



Diversifier sans sélectionner

**Clé pour l'égalité des chances
et la réussite du plus grand
nombre à l'école publique**

**Avis présenté au Conseil supérieur
de l'éducation dans le cadre de sa
réflexion sur la diversification de la
formation au secondaire**

Par la Centrale des syndicats du Québec

Novembre 2005



La Centrale des syndicats du Québec (CSQ) représente environ 180 000 membres, dont plus de 100 000 font partie du personnel de l'éducation.

La CSQ compte 12 fédérations qui regroupent environ 250 syndicats affiliés en fonction des secteurs d'activité de leurs membres ; s'ajoute également l'Association des retraitées et retraités de l'enseignement du Québec (A.R.E.Q.).

Les membres de la CSQ occupent plus de 350 titres d'emploi. Ils sont présents à tous les ordres d'enseignement (personnel enseignant, professionnel et de soutien) de même que dans les domaines de la garde éducative, de la santé et des services sociaux (personnel infirmier, professionnel et de soutien, éducatrices et éducateurs), du loisir, de la culture, du communautaire et des communications.

De plus, la CSQ compte en ses rangs 69 % de femmes et 25 % de jeunes âgés de moins de 35 ans.

Tables des matières

Introduction	6
1. L'éducation, bien public ou bien privé	8
2. L'autonomie locale et le développement d'une logique marchande	16
3. La culture d'intégration des différences et la fonction sociale de l'école	20
4. L'enseignement obligatoire et la formation des élites scolaires	21
5. La sélection des élèves	24
6. L'enseignement secondaire et son caractère hétérogène.....	28
7. Les missions des secteurs public et privé de l'enseignement et la concurrence.....	31
8. Les enjeux et les défis en présence	34
Conclusion	36
Bibliographie	38

Introduction

Le Québec se questionne régulièrement sur la meilleure façon de diversifier l'offre de formation au secteur secondaire. Le modèle de la polyvalente issu de la réforme scolaire des années 1960 avec ses voies allégées, régulières et enrichies, le développement plus poussé des cours à options dans les années 1980, la diversification des parcours à la formation professionnelle dans les années 1990 et, plus récemment, la mise en place de nouveaux parcours de formation au deuxième cycle du secondaire sont autant de manières de répondre à la question.

Par ailleurs, depuis une quinzaine d'années, les systèmes d'éducation des pays occidentaux sont touchés par des réformes importantes qui ont misé, à des degrés divers, sur la diversification de la formation au secondaire. Le Québec n'a pas échappé à la tendance puisque son système d'éducation est l'objet depuis un bon moment d'une diversification de plus en plus poussée, que ce soit en ce qui concerne les structures (école publique, à vocation particulière, privée), les parcours (formation générale, appliquée, à l'emploi) ou les contenus (programme de rattrapage, ordinaire, d'élite). Ces expériences sont riches d'enseignement en matière d'égalité des chances et de performance des systèmes éducatifs.

La diversification de l'offre de formation est souhaitable dans la mesure où elle répond aux besoins des jeunes pour ce qui est de leurs intérêts, leurs aspirations et de leur orientation. Elle devient problématique lorsqu'elle conduit à une hiérarchisation des parcours de formation et à une ségrégation des élèves au sein de l'école. Qui plus est, la précocité de cette diversification et la différenciation qui l'accompagne le plus souvent poussent le système d'éducation et les élèves les plus démunis dans ce système, dans un véritable cul-de-sac.

Les réformes éducatives dans lesquelles se situe cette tendance à la différenciation ont généralement comme caractéristiques de s'appuyer sur la décentralisation et la mise en concurrence des écoles. Et comme bien des pays qui ont différencié leur système d'éducation, le Québec s'est engagé encore plus profondément dans le développement du réseau privé d'éducation et de parcours scolaires dont l'accès est conditionné par les performances scolaires des élèves.

C'est en somme un marché scolaire qui prend forme avec ses corollaires que sont le libre choix, la compétition et la performance. Nous pensons qu'il faut renverser la tendance et passer d'une mise en concurrence des écoles à une mise en système de l'éducation publique. Et, dans ce cadre, le rôle régulateur de l'État est indispensable.

Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) nous invite aujourd'hui à faire à nouveau¹ une réflexion sur la question de la diversification de la formation au secondaire en traitant de cette question à travers huit points. La réflexion porte plus spécifiquement sur la question des projets éducatifs particuliers sélectifs. Nous croyons que cette initiative tombe à point puisque les processus de diversification à l'œuvre présentement au sein de l'école publique québécoise inquiètent grandement la CSQ et ses membres.

Nous pensons que le Conseil supérieur de l'éducation a un rôle de premier plan à jouer dans la définition des grandes orientations de l'éducation publique au Québec. Dans ce cadre, l'avis qu'il prépare sur la question de la diversification de la formation au secondaire est important afin de permettre aux parents, au personnel scolaire et aux décideurs politiques de juger des effets pervers d'une diversification appuyée sur une décentralisation sans régulation, un choix de l'école sans restriction, une différenciation des parcours scolaires sans direction et une mise en concurrence de l'école publique par le financement public de l'école privée.

La CSQ considère que la réussite du plus grand nombre à l'école publique est incompatible avec les processus de décentralisation scolaire et de déresponsabilisation politique qui favorisent le développement d'une éducation à deux vitesses accroissant les inégalités scolaires et sociales. Ces processus s'accompagnent souvent de dispositifs qui encouragent la ségrégation, la hiérarchisation et la concurrence en lieu et place de l'intégration, du vivre ensemble, de la solidarité et de la coopération. C'est l'éducation comme droit, comme bien commun, comme service public et comme lieu de l'intégration sociale qui est ainsi remise en question.

En fait, nous pensons que la réussite du plus grand nombre à l'école publique va de pair avec un engagement politique et financier plus soutenu de l'État envers l'éducation publique, avec la consolidation et la promotion du réseau public d'éducation, avec une régulation étatique plus importante de la liberté de choix de l'école, des rapports entre les écoles et des mécanismes de différenciation scolaire, avec la mise en avant d'un projet d'école publique à la hauteur des aspirations des citoyennes et des citoyens du Québec et de la société démocratique qu'ils souhaitent pour eux et leurs enfants.

¹ Nous répétons, car la question de la diversification de la formation est une préoccupation de longue date au Conseil comme l'indique, notamment l'Avis au ministre de 1985 intitulé *Par-delà les écoles alternatives : la diversité et l'innovation dans le système scolaire public*. À travers les huit thèmes soulevés par le Conseil, on compte treize questions auxquelles nous répondrons.

1. L'éducation, bien public ou bien privé

L'éducation est un droit, reconnu d'ailleurs par de nombreuses chartes internationales, un bien commun, un service public et le principal lieu de l'intégration à la société. Dans une société démocratique, l'éducation publique a une fonction d'intégration sociale aux valeurs communes, aux us et aux coutumes partagés. Dans ce cadre, l'éducation publique est une responsabilité collective à laquelle tous les citoyens et les citoyennes doivent contribuer. Parce qu'elle concerne l'avenir de la société et parce qu'elle est un instrument d'émancipation, l'éducation publique ne peut être laissée aux seules forces du marché.

Pour qu'un service soit public et le demeure, il doit être financé par des fonds publics et être régulé en fonction de l'intérêt commun. C'est donc dire l'importance que revêt l'État dans le développement et le maintien d'un système public d'éducation. Cependant, dans les vingt dernières années, les conditions de pérennité de l'éducation publique se sont profondément dégradées en raison :

- de la diminution du financement public de l'éducation publique et du financement public des écoles privées qui, dans un contexte de décroissance de l'effectif scolaire et de l'exacerbation de la compétition sociale, déconstruit le système scolaire par une mise en concurrence des écoles et par l'augmentation du financement privé des écoles publiques ;
- de la promotion par l'État d'une régulation néolibérale de l'éducation publique québécoise qui prend forme dans une décentralisation vers le pôle local de responsabilités et de pouvoirs desservant l'intérêt commun, par la mise en place d'une gestion du système scolaire par les résultats créant une pression induite à la performance, par l'absence de balises à la liberté de choix de l'école qui fait primer l'intérêt individuel sur l'intérêt collectif².

Dans ce cadre, le bien public qu'est l'éducation publique est de plus en plus considéré comme un bien privé où le clientélisme prend le haut du pavé avec son cortège d'obligations réciproques entre des vendeurs et des consommateurs de produits éducatifs.

Plus loin, la réflexion sur l'éducation comme bien public ou privé soulève la question du financement étatique et revêt beaucoup d'importance, car, à besoins constants, la diminution du financement public des écoles publiques ouvre la porte à l'augmentation du financement privé, donc à une privatisation accrue de l'éducation publique avec les inégalités que cela engendre pour les écoles et les élèves. Regardons plus attentivement la question du financement.

Depuis le début des années 1990, nous assistons à une diminution du financement public de l'éducation. Il faut rappeler qu'en 1996, les participantes et les participants

² Nous allons nous attarder ici à la question du financement et aborderons plus loin celle de la décentralisation.

aux États généraux sur l'éducation demandaient de maintenir l'effort global du Québec en éducation à 8,5 % du produit intérieur brut (PIB). Nous étions à 8,7 % en 1992-1993 et cela a chuté à 7,5 % de 2000 à 2003, soit une diminution de 1,2 %. Pour le secteur de l'éducation, cette diminution représente, sur un budget de 18,5 milliards de dollars en 2002-2003, une perte de 2,55 milliards de dollars. Si l'on s'en tient strictement à la dépense de fonctionnement des commissions scolaires qui s'élève à 8,3 milliards de dollars en 2003-2004, il y a un manque à gagner de 1,15 milliard de dollars pour le primaire et le secondaire.

Le gouvernement justifie cet état de fait en affirmant que, comparé au reste du Canada et aux États-Unis, le Québec investit davantage en éducation. En fait, le Canada, sans le Québec, engage 6,4 % de son PIB alors que pour les États-Unis, c'est 7,3 %. Toutefois, lorsque l'on considère la dépense réelle en éducation, la perspective est quelque peu différente. Par exemple, alors que le Québec dépensait 7 450 \$ par élève des commissions scolaires en 2002-2003, ce montant était de 7 295 \$ dans le reste du Canada et de 9 552 \$ aux États-Unis. Étant donné sa situation économique, le Québec doit consacrer un pourcentage plus élevé de son PIB à l'éducation s'il veut offrir les mêmes services que ses voisins.

Compte tenu de la faiblesse du PIB du Québec, le gouvernement devrait rehausser sa part du financement public des écoles publiques à 8,5 % du PIB comme le demandait le rapport des États généraux sur l'éducation, afin de fournir aux écoles publiques les moyens et les ressources pour atteindre l'objectif de la réussite du plus grand nombre.

Par ailleurs, devant un rétrécissement du financement public des écoles publiques, plusieurs d'entre elles doivent dorénavant s'en remettre à la charité privée afin de compenser le manque à gagner et offrir des services de qualité. Dans les journaux, récemment, on a fait état de ces écoles qui doivent faire appel à des entreprises privées à la recherche d'une bonne publicité pour financer la réparation des cours d'école (Ballivy, 2005). Beaucoup d'énergie est dépensée à courir ces « généreux » commanditaires, énergie qui pourrait être utilisée pour améliorer et consolider les services offerts aux élèves.

La Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ) soutient que des investissements de 1,14 milliard de dollars seraient nécessaires pour remettre en état les 3600 établissements scolaires de la province et freiner leur vieillissement accéléré. Ce printemps, le ministre des Finances du Québec n'accordait que 97 millions de dollars pour la réfection et l'entretien de ces établissements.

On observe aussi, depuis plusieurs années, le développement important de fondations dans les écoles qui amassent de l'argent, en vendant des produits de toute sorte, en organisant des soupers-spaghetti ou d'autres activités, pour l'achat de livres ou de matériel informatique, grâce au travail de nombreux bénévoles, très

souvent des parents et des enseignantes et enseignants. Ce type de pratiques, tout à fait louable dans ses principes, soulève le danger réel de développement d'inégalités entre les écoles. Les fondations des écoles situées dans les quartiers plus aisés peuvent espérer obtenir de la population des sommes plus importantes que les fondations des écoles situées en milieu défavorisé, là où les parents n'ont souvent pas les moyens d'être généreux. Comme il n'y pas de mécanisme de redistribution de la richesse entre les écoles qui récoltent beaucoup d'argent et celles qui en récoltent moins, ce qui devrait être le rôle de l'État, on ne peut qu'anticiper que les écoles favorisées seront encore plus favorisées et les écoles moins favorisées encore moins favorisées, ces dernières s'enfonçant dans la spirale des réductions de services.

Le gouvernement devrait sensibiliser les commissions scolaires et les écoles aux dangers des écarts grandissants qui peuvent se creuser entre les écoles œuvrant en milieu défavorisé et celles en milieu aisé en raison des sommes amassées par les fondations.

Le gouvernement devrait mettre en branle une recherche visant à circonscrire les effets du financement obtenu par l'entremise des fondations sur les écoles en milieu défavorisé et en milieu aisé.

Dans l'éventualité où des écarts notables étaient notés entre les écoles en milieu défavorisé et celles en milieu aisé, le gouvernement devrait instaurer un mécanisme de péréquation et de redistribution du financement privé obtenu par les écoles publiques par l'entremise de leur fondation afin d'assurer une plus grande justice sociale.

Ce sont aussi les frais exigés aux parents qui ont connu des hausses importantes dans les dernières années. Ces frais sont encore plus élevés dans le cadre de programmes d'études particuliers. Le total des frais exigés par les écoles pour les cahiers d'exercices, les autres types de matériel et la surveillance du midi est passé de 101,1 millions de dollars en 1999-2000 à 143,9 millions de dollars en 2002-2003.

Malgré le fait que les besoins des écoles publiques excèdent largement le financement qui leur est accordé, le gouvernement finance avec des fonds publics les écoles privées, financement le plus généreux en Amérique du Nord de surcroît. En Ontario, seulement 1 % des revenus des écoles privées provient de fonds publics (le financement public de l'enseignement privé est réservé pour des situations très particulières comme la scolarisation des enfants handicapés) ; au Québec, c'est 43 %. Si l'on regarde ce 43 % sous l'angle du financement pour

chaque élève inscrit dans les écoles du Québec, le gouvernement assure 60 % des coûts d'un élève dans une école privée. C'est en tout 375 millions de dollars qui ont été donnés aux écoles privées en 2004-2005 sur cette base.

Ce financement public des écoles privées favorise l'augmentation des effectifs dans le réseau privé : « Alors que le nombre d'élèves qui fréquentent [les écoles privées] a augmenté de 14 % depuis 1999, les écoles publiques ont perdu des plumes et 4 % de leurs protégés. Conséquence de cette augmentation des effectifs, les écoles privées ont reçu 20 % de plus de l'État qui les finance, comme au public, selon un principe lié au *per capita* [...]. Effet inévitable d'une clientèle moins importante, le réseau public n'a pas connu le même sursaut dans son financement qui n'a augmenté que de 9 % entre 1999 et 2004 » (Chouinard, 2004). Plus encore, le gouvernement subventionne le transport scolaire pour 30 000 des 100 000 élèves fréquentant les écoles privées. Ce financement public du privé favorise la croissance des effectifs dans les écoles privées au détriment des écoles publiques³.

Il ne s'agit pas ici de nier le droit d'exister des écoles privées ; ce qui est en jeu, c'est le financement public d'institutions qui profitent plus souvent aux gens déjà fortunés. À l'échelle canadienne, par exemple, 29 % des enfants inscrits dans une école privée étaient issus de familles dont le revenu était de moins de 50 000 \$, alors que 26 % provenaient de familles dont le revenu était supérieur à 100 000 \$. En contraste, 43 % des enfants fréquentant une école publique étaient issus de familles dont le revenu était de moins de 50 000 \$ et seulement 12,4 % étaient issus de familles dont le revenu était supérieur à 100 000 \$ (Statistique Canada, 2002).

Le gouvernement devrait cesser le financement public des écoles privées et nous proposons ce qui suit⁴ :

- un réinvestissement immédiat dans le réseau public d'éducation qui cible en priorité les services aux élèves ;*
- un moratoire immédiat sur tout nouvel agrément aux fins de subventions et sur tout élargissement des autorisations déjà accordées aux établissements privés ;*
- une abolition, à terme, du financement public de l'enseignement privé ;*
- une réduction progressive du financement public afin de permettre aux établissements privés de s'adapter à cette nouvelle situation ;*

³ Pour une discussion plus élaborée sur la question de l'augmentation des clientèles dans le réseau privé, voir Berthelot (2005).

⁴ Nous reprenons ici les propositions que nous avons avancées dans le cadre de la *Déclaration du Regroupement pour la défense et la promotion de l'éducation publique* (2005).

- *la négociation, avec les administrations appropriées du secteur public, d'une entente de transfert des élèves et du personnel pour les établissements qui le souhaiteraient ;*
- *la négociation d'une entente-cadre contenant des mesures pour le personnel des établissements privés qui pourrait être touché par une réduction de l'effectif ou une fermeture conséquente à la réduction du financement public.*

1.1 Quelles stratégies poursuivent les parents québécois ?

Cette question mériterait à elle seule un développement important, car les changements qui affectent aujourd'hui l'évolution des rapports entre l'école secondaire et les familles sont nombreux et diversifiés. De plus, on ne peut poser la question des attitudes des parents par rapport aux établissements scolaires sans poser en même temps celle du changement d'attitudes des jeunes envers l'école.

Parmi ces changements, pensons au nombre plus restreint d'enfants par famille qui permet une allocation plus substantielle de ressources par enfant au sein des classes moyennes principalement, aux cultures médiatiques envahissant l'univers des jeunes qui transforment le rapport aux savoirs scolaires, à la pauvreté qui gagne du terrain dans les agglomérations urbaines avec ce qu'elle induit d'inégalités sociales et de ségrégation scolaire et à l'importance grandissante des études comme garantie de l'insertion et de la mobilité sociale et professionnelle. Ces changements et plusieurs autres ont transformé grandement le rapport des familles à l'école. Les parents se font plus exigeants envers l'établissement scolaire et le personnel qui y œuvre.

On joue en même temps sur les peurs des parents. Le discours est connu : le niveau baisserait à l'école publique, l'encadrement y serait franchement moins bon, les problèmes de violence ou de drogue trop nombreux et il n'y aurait pas assez de diversité pour les élèves. Comme le souligne le sociologue britannique Evanno, le discours sur la crise de l'école publique et la thèse de la chute du niveau servent les conservateurs qui sont toutefois incapables de fonder empiriquement cette thèse (2002). Le discours sur les faiblesses de l'école publique, sur ses manques et ses risques, soigneusement entretenus par les promoteurs de l'école privée, crée les conditions favorables au transfert des élèves du public vers le privé et une course à la « meilleure école » pour nombre de parents capables financièrement et culturellement de jouer le jeu de la concurrence scolaire.

Toutefois, il n'est pas possible de considérer « les parents » comme un groupe homogène. À ce chapitre, on peut se rappeler l'ouvrage de Robert Ballion *Les consommateurs d'école* (1982) qui décrit finement les stratégies scolaires des familles selon la classe sociale⁵. Le rapport à l'école des familles issues des

⁵ Par la suite, des analyses similaires ont été menées par de nombreux auteurs comme Perrenoud et Montandon (1988), Sirota (1989), Delaye (1990), Dubet et Martuccelli (1996), etc.

quartiers défavorisés n'est pas celui des familles de la classe moyenne. Et les familles immigrantes, qu'en pensent-elles ?

Les parents des classes populaires attendent généralement de l'école qu'elle mette l'accent sur les apprentissages de base et qu'elle favorise l'intégration de leurs enfants à la société. Les parents des classes moyennes ont un rapport plus contractuel à l'école et ils attendent de cette dernière qu'elle mette tout en œuvre pour favoriser la réussite scolaire de leurs enfants, par le jeu de la compétition entre élèves et de la concurrence entre écoles, si cela est nécessaire. Les parents des classes aisées ont des exigences envers leurs écoles. Pour ces familles, il s'agit, par le jeu des relations scolaires et sociales, de consolider les positions sociales transmises et de lutter contre la régression sociale (Robert et Tondreau, 1997).

Le choix de l'école traduit assez fidèlement les rapports des parents des classes moyennes urbaines⁶ à l'école, soit cette manière de penser l'école comme un bien privé. Il serait toutefois abusif de dire que tous les parents de cette classe moyenne urbaine sont devenus aujourd'hui des acteurs libres de choisir leur école en mettant en œuvre des stratégies de scolarisation de leur enfant et en discriminant entre des établissements offrant des services éducatifs à la carte (Léger, 1997). Tout cela relève quelque peu du mythe, car beaucoup de familles de la classe moyenne n'ont aucune possibilité de choix, en raison des inégalités géographiques dans l'offre de services éducatifs, mais surtout à cause des inégalités sociales (GERESE, 2003).

De plus, comme le souligne Dubet : « Le choix des familles n'est sans doute pas totalement bien informé, car il est très difficile de connaître précisément la qualité réelle des établissements. [...] Mais les parents éclairés tablent sur une sorte de loi générale selon laquelle le recrutement social des établissements est un indicateur de qualité scolaire globalement crédible. Ils savent aussi qu'une forte concentration d'élèves issus de quartiers difficiles est un indicateur fiable des difficultés scolaires et ils pensent que ces concentrations de problèmes sociaux dans l'école affecteront fortement le climat éducatif de l'établissement. Dans ce cas, il n'est pas nécessaire d'avoir des exigences de réussite scolaire élevées pour fuir la réputation fâcheuse d'un établissement perçu comme faible. La composition sociale du lieu d'enseignement apparaît donc comme une sorte d'indicateur synthétique crédible. » (2005).

Dans une démocratie, on ne peut exiger des familles qu'elles limitent leur liberté de choix de l'école alors qu'elles considèrent cette liberté comme un moyen d'augmenter les chances de réussite scolaire de leur enfant. Cela est d'autant plus vrai dans un contexte où l'éducation est devenue primordiale pour assurer une insertion professionnelle minimale et où la compétition pour les bonnes places sociales est plus forte. Parallèlement, les nombreux parents, pour qui le jeu de la

⁶ Même le concept de classes moyennes urbaines n'est pas homogène. Chauvel (2005) a montré comment ce groupe est en fait composé de plusieurs fractions qui ont chacune un rapport particulier à l'école : « Les fractions à fort capital culturel, démographiquement en perte de vitesse dans les nouvelles générations, voient se dégrader leur avantage relatif dans l'accès de leurs enfants à l'élite scolaire, en particulier face aux fractions mieux dotées économiquement. »

concurrence scolaire et le choix de l'école ne constituent pas une réalité, sont en droit d'attendre de l'État qu'il concoure à favoriser une égalité des chances et une intégration pour toutes et tous, quitte à restreindre les intérêts particuliers au nom de l'intérêt commun.

Pour plusieurs parents de la classe moyenne urbaine aujourd'hui, il s'agit moins de changer l'école, démarche qui entrerait dans le cadre d'une participation à la démocratie scolaire, mais bien plus de changer d'école, qui renvoie à un consumérisme scolaire. Et comme le souligne Crahay (2003), le libre choix de l'école est en ce sens néfaste, car lorsque les parents sont mécontents de l'école, ils en changent au lieu d'entrer en interaction avec les enseignantes et les enseignants : « Ils ne sont pas partenaires, ils sont clients. »

Et une certaine droite conservatrice au Québec, regroupée dans des *think tank* comme l'Institut économique de Montréal et l'Institut Fraser, n'en finit plus de brouiller les cartes et d'alimenter la confusion en associant le consumérisme scolaire à une volonté citoyenne où les notions de liberté de choix, d'autonomie et de droits des parents occultent celles de responsabilité, de service public et de bien commun. La production du palmarès des écoles secondaires du Québec par ces organismes n'est qu'un autre moyen mis en place pour alimenter le consumérisme des parents.

1.2 Quelles sont les incidences de certains choix individuels sur les objectifs de démocratisation, d'accessibilité et d'égalité des chances poursuivis à l'échelle du système ?

Essentiellement, le choix de l'école transforme le système scolaire en marché scolaire, favorise une ségrégation plus poussée des élèves et des écoles, augmente la concurrence entre les établissements scolaires et creuse les écarts de performances scolaires entre les élèves. Certains systèmes d'éducation ont une longue expérience en la matière. Par exemple, la Belgique, qui pratique depuis 1920 la liberté de choix de l'école, a vu son système scolaire se transformer en marché scolaire : absence de carte scolaire, mise en concurrence des établissements, phénomène de concentration sociale dans des établissements différenciés (Hirtt, 2003).

Un autre exemple plus récent. Au début des années 90, la Suède a connu des réformes importantes qui ont changé le rôle de l'État dans la gestion et le financement de son système éducatif. Les parents peuvent désormais choisir librement l'établissement pour leurs enfants. La gestion du système est maintenant décentralisée et elle relève des municipalités : elles reçoivent un budget global pour les services publics comprenant l'éducation. Ce sont les communes qui déterminent la répartition annuelle des matières obligatoires, même si elles restent définies par l'État. Les évaluations récentes de ces réformes indiquent que les élèves en difficulté reçoivent de moins en moins d'aide et que l'écart entre les municipalités s'agrandit (Crahay, 2003).

Il n'est pas nécessaire de chercher très loin les raisons et les effets du libre choix sur l'égalité des chances et sur l'accessibilité aux services : « Il suffit que chaque famille souhaite la meilleure réussite de ses enfants pour que le cercle ségrégatif s'installe. Si l'on fait l'hypothèse raisonnable selon laquelle toutes les familles désirent que leurs enfants réussissent à l'école, il suffit que ces familles disposent de ressources économiques et sociales différentes pour qu'elles accroissent les inégalités scolaires et spatiales sans vraiment le vouloir. Il est même vraisemblable que chacun se plaigne de la conséquence collective de ses choix personnels et déplore sincèrement le creusement des inégalités scolaires, puisque l'on observe un resserrement du recrutement social des élites, d'un côté, et une relégation scolaire de plus en plus prononcée des mal lotis, de l'autre. » (Dubet, 2005) Ces propos illustrent bien que la somme des intérêts individuels, même positivement orientés, peut aller dans le sens contraire de l'intérêt collectif⁷.

Une des façons de sortir de ce cercle vicieux consiste à réduire le plus possible la concurrence entre les écoles, non en supprimant les différences entre elles, mais en accentuant la singularité de chacune, en donnant une signification concrète au projet éducatif et en faisant la promotion de ce que l'école propose en matière de valeurs, d'instruction, de socialisation et de qualification. L'important pour une école n'est pas nécessairement d'obtenir un bon rang dans le classement du palmarès des écoles secondaires, mais plutôt d'avoir un projet d'école.

Le gouvernement devrait mettre en branle une véritable campagne de promotion de l'éducation publique en mettant en valeur les écoles dans leur singularité et en soulignant le travail du personnel scolaire.

Le silence de l'État à ce chapitre est tout à fait désolant. On devrait s'attendre à ce que le gouvernement fasse une promotion active de ce qu'est réellement l'école publique, de ses forces, de ce qu'elle représente dans une société qui a des visées d'inclusion et de solidarité. Au contraire, on voit plutôt un État muet finançant des écoles privées qui utilisent une partie des fonds publics qui leur sont alloués pour faire une promotion coûteuse de « leurs différences » dans les médias télévisés et écrits. Il est encore plus désolant de voir des députés se lancer à la défense de l'école privée lorsque des organisations de l'éducation réclament l'arrêt du financement public de ces dernières et de constater, en même temps, un silence presque total lorsque les écoles publiques sont injustement écorchées sur la place publique.

2. L'autonomie locale et le développement d'une logique marchande

⁷ On se rappellera les travaux de Boudon sur les conséquences perverses des effets d'agrégation d'un système qui permet aux personnes de jouer le jeu social en ne tenant compte que de leurs seuls intérêts particuliers (Boudon, 1977, 1979).

2.1 Quels sont les effets de cette concurrence ?

Les écoles privées, particulièrement au secondaire, sélectionnent généralement leurs élèves à l'entrée et n'ont pas l'obligation de recevoir tous les élèves, comme c'est le cas pour les écoles publiques. Cela crée une compétition aussi malsaine qu'injustifiable. Cette concurrence est encouragée par un palmarès des écoles secondaires dont l'information tronquée et fallacieuse contribue, de toute évidence, à creuser les écarts entre les écoles. Depuis 2000, la revue L'actualité publie un palmarès des écoles secondaires avec l'aide de l'Institut économique de Montréal (IEDM). Ce palmarès compare les résultats aux examens ministériels des élèves des écoles secondaires publiques et privées du Québec. Assez curieusement, chaque année, les écoles qui obtiennent les meilleurs résultats sont pour la plupart des écoles privées, ce qui fait dire aux promoteurs de l'école privée que cette dernière obtient de meilleures performances que l'école publique. En fait, le palmarès ne fait que mesurer la performance des élèves, non celle des écoles.

Comment pourrait-il en être autrement quand on sait que les écoles privées, pour la plupart, trient sur le volet les élèves les plus performants qui proviennent notamment des écoles publiques ? Et généralement les élèves qui réussissent à s'inscrire dans les écoles privées doivent maintenir une performance élevée au risque d'être expulsés de l'école. À ce propos, l'ex-ministre de l'Éducation, François Legault, a déclaré, en 2001, que des écoles privées, pour obtenir de bons résultats aux examens nationaux en quatrième et cinquième secondaire, expulsaient de leur école en troisième secondaire les élèves qui n'avaient pas les performances suffisantes pour réussir à ces examens. Les écoles publiques ne peuvent agir ainsi alors qu'elles doivent accueillir tous les élèves, quelle que soit leur performance scolaire.

Afin de contrer la publication de palmarès douteux sur les écoles secondaires, le gouvernement devrait aider financièrement les commissions scolaires et les écoles à produire leur document de reddition de comptes et à le rendre disponible pour tous les parents concernés.

Cette course à la meilleure performance prend de plus en plus un caractère loufoque alors qu'une école privée, celle-là même qui tient le haut du palmarès depuis cinq ans, a fait l'objet d'une enquête au printemps, car le ministère de l'Éducation avait découvert des irrégularités dans les notes transmises par l'école. Selon toute vraisemblance, l'école aurait trafiqué les notes de ses élèves à la hausse afin d'obtenir une meilleure performance aux examens nationaux.

Pour faire face à la concurrence du réseau privé et pour garder ses élèves performants, le réseau public a développé des projets particuliers sélectifs. La multiplication des projets sélectifs dans les écoles publiques ces dernières années s'accompagne du développement d'une véritable approche client où le marketing prend le pas sur les préoccupations éducatives. La Fédération des commissions

scolaires du Québec (FCSQ) a organisé, en 2002, un colloque où les dirigeants de nos écoles ont eu droit à un cours de marketing 101 sur « la manière de soigner ses communications avec les clients de l'école, les outils de promotion liés à la vente du produit-école et les actions de mise en marché nécessaires pour faire mieux connaître les services de l'école » (Chouinard, 2002). Dans ce cadre, les projets éducatifs sélectifs deviennent des produits vendables à des parents et les élèves sont considérés comme des clients.

Le gouvernement semble plutôt à l'aise avec ces démarches puisque, dans un cadre où beaucoup d'élèves migrent vers le privé et que les parents se font de plus en plus exigeants, il encourage même le développement des projets éducatifs sélectifs comme l'éducation internationale, les programmes sports-études et l'immersion en sixième année. Les interventions des ministres de l'Éducation depuis l'automne 2001, afin de susciter, d'abord, l'établissement de projets d'anglais intensifs (François Legault), ensuite, de projets pédagogiques particuliers de toute nature (Sylvain Simard), ont contribué à multiplier les demandes des parents, des directions d'école et des commissions scolaires dans ce domaine. La levée du moratoire sur les écoles à projet particulier par la Commission scolaire de Montréal (CSDM), en avril 2002, est venue renforcer cette tendance. La CSDM disait ainsi répondre au souhait du ministre de l'Éducation qui voulait encourager la mise sur pied de projets pédagogiques particuliers dans l'école publique afin de réduire du même coup le pouvoir d'attraction des écoles privées.

2.2 Doit-on envisager la mise en place de mécanismes de régulation à l'échelle locale ou nationale pour régir l'offre de formation ?

Comme nous le mentionnions plus haut, l'éducation publique est un service public et pour qu'elle puisse évoluer dans les mêmes paramètres, elle doit être régulée par des mécanismes nationaux, c'est-à-dire par l'État. C'est une condition nécessaire pour assurer une certaine égalité des chances entre les groupes sociaux. Or, l'État québécois a plutôt choisi ces dernières années la voie de la décentralisation qui semble aller de pair avec une aggravation des inégalités scolaires.

Cette tendance à la décentralisation s'oppose en quelque sorte à ce qui a été perçu comme un monopole de l'éducation. Au Québec, on se souviendra du réquisitoire de Migué et Marceau (1989) sur la question. Pour faire place à cet État considéré comme monopolisateur, le choix de l'école a été accordé, une décentralisation vers le pôle local de pouvoirs et responsabilités a été poussée plus loin et le gouvernement a mis en place une nouvelle gestion étatique inspirée de l'idéologie néolibérale (New Public Management).

La question du choix de l'école et celle de l'autonomie croissante des établissements⁸ sont dans cette idéologie néolibérale deux mécanismes intimement

⁸ Il faut préciser qu'il y a autonomie et autonomie. Une plus grande autonomie des écoles qui augmente la marge de manœuvre du personnel scolaire ainsi que la participation des parents et de la

liés : « Il s'agit de deux politiques [...] misant sur la responsabilité des individus et accroissant leur liberté (celle du personnel des établissements dans le cas de l'autonomie, celle des usagers dans le cas du choix). D'ailleurs, il s'agit là pour certains des deux facettes d'une même évolution néolibérale [...], et, de fait, on peut soutenir que des établissements autonomes et choisis ressemblent à des entreprises sur un marché. Ces réformes seraient donc idéologiquement liées. » (Meuret, Broccolichi, Duru-Bellat, 2001.)

Le choix de l'école et l'accroissement de l'autonomie des établissements scolaires sont une porte grande ouverte au développement des projets sélectifs dans les écoles secondaires lorsque la régulation étatique fait défaut. Rappelons que la réforme de l'éducation de 1997 n'a retenu que partiellement la recommandation de la Commission des États généraux visant à « mettre un frein à la stratification des écoles primaires et secondaires en s'assurant que la priorité soit accordée à la relance des écoles publiques et que celles-ci demeurent ouvertes à tous les élèves » (Commission des États généraux, 1996, p. 10).

La Commission ajoutait que « cela signifie que les écoles publiques ne pourront s'adonner à des pratiques de sélection durant la période de scolarité obligatoire ». Ce fut un des enjeux des débats entourant la refonte de la Loi sur l'instruction publique (LIP) en 1997. La loi affirma le caractère exceptionnel de l'établissement d'une « école aux fins d'un projet particulier » pour laquelle la commission scolaire peut déterminer les critères d'inscription des élèves (LIP, art. 240).

Ainsi, il était possible à la commission scolaire de désormais « permettre une dérogation à une disposition du régime pédagogique pour favoriser la réalisation d'un projet pédagogique particulier applicable à un groupe d'élèves » (art. 222), à condition que les critères d'admission à un tel projet ne servent pas de critères d'inscription dans une école (art. 239). Pour leur part, les parents ont le droit de choisir parmi les écoles de la commission scolaire celle qui « répond le mieux à leur préférence » (art. 4). On a depuis assisté à la multiplication des projets sélectifs dans le cadre de l'école ordinaire. Il est difficile d'évaluer précisément l'ampleur de ce mouvement, mais tous les témoignages concordent.

Le libre choix de l'école est ainsi devenu, ces dernières années, le principal moteur du renforcement d'une logique de marché en éducation. La concurrence entre les écoles serait la nouvelle potion magique qui permettrait d'améliorer la performance éducative. Peu à peu, l'éducation devient un bien privé soumis au choix individuel de parents consommateurs plutôt qu'un service public.

Pourtant, de nombreuses études ont démontré que ce sont surtout les parents favorisés sur le plan socioéconomique qui profitent du choix de l'école et que les élèves plus faibles souffrent d'une plus grande exclusion scolaire. Cette

communauté à l'école nous semble relever d'une plus grande démocratie scolaire. Une plus grande autonomie des écoles qui favorise le développement d'inégalités scolaires et sociales nous semble, par ailleurs, autrement discutable.

concurrence accentue les écarts entre les écoles et entre les élèves ; elle contribue à accroître le fardeau des classes ordinaires qui doivent assumer seules le poids de l'intégration de plus en plus généralisée des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

La loi 73, sanctionnée le 17 décembre 2004 par le gouvernement Charest, favorisera le développement de projets pédagogiques sélectifs dans les écoles publiques du Québec. Cette nouvelle loi délègue aux commissions scolaires le pouvoir de déroger à la liste des matières prévues au régime pédagogique pour favoriser le développement de projets particuliers, ce qui constitue un encouragement à la prolifération de projets éducatifs sélectifs.

La CSQ a présenté un mémoire sur la question au gouvernement afin de s'opposer à cette nouvelle mesure qui ne fera qu'augmenter la dualisation du système scolaire. Dans le mémoire, nous disons que déléguer aux commissions scolaires le pouvoir de déroger à la liste des matières prévues au régime pédagogique pour favoriser le développement de projets particuliers représente, selon nous, un encouragement au développement de projets sélectifs. C'est donc sur un nombre de plus en plus restreint de classes ordinaires que reposera le processus d'intégration des élèves en difficulté. Les élèves les plus faibles seront encore placés dans des conditions désavantageuses, pour reprendre l'expression de la Commission des États généraux sur l'éducation de 1996. La question qui se pose dans ce cas, comme le souligne Crahay (1998), est de savoir comment on peut donner plus d'autonomie aux établissements locaux tout en les responsabilisant davantage par rapport à l'intérêt commun.

Nous croyons que le gouvernement fait fausse route en déléguant aux commissions scolaires des pouvoirs relativement à la liste des matières sans que des balises nationales soient édictées à ce chapitre, car c'est un passeport pour un développement important dans les écoles publiques de projets éducatifs sélectifs.

Bref, le processus de décentralisation dans le réseau scolaire est allé plus loin que ne le souhaitait la CSQ et la volonté du gouvernement libéral de décentraliser davantage les responsabilités étatiques vers les commissions scolaires et les établissements est particulièrement inquiétante. Nous pensons que nous devons tôt ou tard faire un débat social autour du choix de l'école et de l'accroissement de l'autonomie des établissements.

En fait, on trouve de moins en moins de gens aujourd'hui, sauf chez les chantres du néolibéralisme, pour affirmer que la juxtaposition d'intérêts individuels favorise la production du bien commun : « Théoriquement, tous les parents ont le droit de choisir l'école de leurs enfants. Peut-être bien, et chacun de ces choix individuels se justifie de bien des manières et peut paraître fondé. Pourtant, il nous arrive encore de contenir les choix individuels au nom du bien commun et nous avons raison. La simple somme des choix individuels pourrait très bien conduire la société

à la catastrophe » (Gagnon, 2003). Ce constat ne semble pas interpeller, pour le moment, le gouvernement plus préoccupé à mettre en place des politiques ou des programmes qui desservent l'école publique au lieu d'agir comme le grand régulateur des intérêts sociaux divergents.

Pour réduire les effets pervers du libre choix de l'école, il faut restreindre les possibilités de choix. Cela pourrait s'avérer difficile dans la mesure où cette liberté est inscrite dans la Loi sur l'instruction publique, depuis 1988. Une façon de réduire la liberté de choix, c'est de le rendre plus difficile. Ainsi, en stoppant le financement public des écoles privées, on peut atteindre cet objectif sans qu'il soit nécessaire de changer la Loi sur l'instruction publique. Nous pensons que le gouvernement doit aller en ce sens, comme l'a réclamé ce printemps la Coalition pour la défense des écoles publiques.

Nous croyons que le gouvernement devrait, tout en préservant la liberté du choix de l'école tel que le stipule la Loi de l'instruction publique, restreindre cette liberté de choix en cessant de financer les écoles privées et la concurrence improductive et déloyale qu'elle engendre.

3. La culture d'intégration des différences et la fonction sociale de l'école

3.1 Nos choix de diversification de la formation favorisent-ils cette intégration ?

Les analyses de l'école moderne ont montré que cette dernière a à la fois une fonction d'intégration, à travers la socialisation à des valeurs communes notamment, et une fonction de sélection, particulièrement par l'entremise de la diversification des filières et des programmes de formation. L'école québécoise des quarante dernières années a plutôt misé sur la fonction d'intégration de manière à se distancer d'un modèle d'école de type « vieille Europe » issu de la période avant la Révolution tranquille. Aujourd'hui, il semble clair que la tendance va vers un renforcement de la fonction de sélection de l'école, notamment par des processus de regroupement des élèves performants (Robert et Tondreau, 1997).

Ces processus de regroupement des élèves posent un problème en ce qui concerne l'intégration. Comme le soulignent des chercheurs français, « regrouper des élèves n'est jamais un acte neutre car la division selon les performances scolaires engendre des clivages en fonction de l'origine socio-économique, culturelle et technique. On pressent combien cette pratique peut rapidement entrer en conflit avec un objectif d'intégration sociale » (Dupriez et Draelants, 2004, p. 146).

La volonté de faire cohabiter une population socialement diversifiée à l'intérieur des classes tout en favorisant l'intégration sociale invite plutôt à favoriser des classes hétérogènes. Une analyse des données du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) dans le cadre européen arrive à des conclusions analogues. « Il apparaît que la culture de l'intégration des pays de l'Europe du Nord est favorable aux élèves faibles. [...] Cet effet positif ne s'accompagne pas d'un effet *Robin des bois* qui serait préjudiciable aux meilleurs puisque, dans ces systèmes éducatifs, le pourcentage de bons lecteurs est généralement supérieur à la moyenne OCDE. » (Crahay et Delhaxhe, 2004, p. 21.) Par contre, pour les systèmes plus hiérarchisés, comme celui de l'Allemagne, on observe de moins bons résultats et des inégalités plus marquées.

4. L'enseignement obligatoire et la formation des élites scolaires

4.1 Comment définissez-vous ce concept d'élite ?

Le choix du concept d'élite scolaire pour parler des élèves performants n'est pas neutre. Il permet de décrire plus finement les liens qui s'établissent entre la provenance sociale et la performance scolaire. Comme le fait l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) dans ses enquêtes PISA, on peut définir l'élite scolaire comme « les élèves ayant atteint le niveau de compétences 5 [sur une échelle de 1 à 5] sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit [et qui] sont capables de mener à bien des tâches de lecture complexes [...] : traiter des informations difficiles à trouver dans des textes qui ne sont pas familiers, comprendre de manière approfondie des textes de ce type et en dégager les informations pertinentes pour la tâche à accomplir, procéder à des évaluations critiques et élaborer des hypothèses, faire appel à des connaissances spécialisées et recourir à des notions qui peuvent être inattendues » (Citée dans Mons, 2004, p. 75). Avec cette définition, le concept « d'élèves performants » ferait tout aussi bien l'affaire. En fait, cette définition occulte les principales caractéristiques qui circonscrivent le concept d'élite scolaire.

L'usage du concept d'élite scolaire permet de recouper une autre réalité qui est celle d'élite sociale. La recherche en éducation nous a démontré qu'il y a une forte corrélation entre l'origine sociale et les résultats scolaires. Ainsi, à résultats scolaires comparables, les élèves provenant des familles aisées, donc de familles associées à l'élite sociale, sont plus nombreux. Dans le même sens, on sait que ces familles ont tendance à se regrouper dans *leurs* écoles, qui sont des écoles pour l'élite, par opposition aux écoles « ordinaires » ou de « relégation ».

L'élite scolaire est donc essentiellement formée d'élèves qui ont à la fois des performances scolaires élevées et qui proviennent d'un milieu social aisé. Ce qui n'exclut pas que des élèves provenant d'un milieu défavorisé fassent partie de l'élite scolaire ou que des élèves d'un milieu aisé connaissent des difficultés scolaires, mais ils sont statistiquement marginaux dans l'ensemble de l'élite scolaire.

4.2 Y a-t-il place pour la formation des élites au cours de l'enseignement obligatoire de base ?

Qu'elle soit équitable ou différenciée, l'école produit toujours une élite scolaire. La question qu'il importe de soulever ici est de savoir quels sont les mécanismes mis en place pour développer cette élite, si ce développement se fait au détriment des élèves moins performants et s'il y a moyen de faire coexister l'objectif de la réussite du plus grand nombre avec le développement d'une élite scolaire.

Pour les tenants de l'idéologie néolibérale, la sélection précoce des élèves constitue le moyen par excellence pour développer une élite scolaire, donc des élèves performants qui pourront envisager des études supérieures après la formation de base. C'est donc en diminuant la formation commune et en développant des parcours éducatifs sélectifs plus tôt que les tenants de cette approche pensent atteindre ce but.

Pour notre part, nous pensons que l'école publique a pour mission, entre autres, de former des citoyennes et des citoyens responsables, critiques et avertis, capables de s'insérer dans la société et de la transformer. Un solide consensus a été établi lors des États généraux sur l'éducation concernant l'importance d'assurer à tous les élèves une formation commune jusqu'à la troisième secondaire. Ce consensus a été repris dans l'énoncé de politique éducative *L'École, tout un programme* : « La formation de base commune à tous les élèves va de la première année du primaire à la fin du premier cycle du secondaire, c'est-à-dire la neuvième année. » (Ministère de l'Éducation, 1997, p. 20.) Cette formation assure à chaque élève une base commune de connaissances, de savoirs et de valeurs essentielles pour s'assurer une inscription la plus harmonieuse possible dans le dialogue démocratique et la vie sociale.

On remarque toutefois que, depuis de nombreuses années, l'école publique se comporte comme si elle avait à former une élite en réduisant, par la mise en place de projets particuliers sélectifs, cette formation commune à une peau de chagrin. Comme le souligne Berthelot : « La nécessité pour l'école de s'adapter à son milieu, de disposer d'une marge de manœuvre en matière d'horaire, de curriculum, de services, d'innovation ne doit pas se concrétiser au détriment d'une école démocratique dont la principale caractéristique, pour l'école de base, est d'être commune. » (1994, p. 222.)

Dans les faits, on différencie de plus en plus tôt le programme scolaire afin, dit-on, de pouvoir s'occuper plus précocement des bons élèves qui seraient trop souvent ralentis par les élèves moins performants. Selon cette conception des choses, les écoles et les classes où l'on retrouve des élèves de niveaux différents feraient baisser les résultats des meilleurs d'entre eux.

Or, des études comparatives internationales indiquent que les pays à différenciation tardive produisent une élite aussi valable que les autres pays, ce que confirme l'OCDE dans son document *Analyse des politiques d'éducation*. Ce que nous

indique le rapport de l'OCDE, c'est qu'il est possible « de conjuguer un niveau de performance élevé et une répartition équitable des acquis. La qualité et l'équité ne doivent pas nécessairement être considérées comme des objectifs concurrents » (2002, p. 64).

Plus encore, les pays à différenciation tardive augmentent le bassin potentiel de recrutement de l'élite. Le principe est simple : en aidant tous les élèves, notamment les élèves en difficulté, il y a une élévation du niveau moyen des performances pour tous les élèves, ce qui agrandit d'autant le bassin d'élèves pouvant faire partie de l'élite scolaire. On peut exprimer le même principe de la façon suivante : « Les classes les plus efficaces se révèlent les plus équitables. Cela signifie que les classes où l'on progresse le plus sont, avant tout, celles où les élèves faibles progressent beaucoup. Tout se passe comme si ces classes avaient davantage de prise sur les élèves faibles que sur les élèves forts, en termes d'acquis scolaires. » (Attali et Bressoux, 2002, p. 32.) Les classes équitables sont des classes hétérogènes où l'on retrouve une diversité des performances scolaires entre les élèves.

Sur le plan des politiques et de l'organisation scolaire, il est établi que la pratique du libre choix, de la concurrence entre les écoles publiques et les écoles privées et de l'organisation de filières d'enseignement hiérarchisées n'est pas favorable au développement d'une élite scolaire (Mons, 2005, p. 120). Les études PISA « montrent que dans les pays qui orientent les élèves à un âge précoce, le milieu social tend à être fortement lié à leurs performances. Les élèves socialement désavantagés sont plus souvent placés dans des établissements moins réputés avec un programme de cours moins exigeant, des attentes moins grandes en ce qui concerne leur apprentissage. Les élèves de milieu social plus aisé, eux, sont plus souvent placés dans des établissements réputés avec des programmes exigeants, la plupart obtiennent des performances de relativement meilleure qualité. Dans ces conditions, les établissements tendent à reproduire l'organisation sociale existante » (Cordelier et collab., 2005, p. 17).

Les politiques élitistes ne permettent donc pas d'atteindre l'objectif d'une plus grande efficacité des écoles par le développement d'une élite précoce qui se fait le plus souvent au détriment de la réussite des élèves moyens et faibles. Au contraire, c'est en aidant les plus faibles que l'on peut espérer faire réussir plus d'élèves et augmenter le nombre de ceux ayant de bonnes performances scolaires. C'est une manière efficace, en somme, de dénouer les liens entre le destin social et le destin scolaire.

Sur le plan social, la question du développement de l'élite scolaire soulève un enjeu de justice sociale. C'est en ces termes que Gaudemar pose le problème : « Aujourd'hui, la question de la justice sociale porte sur les acquisitions des élèves à l'école. Le débat actuel sur l'efficacité de l'école fait référence à la justice sociale puisqu'il concerne en grande partie les élèves en situation d'échec scolaire. Il conduit à s'interroger sur les différents moyens à employer pour prévenir cet échec. Si un système éducatif est juste socialement, ce n'est pas uniquement parce qu'il

permet aux élèves d'accéder aux connaissances, mais parce qu'il est capable d'assurer aux élèves, même les plus faibles, l'acquisition des compétences indispensables. Selon la théorie du "Maximin", un système est juste dès lors qu'il maximise la réussite du plus faible. La question n'est pas posée en termes d'élite, mais en termes de réussite des plus faibles. » (2002.)

Nous pensons que le gouvernement doit favoriser une formation commune la plus longue possible, car les études montrent que cela crée moins d'inégalités et fait augmenter le niveau moyen de performances des élèves.

5. La sélection des élèves

Nous partageons le point de vue du Conseil supérieur de l'éducation dans son avis *L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire*, publié en janvier 2003. Dans ce document, où il a exprimé d'importantes préoccupations à l'égard de la sélection scolaire, principalement en milieu urbain : « Dans le cadre d'une réforme qui entretient des visées d'égalité des chances et de réussite pour *tous* les élèves, la multiplication des pratiques de sélection des élèves sur la base de leurs rendements scolaires est préoccupante. » (2003, p. 25.) Nous pensons, pour notre part, que l'éducation publique ne peut à la fois promouvoir l'égalité des chances et faire de la sélection un principe de fonctionnement.

Parler de sélection suppose que nous ayons une bonne connaissance de la quantité et de la nature des projets éducatifs particuliers dans les écoles secondaires du Québec et de leur degré de sélectivité. Cela fait défaut parce que le gouvernement ne collige aucune information sur les projets particuliers ne dérogeant pas à la liste des matières : dans ces conditions, il est impossible de connaître la croissance exacte de ces projets. Comme il n'existe pas, en définitive, de mécanismes étatiques de régulation des critères d'admissibilité, on ne peut savoir où nous en sommes en matière de développement des projets éducatifs sélectifs et de ségrégation des populations étudiantes.

Bien que la progression des projets particuliers sélectifs soit difficile à établir, on constate tout de même un accroissement des écoles d'éducation internationale, incluant les écoles qui offrent un volet international. La Société des écoles d'éducation internationale (SEEI) dénombre plus de 100 écoles au Québec, dont 80 écoles publiques qui proposent un volet international. En 1998, 51 écoles offraient ce type de projets selon le *Guide des écoles à vocation particulière*, alors que le MELS en dénombre 87 en 2001-2002 (Chouinard, 2002). Et la tendance ne semble pas être à la baisse. Un coup d'œil sur les sites Internet des commissions scolaires et de leurs écoles suffit à nous convaincre qu'il y a une augmentation importante des projets éducatifs particuliers dans les écoles, sans pouvoir déterminer exactement le degré de sélectivité de ces projets.

Répartition des écoles primaires et secondaires publiques à vocation ou à volet particulier au Québec, 2001-2002

Vocation ou volet particulier *	Nombre d'écoles publiques
Langues	260
Arts-études	103
Programme international	87
Sports-études	84
Projets alternatifs	66
Enrichissement en science	39
Enrichissement en informatique	32
Enrichissement en multivolets	31
TOTAL	702

Source : Chouinard (2002).

* Écoles ou projets qui pratiquent ou non la sélection des élèves.

Concernant la dynamique d'accès à ces projets éducatifs sélectifs, certains renseignements sont tout de même connus. Généralement, la sélection scolaire se fait sur la base des notes scolaires, mais elle peut se faire également en fonction des revenus des parents (droits de scolarité élevés, matériel scolaire coûteux et dispendieux, etc.) ou encore sur la base de tests d'aptitudes ou d'examens. Par ailleurs, les exigences pour entrer dans les programmes sélectifs sont de plus en plus élevées, avec des moyennes cumulatives de 85 % à la fin du primaire, ce qui réduit considérablement l'accès aux projets sélectifs pour nombre d'élèves⁹. Selon cet aspect, de nombreuses données indiquent qu'il y a un très fort effet de sélection à l'entrée des écoles à vocation particulière ou des écoles à volet particulier, comme le montrent les exemples du tableau suivant¹⁰.

⁹ La sélection serait de plus en plus sévère, mais aussi de plus en plus précoce. Déjà au troisième cycle du primaire, un processus de sélection scolaire se fait pour l'accès au programme d'anglais intensif.

¹⁰ On observe également que la sélection scolaire s'accompagne d'une sélection sociale. Une étude menée dans une école secondaire offrant un programme d'éducation internationale (PEI) à un groupe d'élèves confirme la sélection sociale exercée. Près de 50 % des parents des élèves inscrits au PEI avaient fait des études universitaires, comparativement à environ 10 % chez les parents des autres élèves.

Projets sélectifs : taux de refus dans quelques écoles de la CSDM, 1999-2000

Écoles primaires	Demandes	Inscriptions	Taux d'admission	Taux de refus
École Saint-Barthélémy (Éducation internationale)	165	14	8 %	92 %
École Fernand-Séguin (Douance et science)	253	83	33 %	67 %
École Georges-Vanier (Projet IMPACT-élèves performants)	93	35	38 %	62 %
École Saint-Jean-de-Matha (Langues)	80	56	70 %	30 %

Source : Conseil des commissaires de la CSDM, *Les écoles à projet éducatif : rapport d'analyse*, mars 2001. Le rapport ne précise pas à quelle année font référence les données rapportées ci-dessus. On peut déduire qu'il s'agit de l'année 1999-2000, le rapport étant produit en mars 2001.

Il semble donc y avoir une augmentation des pratiques de sélection dans les écoles publiques du Québec. Il nous paraît très important, qu'à ce chapitre le gouvernement se responsabilise et qu'il mette tout en œuvre pour fournir un portrait fiable et crédible de la nature et de l'évolution des projets éducatifs sélectifs dans les écoles du Québec. En attendant les résultats d'une telle recherche, le gouvernement devrait freiner le développement des projets éducatifs dont l'accès est conditionné par la performance scolaire.

Par ailleurs, il faut pouvoir répertorier les projets éducatifs particuliers ouverts à toutes et à tous et qui attirent les élèves performants. Une donnée, fournie par la Fédération des commissions scolaires du Québec, indique qu'un certain nombre de projets éducatifs destinés aux élèves performants ou moins performants ne seraient pas sélectifs : « Par ailleurs, on constate que de plus en plus d'écoles élargissent l'accès à ces programmes, ne les basant plus sur la performance académique des élèves, mais plutôt sur leur intérêt et leur motivation à y participer ; 17 % des élèves du secondaire du secteur public les fréquentaient en 2003-2004. L'école publique démontre ainsi sa capacité de s'adapter aux réalités du XXI^e siècle et son ouverture à répondre aux besoins exprimés par les jeunes et leur famille. » (Site Internet de la FCSQ.) Ces projets éducatifs particuliers ouverts auraient avantage à être connus des parents.

Le gouvernement devrait mettre sur pied une recherche visant à faire un portrait fidèle et crédible de la nature et de l'évolution des projets éducatifs particuliers, sélectifs et ouverts, dans les écoles du Québec. Cette recherche devrait également indiquer quels sont les impacts de tels projets sur les élèves et le personnel scolaire.

En attendant les résultats d'une telle recherche, le gouvernement devrait imposer un moratoire immédiat sur tout développement de projets éducatifs sélectifs dont l'accès est conditionné par la performance scolaire.

5.1 Quels sont les objectifs visés par cette sélection ? La sélection des élèves pose-t-elle des problèmes et à quels égards ?

Les projets particuliers sélectifs soulèvent de très nombreuses questions tant chez les parents qu'au sein du personnel scolaire : dans certains cas, les projets particuliers sont vus comme une réponse à une école publique perçue comme sclérosée par plusieurs décennies d'égalitarisme ; dans d'autres cas, on considère que ces projets constituent un leurre qui fait miroiter des avantages qui n'en sont pas vraiment, mais qui profitent à une petite minorité au détriment du plus grand nombre.

Un ensemble d'arguments est avancé par les tenants des projets sélectifs pour justifier la mise sur pied de ce type de projets dans l'école publique. On invoque d'abord le fait que les élèves les plus performants ne rencontrent pas de défis à leur mesure en classe ordinaire et qu'ils ont besoin d'être regroupés avec d'autres élèves performants, d'être stimulés davantage et de ne pas être ralentis par les élèves moyens ou éprouvant des difficultés scolaires. Cette manière de concevoir la scolarité se situe dans un contexte où l'éducation axée sur la réussite du plus grand nombre laisse de plus en plus la place à une éducation orientée vers les résultats. Le rendement du système scolaire, dont l'élévation du taux de diplomation représente le *nec plus ultra*, prend le pas sur une conception plus large de la réussite. Plus souvent qu'autrement, dans l'esprit des technocrates du monde scolaire, la performance du système scolaire se confond avec la réussite des élèves aux examens.

On invoque ensuite l'intérêt des élèves pour un domaine particulier de connaissances. Dans ce cas, c'est la diversité de ce que peut offrir l'école publique qui est mise en cause : un curriculum trop homogène et rigide qui laisse peu ou pas de place aux intérêts spécifiques des élèves performants. Se pose ici un défi de taille pour l'école publique qui cherche depuis de nombreuses années à répondre à cette demande de diversité.

On invoque enfin l'accroissement de la concurrence avec les écoles privées et entre les écoles secondaires publiques. Dans un contexte de baisse démographique et avec un financement déterminé en fonction du nombre d'élèves inscrits, les établissements se font de plus en plus concurrence pour retenir les bons élèves et pour en attirer de nouveaux. Cette concurrence entre établissements est exacerbée par les demandes des parents pour un meilleur encadrement des élèves, une plus grande diversité dans l'offre de formation et un rehaussement des exigences quant au rendement scolaire.

Sur le plan de la classe comme telle, les projets éducatifs sélectifs visent en tout premier lieu à favoriser le développement de classes homogènes où l'on retrouve uniquement des élèves performants. Crahay indique que l'idée derrière la constitution de telles classes est fort simple : « Lorsque le professeur est face à une classe homogène en ce qui concerne les niveaux des élèves, il peut plus aisément trouver des activités d'apprentissage et adopter un rythme d'apprentissage adéquat qui conviennent à tous. Dans les classes hétérogènes, il irait toujours trop vite et trop lentement : trop vite pour les élèves les plus faibles et trop lentement pour les plus forts. Bref, tout le monde y perdrait : les meilleurs parce qu'ils se sentent freinés dans leur progression et les plus faibles parce qu'ils n'arrivent pas à suivre le rythme des autres et finiraient par décrocher. » (2000, p. 292.)

Les résultats de ces dynamiques sont relativement clairs : des écoles performantes concentrées sur l'instruction des futures élites de notre société qui, année après année lorsque le palmarès des écoles est publié par *L'actualité*, se permettent de pavoiser face à des écoles ou à des classes sans ressources, privées des meilleurs candidats et qui, par conséquent, passent une bonne partie de leur temps à effectuer un travail de socialisation des élèves en difficulté au détriment de leur mission d'instruction.

6. L'enseignement secondaire et son caractère hétérogène

6.1 Au secondaire, y a-t-il des risques associés à une perte d'hétérogénéité des groupes, sur le climat de la classe et de l'école ? Sur la mission d'intégration de l'école ? Sur la réussite de tous les élèves ?

L'homogénéité des classes soulève au moins trois grandes questions. Les projets particuliers sélectifs, en « écrémant » la classe ordinaire de ses élèves les plus performants, entraînent des conséquences importantes sur la vie des autres élèves. La première question se pose donc comme suit : alors que la classe ordinaire est vidée de ses élèves les plus performants, nous assistons parallèlement à une intégration de plus en plus grande des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) dans les classes ordinaires sans véritable soutien. Quelles sont les conséquences pour le personnel enseignant ?

Comme l'indique le tableau suivant, cette intégration a été très prononcée pour les écoles secondaires. En 2001-2002, les écoles secondaires du Québec

connaissaient un taux d'intégration de 33 %. Ce taux est passé à 38 % en 2002-2003, puis à 43 % en 2003-2004.

Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)	Résultats (%)		
	2001-2002	2002-2003	2003-2004
Préscolaire	73	72	73
Primaire	77	79	80
Secondaire	33	38	43

Source : MEQ, Rapport de gestion.

Cette intégration devient de plus en plus lourde et le gouvernement tarde à fournir les services auxquels ont droit ces élèves. Il y aurait présentement plusieurs milliers d'enfants qui ont besoin de services complémentaires et qui sont placés sur des listes d'attente faute de moyens pour les aider. Le ministère estime, à partir d'une base de calcul désuète, qu'il y aurait 13 % d'enfants en difficulté dans les écoles, alors que les commissions scolaires estiment plutôt ce pourcentage à 20 %¹¹.

En quelques années, l'intégration de ces élèves s'est effectuée à un rythme accéléré sans que suivent les ressources nécessaires pour assurer cette intégration. En conséquence, la tâche pour les enseignantes et les enseignants est de plus en plus lourde et ce sont tous les élèves de la classe ordinaire qui en souffrent. En fait, avec les projets sélectifs, il se crée une discrimination au sein même du personnel enseignant. En écrémant la classe ordinaire de ses meilleurs éléments et en y intégrant les EHDA, les enseignantes et les enseignants de la classe ordinaire voient leur tâche s'alourdir considérablement sans que des ressources supplémentaires soient consenties pour les aider à surmonter ce défi de taille. Mais surtout, dans les écoles publiques où l'on retrouve des projets sélectifs, les enseignantes et les enseignants vivent des réalités professionnelles diamétralement opposées. Il est bien sûr plus agréable d'enseigner à des élèves qui obtiennent de bons résultats scolaires, qui sont plus motivés à apprendre, avec qui on peut aller plus loin, comme c'est généralement le cas dans les classes à projets sélectifs.

La réalité est tout autre pour les enseignantes et les enseignants qui se retrouvent dans les classes ordinaires et qui doivent aussi intégrer les EHDA sans véritable soutien¹². La question de l'épuisement professionnel des nouveaux enseignants et enseignantes se pose dans ce cadre. Certaines données indiquent que la tâche enseignante n'est pas de tout repos. Environ 20 % des nouveaux enseignants

¹¹ Et il ne s'agit ici que des élèves identifiés.

¹² Ce qui est différent d'une classe de cheminement particulier où le nombre d'élèves est réduit, ce qui permet au personnel enseignant d'aider plus efficacement les élèves en difficulté sans alourdir indûment leur tâche.

quittent l'enseignement dans les cinq premières années ; le tiers des autres souffrirait d'épuisement professionnel.

Nous avons fait, comme société, le choix de favoriser l'intégration des EHDA à la société et le meilleur exemple à donner commençait par l'école. Et il est important que les choses demeurent ainsi. Cependant, il faudra se questionner sur les limites d'une telle intégration au secondaire compte tenu des ressources consenties par le gouvernement. Dans tous les cas, il faudra se donner les moyens de nos ambitions et s'assurer que nous ne restreindrons pas le développement du plein potentiel de ces enfants.

La seconde question soulevée par l'homogénéité des classes est de savoir si l'ensemble des élèves en tire vraiment profit. Lorsque l'on compare des classes homogènes d'élèves performants et des classes d'élèves hétérogènes (composées d'élèves faibles, moyens et performants) soumis au même programme, on constate que l'effet des classes homogènes est nul. Selon Crahay : « L'hypothèse selon laquelle le groupement en classe homogène serait bénéfique aux élèves forts est mise en pièces. Dit autrement, ceci signifie que les élèves forts ne souffrent pas de la compagnie d'élèves moyens ou faibles. » (2000, p. 302-303.)

La question de l'homogénéité des classes pour élèves performants soulève encore un dernier problème, soit celui de la ghettoïsation de ces élèves et un manque de compétence en matière de socialisation, notamment chez les garçons. Plusieurs élèves performants sont regroupés dans des classes dites « fermées », c'est-à-dire que les élèves formés en groupe au début du secondaire se suivront pendant les cinq années que dureront leurs études.

À notre connaissance, il n'y a pas pour le moment de recherche qui a exploré l'expérience scolaire de ces élèves, mais les propos entendus de la part de quelques-uns d'entre eux soulèvent un problème important. En effet, même si la composition de la classe évolue à travers le temps (départs et arrivées d'élèves), certains élèves souhaiteraient vivre une plus grande diversité de relations au sein de leur classe. Une bonne part de l'identité des adolescentes et des adolescents se construisant à travers les relations aux autres jeunes, il y a là matière à réflexion.

Par ailleurs, lors d'une recherche effectuée auprès de groupes de jeunes élèves performants placés dans des classes homogènes, des directeurs d'écoles secondaires nous ont affirmé que les élèves de ces classes, notamment les garçons, vivaient des difficultés importantes à entrer en contact avec leur environnement. Aux dires des directeurs, ces élèves se concentraient beaucoup dans leurs études, délaissant d'autres formes d'activités qui leur auraient permis d'être plus en contact avec les gens qui les entourent. Devant ce constat, les directions avaient choisi d'inscrire ces jeunes dans une démarche de bénévolat dans la communauté afin de leur faire vivre des expériences de sociabilité et de solidarité (Bouchard et collab., 1995).

Un phénomène similaire est observé dans les programmes d'éducation internationale. En effet, comme le souligne une étude (Bernard, 1998), les élèves inscrits dans ces programmes atteignent les objectifs cognitifs prévus soit en langues, en mathématiques ou en français. Mais l'apprentissage des valeurs humanistes qui sont partie intégrante de ces programmes ne semble pas avoir porté des fruits. Interrogés sur le civisme ou la libération des mœurs, les élèves du programme d'éducation internationale ne se démarquent pas de ceux du programme régulier : « Pire, plus les élèves avancent dans l'adolescence et plus ils deviennent individualistes et moins ouverts. » (Breton, 1999).

Nous croyons qu'il est urgent de mettre au débat dans le milieu l'importance de favoriser des classes hétérogènes, avec des ressources suffisantes, afin d'assurer l'égalité des chances et la réussite du plus grand nombre.

7. Les missions des secteurs public et privé de l'enseignement et la concurrence

7.1 Quelle est la mission de l'école secondaire publique au regard de la diversification de la formation ?

Les goûts, les intérêts et les besoins des jeunes évoluent à la mesure des transformations sociales et du marché de l'emploi. Sans chercher à faire une adaptation stricte de l'école à ses nouvelles demandes, l'école doit pouvoir offrir des choix aux jeunes après la formation commune. Afin de faire face à cette diversité croissante dans les intérêts des élèves, l'école publique a mis en place plusieurs modes de diversification.

On sait que l'enrichissement des matières est une solution apportée par l'école publique pour répondre aux besoins diversifiés des élèves, notamment pour les élèves performants. Toutefois, comme le note la Commission des programmes d'études (CPE), l'enrichissement des programmes pose de nombreuses difficultés, notamment en présentant cet enrichissement comme une gradation, c'est-à-dire un programme de base (ex. : mathématique 416), un programme intermédiaire (ex. : mathématique 426) et un programme avancé (ex. : mathématique 436) : « D'un côté, ce découpage entraîne une catégorisation peu valorisante et peu motivante pour des élèves qui suivent le programme de base. De l'autre côté, l'école entretient une confusion en assimilant performance scolaire et motivation. Or, s'il est vrai que tout le monde ne présente pas la même capacité à apprendre les mathématiques, il reste tout aussi évident que les élèves ne suivent pas ces cours pour répondre aux mêmes besoins et avec le même intérêt. Au lieu d'entretenir la motivation des élèves, la différenciation par la complexification des contenus les discrimine de façon négative. » (2002.)

La voie qui consiste à développer un curriculum avec des options a semblé plus prometteuse pour l'école publique. Dans un avis au ministre de l'Éducation, en 1999, le Conseil supérieur de l'éducation souligne que le régime pédagogique fait « trop peu de place aux options ». Le développement d'un choix d'options plus élaboré permettrait à nombre de jeunes de vérifier ce qui constitue des ébauches de choix de carrières ou de trouver des lieux pour ancrer leur besoin de stimulation. Mais comment faire quand les aspirations, les besoins, les aptitudes et les goûts des élèves penchent davantage vers des études poussées dans les matières de base ? Dans ces cas précis, les options sont de peu de secours.

Dans un avis au ministre de l'Éducation, la Commission des programmes d'études laisse entendre que la diversité par des parcours différenciés selon le contexte de réalisation de chacune des matières de base (ex. : langues d'enseignement dans un contexte de science et de technologie ; dans un contexte de citoyenneté ; dans un contexte artistique ; etc.) pourrait constituer une voie d'avenir pour l'école publique. Ce faisant, on ne discriminerait plus les élèves sur la base des performances scolaires : on leur permettrait plutôt de s'orienter en fonction de leurs besoins, leurs aptitudes et leurs aspirations au second cycle du secondaire.

Pour la Commission, au second cycle du secondaire, il s'agirait de proposer aux élèves au plus trois programmes différenciés pour chaque discipline : chaque élève choisirait un programme selon ses aptitudes, ses besoins et ses goûts. Ces programmes permettraient de proposer les mêmes compétences à acquérir, d'inclure des savoirs essentiels communs et d'offrir aux élèves des contextes de réalisation variés. Le schéma qui suit illustre ce que pourrait être la différenciation selon le contexte de réalisation en mathématiques.

ILLUSTRATIONS DE LA DIFFÉRENCIATION SELON LE CONTEXTE DE RÉALISATION EN MATHÉMATIQUES
<p>Mathématiques dans un contexte de sciences et techniques physiques : dans ce programme, l'élève développerait les compétences proposées en mathématiques en se servant du contexte associé aux sciences et aux techniques physiques, stimulant pour une catégorie d'élèves. Ces derniers développeraient leurs compétences en mathématiques, par exemple, dans le contexte de l'optique. La trigonométrie pourrait être abordée dans ce contexte, alors que les forces et les vecteurs pourraient être vus en robotique.</p>
<p>Mathématiques dans un contexte des arts, des lettres et de la communication : dans ce programme, l'élève développerait les compétences proposées en mathématiques en se servant du contexte associé aux arts, aux lettres et à la communication. Par exemple, l'architecture pourrait servir de contexte pour le développement des compétences des élèves en géométrie descriptive. L'encodage pourrait être utilisé comme contexte pour l'apprentissage du langage formel.</p>
<p>Mathématiques dans un contexte d'univers social : dans ce programme, l'élève développerait les compétences proposées en mathématiques en se servant du contexte associé à l'univers social. Par exemple, la démographie et la météorologie pourraient servir de contextes pour développer les compétences inscrites dans les programmes et maîtriser les fonctions probabilistes, l'optimisation, etc.</p>

Source : Commission des programmes d'études (2002, p. 13).

Cette différenciation selon le contexte de réalisation pourrait entraîner des effets bénéfiques dans la mesure où elle permettrait d'accroître « l'engagement des élèves dans des apprentissages plus motivants et plus orientants ». L'accès à ces programmes n'étant pas discriminé par les notes scolaires, il ne pourrait y avoir constitution de groupes homogènes.

La mise en place des nouveaux programmes au deuxième cycle du secondaire pourrait répondre en quelque sorte à cette volonté exprimée par la Commission des programmes. En effet, en deuxième et troisième années du deuxième cycle du secondaire et pour les mathématiques, trois séquences seront offertes aux élèves. Elles sont : 1) une séquence culture, société et technique (permettant de poursuivre des études dans le domaine des arts, de la communication et des sciences humaines et sociales), 2) une séquence techno-sciences (permettant de poursuivre des études dans les domaines techniques telles l'alimentation, la biologie, la physique, etc.), 3) une séquence sciences naturelles (permettant de poursuivre des études dans les sciences de la nature). Des passerelles seront possibles entre ces séquences, sauf pour la première et la dernière séquences, car l'écart des connaissances entre ces deux séquences est trop grand.

7.2 Quelle est la mission de l'école secondaire privée au regard de la diversification de la formation ?

Nous pensons que les écoles privées constituent une option pour un certain nombre de parents qui ont la liberté de choisir. Et nous ne remettons pas en cause cet état de fait. Nous croyons cependant qu'à travers le libre choix de l'école, c'est l'idée du financement de l'école privée par l'État qui est promu (Mons, 2004, p. 17). Comme nous l'avons déjà soulevé, le financement public de l'école privée favorise l'accroissement de la fréquentation du secteur privé, la concurrence entre les écoles et exacerbe les inégalités découlant du libre choix de l'école.

C'est pourquoi nous sommes convaincus qu'il faut améliorer le financement de l'école publique. Nous croyons également qu'il est injuste que l'État finance généreusement, en parallèle, un réseau d'écoles privées qui n'a pas les mêmes obligations que le réseau public et dont certaines pratiques de sélection des élèves vont même dans le sens contraire des politiques officielles du ministère de l'Éducation. La Commission des États généraux sur l'éducation proposait, notamment, de réduire progressivement le financement public de l'enseignement privé et de procéder à une intégration au réseau public.

Le gouvernement devrait remettre à l'ordre du jour de la réforme de l'éducation le premier chantier prioritaire proposé par la Commission des États généraux sur l'éducation et qui visait à « remettre l'école sur ses rails en matière d'égalité des chances ».

8. Les enjeux et les défis en présence

8.1 Quels sont les principaux enjeux et défis posés par la diversification de la formation au secondaire ?

Le défi est clair : il faut diversifier les parcours scolaires sans sélectionner, sans faire de ségrégation entre les élèves et en développant des projets particuliers accessibles à toutes et tous. De plus, la lutte contre les inégalités, et les données sont là pour le montrer, passe par la réduction de la concurrence au sein du réseau d'enseignement et par la limitation du choix de l'école.

Les enquêtes internationales s'appuyant sur les résultats des données PISA montrent que ce sont les pays dont le système scolaire sélectionne précocement les élèves et qui ont des systèmes scolaires socialement différenciés qui obtiennent les moins bons résultats en matière de performance. L'absence de filières, un système unique et une orientation tardive sont des éléments clés pour augmenter le niveau de performance moyen de tous les élèves et former une élite scolaire plus nombreuse.

L'ampleur des défis auxquels l'école publique est confrontée au regard de la diversification est donc énorme : elle doit assurer la réussite scolaire du plus grand nombre d'élèves possible, jeunes et adultes, mieux soutenir les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, favoriser une meilleure intégration à la société québécoise et offrir une formation professionnelle accessible au plus grand nombre afin de développer une main-d'œuvre de plus en plus qualifiée. Cette diversification s'inscrit elle-même dans un cadre plus large où il est primordial de donner à l'école publique les moyens de faire mieux.

Dans les enjeux que pose la diversification de la formation au secondaire, nous souhaitons soulever deux difficultés. Premièrement, avec l'adoption du nouveau Régime pédagogique pour l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et secondaire, deux nouveaux itinéraires pour le parcours de formation générale ont été mis en place. Pour la CSQ, ce découpage pose des problèmes dans la mesure où il pourrait engendrer une double division au sein des élèves, soit une division sur la base des performances scolaires et une autre sur la base du genre.

La mise en place de nouveaux itinéraires au deuxième cycle du secondaire permet au gouvernement de mettre sur pied une formation générale appliquée comprenant des cours axés sur des aspects plus pratiques. Cette nouvelle formation appliquée, qui s'inspire de l'expérience de la « voie technologique », s'adresse aux jeunes susceptibles de ne pas être à l'aise avec la voie de la formation régulière et qui éprouvent des difficultés scolaires. Le gouvernement espère ainsi retenir un plus grand nombre de jeunes à l'école, notamment les garçons.

Le gouvernement prévoit attirer le quart de l'effectif scolaire inscrit au 2^e cycle du secondaire dans la nouvelle voie de formation générale appliquée. On peut présumer qu'une forte proportion de garçons constituera l'effectif de cette filière,

créant ainsi une division de genres entre une filière de formation générale régulière, où les filles seront surreprésentées, et une filière générale appliquée, où les garçons seront majoritaires.

Pour la CSQ, tenter de régler le problème de la faible diplomation des garçons en créant une division entre filles et garçons n'aide en rien à créer un vivre ensemble nécessaire à l'intégration dans une société démocratique et respectueuse des différences. Nous pensons que le gouvernement aurait dû pousser plus loin sa réflexion avant de mettre en place ces nouvelles filières, puisque les effets prévisibles d'une telle mesure ne sont pas démontrés.

Deuxièmement, la voie de formation à un métier semi-spécialisé soulève aussi des questions. Le nouveau régime pédagogique instaure deux parcours de formation axés sur l'emploi. Ces deux modèles de parcours s'adresseront aux élèves de 15 ans ayant des difficultés d'apprentissage. On avait pourtant annoncé que le deuxième modèle (métier semi-spécialisé) s'adresserait à l'élève de 16 ans. Celui-ci ne durant qu'un an, c'est donc dire que, dès 16 ans, des jeunes se retrouveront sur le marché du travail avec un diplôme de peu de valeur et une formation générale en deçà des acquis de la 3^e secondaire. Nous pensons que ce parcours est instauré après la 2^e secondaire pour les élèves en difficulté d'apprentissage sans que ces derniers aient pu recevoir tous les services auxquels ils ont droit.

8.2 Nos choix de la diversification de la formation au secondaire favorisent-ils la poursuite des objectifs nationaux de démocratisation, d'accessibilité et d'égalité des chances ? Le cas échéant, quelles sont les conditions pour y parvenir ?

Sur la question des projets sélectifs, l'action à entreprendre nous situe dans le moyen et le long termes. Il faut d'abord mieux connaître la réalité actuelle, particulièrement au secondaire, ainsi que les raisons qui sont invoquées à la défense de telles pratiques ségréguatives. Il faut également mettre de l'avant le projet d'une école inclusive où le vivre ensemble devient un axe central. Il faut agir à la fois sur la demande et sur l'offre de formation.

Du côté de la demande, il faut intervenir auprès des parents afin de mettre en valeur les avantages d'une école publique ouverte à l'ensemble des élèves qui offre des services diversifiés. Il faudrait également que l'école publique et son personnel cessent de faire la promotion des projets sélectifs à l'école publique ou la promotion de l'école privée. Du côté de l'offre, c'est par un débat interne que l'on pourra influencer les décisions qui sont prises localement et qui favorisent cette ségrégation. Il faudrait également mettre de l'avant un projet qui insiste sur les avantages d'une école publique ouverte sur la vie et sur la diversité.

Conclusion

Au risque d'éclater sous l'influence d'intérêts contradictoires, l'éducation publique ne peut à la fois promouvoir l'égalité des chances et diversifier son offre de formation en différenciant les populations et les parcours scolaires. La décentralisation des pouvoirs sur l'aménagement de la grille-matières, le choix sans restriction de l'école, le financement public de la concurrence scolaire, l'accent mis sur la performance scolaire au détriment de la socialisation sont autant d'écueils pour une école préoccupée par l'égalité des chances et la réussite du plus grand nombre.

Les revendications pour une différenciation de la formation se font tellement insistantes ces dernières années et le système d'éducation s'est tellement efforcé d'y répondre que le droit à la différence se transforme graduellement en une différence de droits. (Crahay, 2003 ; Mons, 2004). La question des services aux élèves en difficulté en est une expression criante. Une éducation juste et équitable ne nous semble pas négociable, toutes et tous y ont droit, quelles que soient la fortune des familles ou les performances scolaires des élèves.

La diversification institutionnelle précoce des parcours de formation, la sélection qui conditionne souvent l'accès au projet éducatif particulier et aux écoles privées, la diversification des filières de formation basée sur des critères de rendement sont antinomiques avec une école démocratique, car ces dynamiques nous enfoncent toujours de plus en plus dans un modèle néolibéral d'école inégalitaire, improductif et inefficace. Une école qui s'oriente dans cette voie ne peut être qu'une école à deux vitesses qui va dans le sens contraire des principes d'accessibilité, d'égalité des chances et de réussite du plus grand nombre.

Comme le soulignait le rapport final des États généraux sur l'éducation de 1996, il faut remettre l'école sur ses rails en matière d'égalité des chances afin de tirer tous les jeunes vers le haut en réduisant les écarts entre les élèves. Cette perspective humaniste, fondée sur la justice sociale et l'égalité des chances, constitue le choix le plus viable à l'école néolibérale.

Par ailleurs, les débats des dernières années relativement à la performance de l'école quant à la réussite scolaire, mesurée le plus souvent par l'entremise de l'augmentation de la diplomation, ont été fortement alimentés par les tenants du modèle néolibéral. Les termes du débat sont bien connus : l'école démocratique, celle de l'égalité des chances, n'a pas donné les résultats escomptés et il faut trouver les moyens d'augmenter la performance des écoles publiques en matière de diplomation.

Ce discours ne prend jamais en compte que cette école de l'égalité des chances a évolué dans un environnement social et économique où les clivages sociaux ont été de plus en plus sévères, créant une fracture sociale importante entre des privilégiés qui le sont de plus en plus et des démunis qui s'enfoncent dans une spirale de la pauvreté inadmissible dans une société prospère.

Une politique éducative cohérente qui vise l'égalité des chances doit être soutenue par des politiques sociales progressistes mettant l'accent sur une meilleure redistribution des richesses et une élimination graduelle de la pauvreté des familles. Pour ce faire, il importe de travailler :

- en amont, auprès des familles d'abord, en les soutenant par des mesures économiques progressistes, en finançant efficacement le réseau des services de garde en milieu familial, dans les centres de la petite enfance et en milieu scolaire et en élargissant l'accès à la maternelle 4 ans ;
- auprès des écoles, en les finançant efficacement pour qu'elles puissent offrir des services professionnels et de soutien en nombre suffisant, pour qu'elles soutiennent le personnel enseignant dans sa tâche en assurant une redistribution équitable des ressources entre les écoles œuvrant en milieu défavorisé et celles situées en milieu aisé.

Toutes ces mesures doivent viser, d'abord et avant tout, à aider les élèves en difficulté dans les écoles du Québec, tout en fournissant aux autres élèves les conditions favorables à des apprentissages de qualité et à une socialisation citoyenne.

Comme citoyennes et citoyens, nous avons le devoir d'exiger du gouvernement et de nos élus que l'éducation demeure un droit et ne se transforme pas en marchandise. Plus encore, il faut aussi revenir à une éducation publique comprise comme un bien commun. Et en éducation, le bien commun se traduit par :

- une gestion étatique de l'intérêt commun en matière d'éducation ;
- la formation de citoyennes et de citoyens libres et responsables ;
- l'obligation d'assurer une formation de base commune, la plus complète et à tous les élèves ;
- une organisation scolaire visant à assurer l'égalité des chances ;
- la promotion de la démocratie et de la solidarité.

Ce sont des conditions incontournables si l'on veut assurer l'égalité des chances et la réussite du plus grand nombre et éviter que des jeunes se retrouvent exclus de l'école d'abord, de la vie professionnelle ensuite et enfin de la vie sociale.

Bibliographie

- ALLAIRE, Luc et Jacques TONDREAU (2003). « L'éducation : un bien public », *Nouvelles CSQ*, mars-avril, p. 6-7.
- ATTALI, A. et P. BRESSOUX (2002). *L'évaluation des pratiques éducatives dans les premier et second degrés*, Rapport pour le Haut Conseil de l'Évaluation de l'École, France, ministère de l'Éducation.
- BALLION, Robert (1982). *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock/Laurence Pernoud.
- BALLIVY, Violaine (2005). « Temps durs pour les cours d'école », *Le Soleil*, 27 août, p. D1 et D2.
- BERNARD, Annie (1998). *Réussite scolaire et aspirations scolaires : étude comparative des élèves des voies régulière et internationale dans une école secondaire du Québec*, Sainte-Foy, Université Laval.
- BERTHELOT, Jocelyn (1994). *Une école de son temps. Un horizon démocratique pour l'école et le collège*, Montréal, CEQ et Éditions Saint-Martin.
- BERTHELOT, Jocelyn (2002). « Écoles sélectives : les mensonges de l'éducation à deux vitesses », *Relations*, septembre.
- BERTHELOT, Jocelyn (2003). « Du clergé au marché », *Options CSQ*, n° 22, automne, p. 15-31.
- BERTHELOT, Jocelyn (2005). « Une mauvaise passe pour l'école publique », *Options CSQ*, n° 23, p. 127-140.
- BOUCHARD, Pierrette, Jean-Claude ST-AMANT, Jacques TONDREAU et Natasha BOUCHARD (1995). *De l'amour de l'école. Points de vue de jeunes de 15 ans*, Montréal, Remue-ménage.
- BRETON, Brigitte (1999). « Enseignement international. L'envers de la médaille. La transmission des valeurs humanistes connaît des ratés », *Le Soleil*, 26 juin, p. A25.
- CHOUINARD, Marie-Andrée (2000). « Magasinage scolaire. Pourquoi toutes ces écoles qui foisonnent et se distinguent par leur vocation particulière ? », *Le Devoir*, 20 novembre, p. B1.
- CHOUINARD, Marie-Andrée (2002). « Le quart des écoles publiques ont déjà un volet particulier », *Le Devoir*, 12 mars, p. A1.

CHOUINARD, Marie-Andrée (2004). « Toujours plus d'argent à l'école privée. Les subventions de l'État suivent la forte hausse de la fréquentation », *Le Devoir*, 7 décembre.

Commission des états généraux sur l'éducation (1996). *Dix chantiers prioritaires : rapport final*, Québec, MEQ.

Commission des programmes d'études (2002). *Pour des élèves différents des programmes motivants*, avis au ministre de l'Éducation sur les programmes différenciés et les programmes à options au cycle de diversification du secondaire, Québec, la Commission.

Conseil supérieur de l'éducation (1994). *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire*, Québec, gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (1999). *Les enjeux majeurs des programmes d'études et des régimes pédagogiques*, avis au ministre de l'Éducation, Québec, gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (2003). *L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire*, avis au ministre de l'Éducation, Québec, gouvernement du Québec.

CORDELIER, Odile (2005). « Système éducatif : la France dans le monde », *Mensuel de la FSU*, p. 17-23.

CRAHAY, Marcel (1998). *Qu'est devenue l'école en Communauté française de Belgique au cours des dix dernières années ?* Mons : Quatrième congrès La Wallonie au futur.

CRAHAY, Marcel (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Paris, De Boeck université.

CRAHAY, Marcel (2003). « Le choix de l'école est néfaste », *Le Soir*, 23 mai.

CRAHAY, M. et A. DELHAXHE (2004). *L'enseignement secondaire inférieur : Entre culture de l'intégration et culture de la différenciation*, juillet, p. 21.

DAVIAU, C. et L. OLIVIER (2002). *Les écoles à projet éducatif particulier : rapport d'analyse*, Montréal, Commission scolaire de Montréal.

DUPRIEZ, Vincent et Hugues DRAELANTS (2004). « Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique », *Revue française de pédagogie*, n° 148, juillet, août, septembre, p. 145-165.

- DURU-BELLAT, Marie (2003). Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives. UNESCO. IPE (Institut international de planification de l'éducation), Paris, UNESCO, 95 p. (Coll. Principes de la planification de l'éducation, n° 78).
- DURU-BELLAT, Marie, Nathalie MONS et B. SUCHAUT (2003). « Contextes nationaux, organisation des systèmes éducatifs et inégalités entre élèves : l'éclairage de l'enquête PISA », *Politiques d'éducation et de formation*, n° 9, 2003/3, (p. 95 -108).
- DURU-BELLAT, Marie, Nathalie MONS et B. SUCHAUT (2004). Caractéristiques des systèmes éducatifs et compétences des jeunes de 15 ans : l'éclairage des comparaisons entre pays, Dijon, IREDU, Cahier de l'IREDU n° 66.
- EVANNO, Jean-Noël (2002). *L'éducation en Angleterre depuis 1976 : les discours de la crise*, France, Université de Pau et des pays de l'Adour, politique, société et discours du domaine anglophone.
- EVANNO, Jean-Noël (2005). « Citoyens ou consommateurs face à l'école en Angleterre : tensions, ambiguïtés, contradictions ». Communication au Colloque *Citoyen ou consommateur ? Les mutations rhétoriques ou politiques au Royaume-Uni*, Centre de recherches sur les civilisations étrangères dans le monde contemporain (CRCEMC), Clermont-Ferrand (France), 19-20 mai.
- GAGNON, Marie (2003). « Courage... fuyons ! », *De mémoire vive. La CSQ depuis la Révolution tranquille*, Montréal : Lanctôt (éd.), p. 273-280.
- GAUDEMAR, Jean-Paul (2002). *Évaluation des connaissances et des compétences des élèves de 15 ans : questions et hypothèses formulées à partir de l'étude de l'OCDE*, Rencontres de la DESCO, 31 mai.
- Groupe de travail (2004). *Les frais exigés des parents. Rapport*, Québec, gouvernement du Québec, MEQ.
- HIRTT, Nico (2003). L'enseignement sous la coupe des marchés, conférence de Nico Hirtt, le 17 mai.
- LÉGER, Alain (1997). « Zapping et tradition familiale », *Les Cahiers de la MRSH*, Caen, Université de Caen, n° 9, p. 15-24.
- MEURET, D., S. BROCCOLICHI et Marie DURU-BELLAT (2001). *Autonomie et choix des établissements : finalités, modalités, effets*, Dijon, *Les cahiers de l'IREDU*, n° 62.
- Ministère de l'éducation du Québec (1997). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*, Québec : le ministère.

- MONS, Nathalie (2004). « Politiques de décentralisation en éducation : diversité internationale, légitimations théoriques et justifications empiriques », *Revue française de pédagogie*, n° 146, janvier-mars, p. 41-52.
- MONS, Nathalie (2004). *De l'école unifiée aux écoles plurielles : évaluation internationale des politiques de différenciation et de diversification de l'offre éducative*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Dijon : Université de Bourgogne.
- MONS, Nathalie (2005). « Doit-on sélectionner ou former les élites scolaires ? Une comparaison internationale des politiques éducatives », *Revue internationale d'éducation*, Sèvres, n° 39, septembre, p. 105-121.
- Organisation de coopération et de développement économiques (2002). *Analyse des politiques d'éducation*, Paris, OCDE.
- ROBERT, Marcel et Jacques TONDREAU (1997). *L'école québécoise : débats, enjeux et pratiques sociales*. Montréal, Les Éditions CEC.
- Statistique Canada (2002). *Le point : étude sur la famille et le travail*, Ottawa, Statistique Canada, vol. n° 1.
- TONDREAU, Jacques (2003). « Diversifier sans sélectionner : le défi de l'école publique », *Options CSQ*, n° 22, automne, p. 41-64.
- TURGEON, Lise (1998). *Guide des écoles à vocation particulière : écoles d'éducation internationale, écoles alternatives, écoles à projet particulier de formation*, Sainte-Foy, Septembre (éd.).

