s'adressent aux adultes en alphabétisation, au présecondaire et au premier cycle du secondaire et mettra en place les nouveaux programmes de formation de base diversifiée (FBD) à la formation générale des adultes le 1^{er} juillet 2017. Il s'agit là d'un copier-coller de la réforme de la FGJ, qui ne tient pas du tout compte des particularités liées à l'EDA. Quand on voit les résultats de la réforme à la formation générale des jeunes aujourd'hui, ce n'est pas prometteur!

Or, dans la description de l'ouvrage *Échec scolaire et réforme éducative*³ paru en 2015, il est inscrit que « les propositions pédagogiques mises de l'avant par les réformateurs ont, par le passé, conduit à une importante augmentation du taux d'échec des élèves dans les systèmes scolaires où elles ont été implantées. Ce constat nous amène à refréner très sérieusement l'enthousiasme face à l'exhortation à passer du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage. Nous anticipons que ce changement, s'il est réalisé dans toute son ampleur, aura un impact fort négatif sur l'ensemble du système éducatif québécois et, plus particulièrement, auprès des élèves en difficulté. » Aujourd'hui, tout indique malheureusement qu'on avait vu juste, puisque la réforme n'a rien réglé des problèmes que ses promoteurs prétendaient pouvoir résoudre. De voir le gouvernement s'obstiner à implanter de nouveaux programmes de la réforme à l'éducation des adultes est complètement incompréhensible. On réaligne légèrement,

³ Bissonnette, Steve et al., *Échec scolaire et réforme éducative*. Quand les solutions proposées deviennent la source du problème

on corrige partiellement, on met des pansements, mais on n'est pas prêt à admettre que ce sont les fondements mêmes de la réforme qui ne tiennent pas la route.

C'EST POURQUOI L'ALLIANCE RECOMMANDE :

11. **De reconnaître pleinement les enseignantes et les enseignants comme étant les premiers experts de la pédagogie en leur redonnant toute l'autonomie nécessaire à l'accomplissement de leurs fonctions premières : enseigner et évaluer.**
12. **De permettre aux enseignantes et aux enseignants de se réappropriier la totalité de leur pratique. Pour ce faire, il importe d'éliminer les ingérences diverses et les lourdeurs bureaucratiques, tout en assurant le respect de leur jugement professionnel.**
13. **De laisser la décision du redoublement ou de la fréquentation d'une classe spécialisée au personnel enseignant, soutenu par l'équipe multidisciplinaire qui œuvre auprès des élèves visés.**
14. **De rejeter, pour l'instant, l'allongement de la période de fréquentation scolaire obligatoire jusqu'à 18 ans ou jusqu'à l'obtention d'un premier diplôme ou d'une première qualification.**
15. **D'assurer une lutte efficace contre le décrochage scolaire, en tenant compte des conditions particulières des filles.**
16. **Que dans les Indicateurs annuels de l'éducation, le ministère de l'Éducation diffuse une ventilation des taux distincts de diplomation (DES et DEP) et de qualification (autres attestations), et ce, sur 5, 6, 7, 8 et 9 ans de scolarisation de niveau secondaire.**
17. **Que le ministère de l'Éducation ne poursuive pas l'implantation des programmes issus du Renouveau pédagogique à la formation générale des adultes.**

Thème 4 : La qualité de l'enseignement et des pratiques pédagogiques

La nature même de la profession enseignante exige de celles et ceux qui la pratiquent une capacité à imaginer et à mettre en application des pratiques pédagogiques variées. Toutefois, cette habileté doit obligatoirement être jumelée à une maîtrise complète des savoirs à transmettre. Pour l'Alliance, l'enseignante ou l'enseignant, en plus d'être pédagogue, doit être maître des savoirs transmis en classe. Ainsi, son autorité intellectuelle combinée à ses compétences pédagogiques ne pouvant plus être remises

en question, notre profession serait revalorisée et replacée au cœur de notre système d'éducation

C'est pourquoi la formation des maîtres doit d'abord s'attarder de manière toute particulière à la maîtrise des connaissances puis à l'acquisition de notions et d'approches pédagogiques multiples. D'ailleurs, le ministère de l'Éducation doit redéfinir en ce sens le concept même du référentiel de compétences utilisé actuellement dans la formation des maîtres.

En ce qui concerne la formation continue, l'Alliance tient à affirmer haut et fort qu'il appartient aux enseignantes et enseignants de déterminer leurs besoins afin de s'assurer qu'ils ont en main tous les outils nécessaires à leur mission d'instruire leurs élèves.

Pour les membres de l'Alliance, nous devons souligner l'apport considérable du Centre des enseignantes et des enseignants (CEE) qui a vu le jour en 1992. Ce centre revêt un caractère unique. En effet, il vise le perfectionnement par les pairs et la reconnaissance d'expertises particulières à nos milieux. Ainsi, il répond à des besoins fondamentaux des enseignantes et des enseignants et s'inscrit dans un cadre de formation continue permettant la prise en charge de leur développement professionnel.

Il est administré par les enseignantes et les enseignants et possède une complète autonomie de gestion au sein de la structure organisationnelle de la Commission scolaire de Montréal tout en bénéficiant de son soutien ainsi que de celui de l'Alliance des professeurs de Montréal pour poursuivre sa mission.

La philosophie sous-jacente à sa mission repose sur des valeurs d'égalité, de liberté, de coopération, de luttés à l'exclusion et à l'échec, de la formation de citoyens autonomes, responsables et critiques. Cela sert de ligne directrice dans l'ensemble des choix d'activités et des modèles de formation préconisés pour ainsi conserver une mission moderne et dynamique reflétant les besoins actuels et futurs des enseignantes et des enseignants pour l'ensemble des secteurs. À l'heure où le personnel enseignant se voit souvent imposer des perfectionnements qui ne répondent que peu ou pas du tout à leurs besoins, le CEE est l'exception à la règle.

Enfin, l'Alliance ne voit aucune pertinence à l'instauration d'un ordre professionnel pour les enseignantes et enseignants. Les encadrements légaux et les outils déjà prévus dans notre contrat de travail assurent un encadrement serré des pratiques pédagogiques du personnel enseignant et permettent aux directions d'établissement de mettre en place les mesures qui s'imposent s'il s'avérait que ces dernières sont déficientes. Un ordre professionnel n'ajouterait que plus de structures, de règles et de contraintes à la profession enseignante; elle est déjà suffisamment encadrée, telle que déterminée par l'Office des professions du Québec. Pour ce qui est de la prétendue revalorisation de la profession enseignante par un ordre professionnel, c'est une illusion. Pour valoriser réellement le rôle d'enseignant, il suffit que le gouvernement reconnaisse formellement dans la Loi de l'instruction publique les enseignantes et enseignants comme les premiers experts en pédagogie, qu'on affirme clairement qu'ils sont les maîtres d'œuvre dans le

choix de leurs approches pédagogiques en cessant toutes les formes d'ingérences, qu'on revienne à une formation disciplinaire rigoureuse et complète dans les programmes de formation des maîtres dans les universités. Nul besoin d'un ordre professionnel pour ça.

Même l'Office des professions du Québec, en 2002, a réaffirmé ce que la Commission des États généraux sur l'éducation de 1996 et les syndicats enseignants alléguaient : « L'ajout d'une nouvelle instance de contrôle, fut-elle autogérée comme l'est un ordre professionnel ne paraît pas nécessaire (...) ⁴. »

C'EST POURQUOI L'ALLIANCE RECOMMANDE :

18. **Que le MEES cesse de pousser la création d'un ordre professionnel enseignant.**
19. **De laisser exclusivement aux enseignantes et aux enseignants tant le choix des sujets, des contenus, que des moyens de perfectionnement.**

⁴ Office des professions du Québec, Avis de l'Office des professions du Québec sur l'opportunité de constituer un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants, décembre 2002, p.6

AXE II : UN CONTEXTE PROPICE AU DÉVELOPPEMENT, À L'APPRENTISSAGE ET À LA RÉUSSITE

Depuis les tout débuts de la réforme, l'Alliance n'a cessé de réclamer des changements devant la catastrophe pressentie. Au fil du temps, les fondements mêmes de la réforme n'ont jamais été remis en question par les autorités, qui n'ont consenti qu'à certains « réajustements » (réécriture du programme, réinstauration partielle du redoublement, bulletin chiffré à la signification nébuleuse, annualisation incomplète des contenus, élimination du bilan de cycle, etc.), sans, toutefois, régler la base même du problème : le changement de paradigme dicté par la réforme a imposé des stratégies d'enseignement désormais centrées sur l'élève plutôt que sur l'enseignant. Cela a constitué une erreur monumentale. Malheureusement, les réajustements mineurs apportés depuis n'ont pas favorisé un contexte propice au développement, à l'apprentissage et à la réussite et n'ont pas permis d'améliorer la situation de l'école publique québécoise.

Thème 1 : L'importance de la littératie et de la numératie

L'analphabétisme

L'analphabétisme au Québec accable toujours un citoyen sur 2.⁵ Or, la société se complexifie et devient de plus en plus exigeante. Les personnes peu ou pas alphabétisées ont plus de difficulté à comprendre leur environnement, à agir au sein de leur collectivité et à vivre pleinement leur citoyenneté. Jamais la maîtrise de la lecture et de l'écriture n'a été aussi nécessaire. L'ère des courriels et des messages texte oblige désormais une capacité à bien livrer et comprendre un message écrit à défaut de quoi la vie quotidienne ordinaire et au travail s'en trouve embrouillée à plus ou moins grande échelle. Concrètement, les adultes peu ou pas alphabétisés ont plus de difficulté à insérer le marché du travail et à maintenir un emploi, touchent des revenus moins élevés et sont plus à risque de recevoir des prestations de chômage. Leurs enfants ont également plus de chance de se retrouver dans la même situation. Ce problème engendre des coûts sociaux et économiques importants. Les conséquences de l'analphabétisme se font tristement sentir d'abord et avant tout dans la vie des gens peu ou pas alphabétisés et de leur famille, mais elles rejaillissent aussi sur l'ensemble de la société.⁶

À partir du moment où l'élève a reçu toutes les connaissances de base, de la petite enfance, en passant par le préscolaire et le primaire, jusqu'au secondaire, que ces connaissances ont fait l'objet d'une évaluation systématique, il devrait disposer des bagages nécessaires en lecture et en écriture. À défaut de cela, nous allons devoir

⁵ Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA), une initiative de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), octobre 2013.

⁶ Pour une stratégie nationale de lutte à l'analphabétisme, réseau de lutte à l'analphabétisme, printemps 2016

encore vivre avec les problématiques liées à l'analphabétisme au cours des prochaines années.

Au risque de nous répéter, c'est pour toutes ces raisons que nous exigeons de recentrer les apprentissages sur l'enseignement et l'évaluation systématique d'un socle commun de connaissances. Si on permettait aux enseignantes et aux enseignants d'exercer le rôle pour lequel ils ont été formés et qu'on leur fournissait des programmes pédagogiques complets et une politique nationale d'évaluation et de promotion annuelle, ils seraient plus en mesure de vérifier que l'élève a les acquis nécessaires pour poursuivre sa formation. Ils pourraient ainsi intervenir auprès de ceux qui ne les ont pas, ce qui contribuerait à réduire le décrochage scolaire ou la production d'analphabètes diplômés.

C'EST POURQUOI L'ALLIANCE RECOMMANDE :

20. **D'admettre que l'analphabétisme est un des symptômes majeurs de la faillite des programmes pédagogiques et de la politique nationale d'évaluation issus du Renouveau pédagogique.**
21. **De lutter contre l'analphabétisme en faisant avant tout une révision en profondeur des programmes pédagogiques et de la politique nationale d'évaluation issus du Renouveau pédagogique.**

L'enseignement intensif de l'anglais

En 2012, le gouvernement libéral a annoncé son intention que tous les élèves québécois effectuent la moitié de leur scolarité de 6^e année en anglais d'ici 2016. À la suite de cette déclaration, la FAE a pris part à différentes rencontres organisées par le ministère de l'Éducation pour mieux comprendre ses intentions. À la lumière des informations recueillies, et après avoir consulté les enseignantes et enseignants de ses syndicats affiliés, dont l'Alliance, la FAE a fait face à davantage de questions. Par exemple, quels seraient les effets de cette mesure sur les élèves qui éprouvent des difficultés et sur ceux qui peinent à réussir, même dans un contexte d'apprentissage unilingue? Est-ce raisonnable de soumettre les élèves en classe spécialisée à ce régime d'anglais intensif? Et que dire des élèves n'ayant pas actuellement de difficultés particulières, mais qui pourraient ne plus recevoir la même attention parce que l'enseignant aura à composer avec ceux qui pourraient éprouver des difficultés? Que faire avec les élèves qui maîtrisent parfaitement l'anglais, mais pas le français? Tous les élèves auraient-ils les acquis nécessaires pour entrer au secondaire? Devant l'absence de réponses, la FAE a estimé que la mise en place d'une telle mesure était hâtive et pouvait mener à une application chaotique et à des conséquences néfastes pour certains élèves.

Par ailleurs, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) a présenté, en 2014, un avis concernant l'enseignement de l'anglais comme langue seconde au niveau primaire, dans lequel il posait quelques bémols quant à l'implantation d'un programme d'enseignement intensif pour les élèves de 6^e année. Il indiquait notamment la

pertinence, dans un contexte de changement de méthode d'apprentissage, de réfléchir profondément aux impacts d'un tel changement, et surtout au potentiel de succès (et d'échec) de cette manœuvre. Une telle approche pourrait aussi susciter un certain malaise quant à ses effets sur la valorisation du français dans l'enseignement étant donné que nos élèves accusent encore des lacunes importantes dans la maîtrise de la langue française. Les principales inquiétudes exprimées par nos membres portent sur la réussite des élèves. Plus largement, c'est la place même du français qui est préoccupante.

C'EST POURQUOI L'ALLIANCE RECOMMANDE :

22. **De s'opposer à la généralisation de l'enseignement intensif de l'anglais, comme le Conseil supérieur de l'éducation en faisait mention, dans son avis de 2014, et cela compte tenu de la composition actuelle des classes en lien avec l'intégration des élèves HDAA et de la pluriethnicité.**

Thème 2 : L'univers des compétences du 21^e siècle et la place grandissante du numérique

L'Alliance reste prudente quant à la place grandissante du numérique dans les classes. Elle partage l'avis de Thierry Karsenti, professeur à la Faculté de l'éducation de l'Université de Montréal et titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur les technologies de l'information (TIC) en éducation, sur le fait qu'il ne faut pas donner une importance démesurée au numérique en lui accordant un rôle presque magique dans l'éducation. Selon ce spécialiste des TIC, les données actuelles démontrent que les technologies ne sont pas miraculeuses en soi et que leur potentiel pédagogique est très variable.⁷ On n'a qu'à penser au fiasco vécu avec les TBI (tableaux blancs interactifs), une technologie qui a coûté 300 millions en fonds publics et qui est utilisée de façon réellement interactive par seulement 3 % des enseignants, parce qu'ils n'en voient pas la pertinence pédagogique dans le cadre de leur pratique professionnelle, mais surtout faute de soutien, de formation adéquate ou de temps pour s'approprier ces outils.

Les technologies doivent demeurer au service de la pédagogie, et non l'inverse. Par ailleurs, il doit revenir à chacun des profs de décider s'il veut intégrer de tels outils et de choisir celui qui convient le mieux à son approche pédagogique.

Actuellement à la Commission scolaire de Montréal, le sous-financement a conduit cette dernière à cesser le financement de techniciens en informatique affectés dans les écoles. Ainsi, quand ces technologies flanchent durant le temps de classe, ce qui arrive quotidiennement, les enseignantes et enseignants doivent composer avec l'impossibilité d'utiliser leur principal outil de travail avec les effets que cela occasionne sur la dynamique pédagogique et disciplinaire. À notre avis, si le gouvernement est sérieux dans sa volonté d'accorder une place grandissante au numérique dans les classes des

⁷ Isabelle Paré, Le Devoir, 24 septembre 2016

écoles publiques du Québec, il devra financer complètement les services techniques afin que ceux-ci soient immédiatement disponibles au besoin. Il faudra aussi s'assurer que ce même financement permette le remplacement régulier du matériel désuet. Nous ne pourrions imaginer qu'un chirurgien n'ait pas accès à ses outils de travail au moment d'opérer un patient. C'est pourtant ce qui est toléré depuis des années dans les écoles publiques du Québec. Ça suffit!

C'EST POURQUOI L'ALLIANCE RECOMMANDE :

23. **De ne pas imposer d'outils pédagogiques numériques aux enseignantes et aux enseignants et de laisser le choix aux enseignantes et aux enseignants d'utiliser ou non les nouvelles technologies;**
24. **Que le matériel mis à leur disposition soit à jour et fonctionnel;**
25. **D'ajouter des techniciens en informatique qui peuvent offrir un soutien quotidien et en première ligne aux profs.**

Thème 3 : Une préparation adéquate à la transition au marché du travail ou aux études supérieures

Nous insisterons, encore ici, sur le caractère fondamental de la transmission des connaissances, qui doivent faire l'objet d'évaluation systématique. Au moment d'obtenir son diplôme, l'élève devrait disposer des bagages généraux, en français et en mathématiques. À défaut de cela, il sera dans l'impossibilité d'abord d'accéder à une formation correspondant à ses intérêts et talents et de parfaire ceux-ci.

Il est essentiel de définir la réussite. Le fait d'obtenir un diplôme, dans le système d'éducation actuel, n'est pas un gage de réussite. Or, l'obtention d'un diplôme devrait être la preuve que l'élève dispose des bagages généraux linguistiques, mathématiques, historiques, scientifiques, etc. pour soit entrer sur le marché du travail avec des compétences bâties sur des connaissances solides et avoir la capacité de les maintenir et de s'adapter aux changements en lien avec celles-ci, soit poursuivre des études supérieures.

L'orientation scolaire

Pour que les enseignantes et les enseignants puissent aider les élèves à transiter vers le marché du travail ou vers les études supérieures, ils ont besoin d'être appuyés par des experts en la matière. Autant ils veulent être reconnus pour leur expertise en classe, autant ils ne veulent pas se substituer aux autres professionnels spécialisés.

De plus, il faut faire attention aux approches utilitaristes qui visent essentiellement à prioriser la formation de futurs travailleuses et travailleurs pour combler les besoins du marché.

C'EST POURQUOI L'ALLIANCE RECOMMANDE :

26. **D'opposer une fin de non-recevoir à l'approche orientante dès le primaire.**
27. **Qu'il y ait un nombre suffisant de conseillers d'orientation aux secondaires et à l'éducation des adultes;**
28. **De ne pas intégrer les notions liées à l'exploration professionnelle dans les cours généraux et de réintégrer les cours d'Éducation au choix de carrière dans le curriculum du secondaire.**

Thème 4 : Une école inclusive, forte de sa diversité

L'Alliance réclame depuis toujours une école ouverte, sans discrimination : l'égalité des chances passe par la réussite du plus grand nombre, dans une école publique commune, laïque, sans sélection.

Nous croyons que le réseau public de l'éducation constitue, en lui-même, un lieu d'insertion et de cohésion sociale et culturelle qui favorise l'accueil et l'intégration harmonieuse des adultes non francophones ou issus de l'immigration.

Nous déplorons aussi le caractère sélectif de certains projets éducatifs. Il est scandaleux qu'on choisisse l'élite pour être formée dans les projets particuliers sélectifs des écoles publiques, alors qu'aux autres on offre la classe ordinaire qui n'en est plus une, les discours égalitaristes, la fausse réussite et les diplômes à rabais. Cela favorise la désertion des élèves forts vers ce type de programmes. Cette pratique s'inscrit, selon nous, en contradiction avec le concept d'école inclusive, commune et publique de qualité. Et ce, sans compter qu'à la Commission scolaire de Montréal, 45 % des élèves ayant un résultat de 80 % et plus en français à la fin du 3^e cycle du primaire s'inscrivent hors de notre commission scolaire au moment de la transition vers le secondaire.

Résultats, la concurrence malsaine qui permet de choisir entre l'école privée financée à plus de 75 % par l'État, les écoles ou volets particuliers de formation et la classe ordinaire condamne les élèves qui fréquentent cette dernière et leurs enseignantes et enseignants à un milieu d'apprentissage plombé par les difficultés d'apprentissage, les problèmes de comportement, l'échec, la frustration, la révolte, etc. Ainsi, nous sommes face à une école à deux vitesses qui contribue à l'inégalité des chances ainsi qu'à l'échec et au décrochage scolaires. Il est temps de déconstruire le discours de l'exclusion et de définir ce que sont l'inclusion et l'intégration. Il est faux de croire que les élèves qui se trouvent dans les classes spécialisées, les classes d'accueil pour les jeunes et les classes de francisation pour les adultes sont exclus. Au contraire, ces classes ont justement été créées pour répondre aux besoins particuliers de ces élèves, à un moment précis de leur apprentissage, afin d'assurer leur inclusion au sein de l'école publique. Précipiter leur entrée en classe régulière leur est néfaste, nuit à leur inclusion, à leur apprentissage et à celui des autres élèves.

Par ailleurs, définir la réussite passe également par la préparation adéquate de l'intégration des élèves handicapés sur le marché du travail, parce que ceux-ci n'obtiendront pas forcément un diplôme.

C'EST POURQUOI L'ALLIANCE RECOMMANDE :

29. **De vous référer aux recommandations en lien avec les élèves ayant des besoins particuliers au thème 2 de l'axe I.**
30. **D'assurer que le réseau public de l'éducation joue un rôle important en matière de francisation;**
31. **Qu'aucun programme offert dans le réseau public ne soit sélectif sur la base des résultats scolaires;**
32. **Que le gouvernement reconnaisse que la notion d'inclusion soit associée à l'école publique, et non à la classe ordinaire.**

AXE III : DES ACTEURS ET DES PARTENAIRES MOBILISÉS AUTOUR DE LA RÉUSSITE

Nous pensons que si les « partenaires » collaborent avec l'école, dans le sens de l'intérêt réel de l'école, c'est-à-dire dans un but répondant à la mission fondamentale de l'éducation, et non selon la tendance lourde qui consiste à considérer l'école publique comme une entreprise au service de la communauté et des élèves qui la fréquentent, ce ne peut être que bénéfique. Mais la conception « communautariste » qu'ont certains ne peut que desservir l'école. En devenant une sorte de centre où l'on retrouve une vaste gamme de services, tel un CLSC, l'école est détournée de sa vocation liée à la transmission des savoirs et de la culture commune. L'école communautaire ne doit pas être un moyen de déposséder les enseignantes et les enseignants de l'autonomie nécessaire à l'accomplissement de leur mission. Aucun de ces experts ne doit entrer en conflit avec la marge de manœuvre des vrais experts en éducation que sont les enseignants.

C'EST POURQUOI L'ALLIANCE RECOMMANDE :

33. **De respecter les responsabilités des parents et des enseignantes et enseignants. En effet, le rôle des parents est déterminant pour la réussite de leur enfant. Les profs, quant à eux, ne veulent pas être les parents de leurs élèves. L'école publique appartient à toutes et à tous, en respectant les rôles et les responsabilités de chacun.**
34. **De miser sur les politiques gouvernementales de lutte contre la pauvreté et l'exclusion, qui participent puissamment à la réussite scolaire. En effet, l'origine socioéconomique des élèves est le premier déterminant de la réussite scolaire.**
35. **De solliciter l'appui des partenaires et de la communauté. Rappelons que cet appui doit être souhaité et demandé par l'école et non imposé.**
36. **Faire des nouveaux arrivants des citoyennes et citoyens à part entière. Cette mission appartient d'abord à l'État et aux organismes périphériques. Il importe de clarifier les prérogatives, programmes et ressources en matière de francisation. Nous suggérons de favoriser un meilleur arrimage et une coordination plus efficace et transparente de leurs efforts et services.**

CONCLUSION

Il y a 20 ans, lors des États généraux, tous les acteurs de l'éducation s'étaient entendus sur de grandes orientations. Malheureusement, elles n'ont pas été suivies. Pire, elles ont été détournées. Lors de la mise en place de la réforme, nous avons mis en garde le gouvernement d'alors contre ses effets pernicioeux. On nous a ignorés, avec les résultats que l'on connaît.

Nous le démontrons clairement tout au long du mémoire : pour assurer la réussite éducative du plus grand nombre, le ministère de l'Éducation doit renoncer définitivement à la réforme en éducation. Plus de 15 années après son imposition, nous ne pouvons que constater son échec. Nous devons revenir à la base et prioriser la mission de l'école publique qui est d'instruire.

À l'époque des États généraux sur l'éducation de 1996, la société québécoise avait atteint un consensus : il fallait mettre l'accent sur un enseignement de base de qualité, et ce, sans recommander ou rejeter quelque approche pédagogique que ce soit. Il est plus qu'urgent de revenir à cette conclusion afin de reconstruire en profondeur le système d'éducation actuel.

Il est essentiel de restituer l'obligation d'enseigner un socle commun national de connaissances, transmis dans toutes les écoles publiques du Québec et dont la maîtrise sera évaluée annuellement et préalable à une sanction de réussite. De plus, il faut redonner à l'enseignante et à l'enseignant sa place, lui permettre d'exercer son rôle pour lequel il est formé et d'être un acteur de première ligne dans l'organisation et la transmission de la matière. C'est la seule façon de créer un contexte propice à la relation maître-élève permettant ainsi de transmettre des savoirs essentiels et de procéder à l'évaluation de leur acquisition et de leur mobilisation. Chaque élève québécois doit avoir la garantie qu'à l'obtention de son DES ou de son DEP, il aura eu accès à tous les savoirs, les maîtrisera, et ce, peu importe ses origines socioéconomiques, culturelles ou géographiques.

Nous exigeons du gouvernement qu'il finance l'école publique à la hauteur de ses besoins. Il doit reconnaître qu'elle seule peut permettre la mixité sociale et la réelle égalité des chances de réussite.

Les enseignantes et les enseignants de la CSDM composent tous les jours avec un grand nombre d'élèves issus de la pauvreté, allophones, handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Ils enseignent bien souvent à des élèves qui cumulent certaines de ces conditions. Ils travaillent dans des écoles surpeuplées et vétustes. Ils voient les élèves souffrir du manque de services et du sous-financement. Face à toutes ces réalités, les profs de la CSDM ont su développer une expertise extraordinaire, qu'ils sont prêts à partager. Si on prenait davantage la peine de nous écouter, nous sommes persuadés que le système éducatif québécois ne s'en porterait que mieux.

Le premier ministre Philippe Couillard s'est proclamé premier ministre de l'Éducation. Monsieur Sébastien Proulx semble inspiré par une volonté de laisser un héritage positif de son passage au ministère de l'Éducation. Dans ce mémoire, l'Alliance des

professeures et professeurs de Montréal leur propose un projet clé en main. Si le gouvernement actuel souhaite réellement instaurer un système d'éducation qui assure la réussite, l'instruction et l'égalité des chances, il doit accepter de faire siennes les recommandations des enseignantes et enseignants membres de l'Alliance.

Annexes

Plateforme pédagogique – [Une autre école est possible](#)

Dépliant [EHDA - 32 revendications pour une intégration réussie](#)