

# Mémoire sur la diversification des parcours au secondaire et, plus particulièrement, sur les programmes à vocation particulière



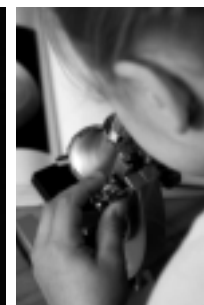
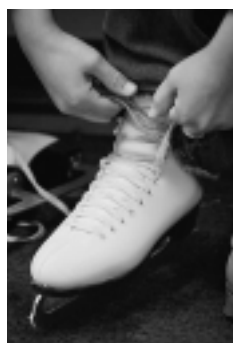
Sous la direction de Liliane Portelance

avec

Michel Lepage  
Claude Lessard  
Colette Gervais  
Thierry Karsenti



# Mémoire sur la diversification des parcours au secondaire et, plus particulièrement, sur les programmes à vocation particulière



Sous la direction de Lilianne Portelance

avec

Michel Lepage  
Claude Lessard  
Colette Gervais  
Thierry Karsenti



Le masculin a été utilisé dans le but d'alléger le texte.  
Son usage n'est pas discriminatoire.



La réalisation de ce mémoire a été rendue possible grâce à une subvention du Fonds de recherche sur la société et la culture (FQRSC).





## TABLE DES MATIÈRES

Les deux fonctions de l'enseignement secondaire .....	7
La situation actuelle au Québec .....	9
Impacts de la diversification des parcours scolaires induite par les programmes à vocation particulière .....	13
Des moyens de satisfaire une clientèle hétérogène .....	17
Effets des programmes à vocation particulière sur la formation et la profession enseignante .....	19
Principes et valeurs qui sous-tendent les interventions de l'école .....	21
Recommandations.....	23





## LES DEUX FONCTIONS DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Pendant plusieurs siècles, dans la plupart des pays occidentaux, l'enseignement primaire a été considéré comme terminal pour les enfants du peuple, à qui il devait fournir les éléments culturels jugés suffisants pour qu'ils prennent la place qui leur était assignée dans la société. De son côté, l'enseignement secondaire, réservé aux enfants de l'élite, préparait ceux-ci à l'enseignement universitaire et aux formations académiques et professionnelles supérieures. De la Renaissance à la fin de la Seconde Guerre mondiale, tel a été l'ordre scolaire dominant, sa lente évolution menant à la constitution de deux « réseaux de scolarisation étanches » (Beaudelot et Establet, 1971), c'est-à-dire à peu près imperméables l'un à l'autre, le premier combinant l'enseignement primaire et des éléments de formation professionnelle, le second liant le secondaire et le supérieur. Au Québec, l'école primaire publique et les collèges classiques privés ont constitué les deux piliers de cet ordre scolaire.

Et puis, à compter des années 50, les choses se mirent à évoluer un peu partout. Pour diverses raisons et sous l'effet de plusieurs facteurs qu'il n'est pas nécessaire de présenter ici, de plus en plus de diplômés du primaire se présentèrent à l'école secondaire. Celle-ci connut alors, et dans les décennies qui suivirent, plusieurs transformations essentiellement conçues pour assurer son adaptation à cette nouvelle réalité démographique et socioculturelle. Les adaptations mises de l'avant ont toujours cherché à concilier deux fonctions de l'enseignement secondaire : sa fonction traditionnelle de préparation de l'élite (désormais conçue comme méritocratique) à l'enseignement supérieur et sa nouvelle fonction de transmission des éléments culturels et professionnels dès lors requis pour la masse des jeunes qu'on n'anticipait pas devoir se destiner à l'enseignement supérieur. Enseignement secondaire polyvalent (Québec) ou comprehensive (Angleterre), différenciation des filières préparatoires à l'université, générales ou pré-professionnelles (États-Unis), collège unique (France) : tout cela a cherché à assurer à la fois une scolarité de masse et une préparation de qualité pour l'enseignement postsecondaire.

La question de l'égalité des chances s'est ainsi trouvée redéfinie : il ne s'agissait plus d'avoir ou non accès à l'enseignement secondaire, mais plutôt d'être orienté vers tel type de programme, de filière ou de voie. Inévitablement, des hiérarchies de prestige, d'importance et de qualité se sont créées, maintenues et recomposées au gré des catégorisations à la mode et suivant les appartenances sociales des élèves; ainsi, l'enseignement secondaire s'avéra incapable d'être (ou réussit à ne pas devenir) l'espace démocratique d'une formation commune et,



pour l'essentiel, uniforme pour tous les jeunes. Récemment, des politiques éducatives engageant les systèmes scolaires sur la voie de la décentralisation, de l'imputabilité de chaque établissement et de sa prise en compte des préférences locales des usagers (possibilités accrues de choix de l'établissement par les parents), en ouvrant la porte à la multiplication et à la différenciation des formations, ont accentué ces tendances et, par conséquent, la tension entre les deux fonctions de l'enseignement secondaire.

Dans le cadre de cette vive concurrence, certains établissements, notamment des établissements privés, tirent leur épingle du jeu, attirant les « meilleurs » élèves disponibles sur le marché. D'autres, plus souvent publics, n'ont pas le même succès, malgré d'indéniables efforts, pas toujours reconnus à leur juste mérite. Au Québec, les établissements secondaires ainsi que les programmes qu'ils offrent sont de plus en plus clairement hiérarchisés (le tout étant publicisé par le biais des palmarès annuels).<sup>1</sup> Le succès de l'enseignement privé suggère que cette hiérarchisation des établissements est fonction de sa capacité perçue à la fois à diplômer les élèves au terme du secondaire et à accroître leurs chances de réussite au postsecondaire malgré le fait que le lien de cause à effet entre les écoles et les résultats scolaires soit loin d'être établi (Blais, 2003).

Force est de constater que depuis plusieurs décennies, un nombre croissant de diplômés de l'enseignement secondaire se dirigent vers l'enseignement postsecondaire. En effet, au sein d'une couche de plus en plus importante de la population, l'enseignement secondaire n'apparaît plus comme la norme minimale de scolarité à atteindre et à réussir. Et cela, même si une portion significative de jeunes (autour de 30 %) ne complètent toujours pas leurs études secondaires.

Nous nous retrouvons donc dans la situation suivante : l'enseignement secondaire ne peut ni ne doit renoncer à sa fonction de préparation à l'enseignement postsecondaire, puisque tel est déjà et vraisemblablement pour l'avenir, l'état dominant de la situation. Par ailleurs, il doit mieux rejoindre une partie substantielle des jeunes dont les intérêts, besoins ou valeurs semblent moins bien pris en compte et leur assurer une formation de qualité apte à en faire des citoyens à part entière. Constatons que jusqu'ici, l'enseignement secondaire n'a pas réussi à concilier et à atteindre simultanément ces deux grands objectifs : préparer à l'enseignement postsecondaire et assurer une formation de base à tous.

---

<sup>1</sup> Le dossier paru récemment dans *Le Monde de l'éducation* sous le titre de « Concurrence privé/public. Le privé mérite-t-il son succès? » fait d'ailleurs état des mêmes tensions et souligne les mêmes enjeux dans le système français. (*Le Monde de l'Éducation*, n° 341, novembre 2005).



## LA SITUATION ACTUELLE AU QUÉBEC

Plusieurs facteurs jouent en faveur de la situation qui prévaut actuellement au Québec et qui a introduit la forme de diversification qui y a fait sa place. Comme le rappelle Lessard (sous presse), ce sont les années 80 qui ont donné le coup d'envoi aux projets particuliers avec la publication de *L'école communautaire et responsable*, qui avait pour but avoué de rapprocher l'école des parents et de la communauté en permettant une orientation locale de l'enseignement à travers des projets éducatifs définis par le milieu immédiat. Cette approche, qui visait à instaurer des liens forts avec les parents par le biais de divers comités consultatifs, atteindra son apogée avec l'introduction de la loi 180 donnant naissance aux conseils d'établissement. « La loi instaure à l'école une nouvelle forme de partenariat entre les usagers que sont les parents et l'équipe-école et reconnaît les liens que doit maintenir l'école avec sa communauté » ([http:// www.mels.gouv.qc.ca/reforme/info\\_ref](http://www.mels.gouv.qc.ca/reforme/info_ref)).

Les écoles peuvent donc être (et elles s'en donnent la mission) différentes, avec leurs projets, leur identité et leurs caractéristiques propres. Confrontées à la concurrence de plus en plus importante des écoles privées, les écoles publiques se mettent donc à courtiser, à leur tour, une clientèle scolaire qui semble leur échapper : c'est la naissance des adaptations, des différenciations, des cheminements scolaires alternatifs, de la sélection même. La publication des palmarès aidant, plusieurs écoles publiques ont voulu se tailler une place parmi les meilleures, en offrant des programmes de plus en plus variés pour intégrer ce nouveau marché scolaire. Les chiffres que rapporte Lessard (ibid.) ne mentent pas.

« C'est ainsi que des 24 écoles primaires qui offrent le programme d'éducation internationale, 14 sont publiques, soit près de 60 %. Parmi les 96 écoles secondaires offrant le programme international, 73 sont publiques, soit 76 %. Rappelons que ces écoles exigent des résultats supérieurs à la moyenne et la réussite de l'examen obligatoire de sélection. Le MEQ reconnaît aussi 6 écoles primaires publiques et 24 écoles secondaires publiques offrant des programmes d'Arts-Études. Dans la même veine, 27 écoles publiques, relevant de 24 commissions scolaires différentes, offrent des programmes reconnus de Sport-Études. »

Mais ces écoles dites « publiques », puisque c'est bien là leur vocation première, continuent-elles d'être accessibles et d'offrir un service égal à tous? Quelques exemples tirés de la lecture des exigences de certains établissements offrant une formation diversifiée permettront d'obtenir certains indices de réponse à cette question.

Ainsi, par exemple, pour être admis, en première secondaire, au programme d'éducation internationale du Collège Saint-Louis (de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys), les futurs élèves doivent être « doués et talentueux... [présentant] des résultats scolaires au-dessus de la moyenne et leur motivation à apprendre par un comportement respectueux de l'environnement humain et physique » ([www2.csmb.qc.ca](http://www2.csmb.qc.ca)). On comprendra ici que les élèves moyens ou ayant des difficultés d'apprentissage ou encore des problèmes de comportement ne seront pas les bienvenus. De plus, comme bien d'autres écoles publiques sélectives, le Collège Saint-Louis organise « une session d'examens [d'admission] obligatoire au cours de laquelle l'élève passe une batterie de tests... » ([www2.csmb.qc.ca](http://www2.csmb.qc.ca)). Enfin, l'élève doit obtenir une moyenne supérieure à 70 % dans certaines matières spécifiques et ne doit pas avoir enregistré d'échec dans les matières dites « de base », s'il veut être réadmis les années subséquentes : il devra aussi avoir démontré une conformité attendue aux règles générales de comportement. Autre particularité du Collège, le projet éducatif y prévoit la participation à des voyages qui « encouragent chez les élèves les attitudes de curiosité et d'ouverture d'esprit face à la culture » ([www2.csmb.qc.ca](http://www2.csmb.qc.ca)). Des excursions de découverte en Europe, mais aussi de culture et de détente au Mexique, en Martinique et à Saint-Martin sont aussi offertes. Autre détail : le port de l'uniforme est obligatoire. Il n'est pas dit à combien s'élève la participation financière des parents. Ce que l'on sait, cependant, c'est que le Collège Saint-Louis se classe, bon an mal an, dans le peloton des 20 premières écoles du palmarès des écoles secondaires du Québec publié par l'Institut Fraser et la revue L'Actualité.

Un type de diversification est aussi offert dès la troisième année du primaire par certaines écoles intéressées par le programme du primaire de l'Organisation du Baccalauréat International (OBI). L'école du Mont-Bleu, de la Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais, est de celles-là. Les éléments moteurs du programme devraient, en fait, intéresser tous les enfants du primaire (et leurs parents) : ils sont centrés sur l'enfant dans sa démarche de recherche et de questionnement; ils mettent l'accent sur le savoir-faire acquis par une démarche de recherche, le savoir-être et la réflexion qui mène à l'action et au comportement responsable. Pourtant, le programme ne s'adresse qu'à une catégorie très restreinte d'individus (deux groupes de 29 élèves) et les critères de sélection sont très rigoureux. Retenons, entre autres : un potentiel intellectuel qui dépasse la moyenne, une capacité d'attention soutenue, une curiosité intellectuelle, l'autonomie et la réussite à un examen d'admission ([www.cspo.qc.ca/école/bleup](http://www.cspo.qc.ca/école/bleup)). Les frais, qui incluent les activités complémentaires, les cahiers d'exercices, l'affiliation et le transport scolaire, s'élèvent à plus de 600 \$ par année.

En fait, même hors des programmes d'éducation internationale, la plupart des programmes spéciaux comportent des exigences en lien avec les notes au bulletin ou le comportement. Le programme LLS (Littérature, Langue et Sciences) de l'école secondaire Pierre-Laporte spécifique, d'entrée de jeu, qu'il s'adresse à tous les élèves du Québec de 6<sup>e</sup> année, mais « particulièrement doués » (<http://www2.csmb.qc.ca/pierre-laporte>). Dans les programmes de Sport-Études ou Musique-Études de l'école secondaire participative l'Agora de la Commission scolaire Marie-Victorin, on affirme que tout élève qui peut suivre les cours du programme régulier peut prétendre à une inscription. Toutefois, il ne doit avoir aucun retard académique ni de problèmes de comportement. De plus, les parents doivent s'engager à s'impliquer activement dans la vie de l'école et dans la gestion du projet éducatif (<http://educ.csmv.qc.ca/participative/>).

L'école FACE de la Commission scolaire de Montréal a acquis une certaine notoriété, comme l'ont rapporté les journaux, en décembre dernier, qui montraient des parents campant à la porte de l'école pendant deux jours pour avoir le privilège d'y inscrire leur enfant. Cette école publique offre un programme intégré en arts, de la prématernelle à la fin du secondaire, et favorise la mixité linguistique en fusionnant les groupes d'élèves lors de certaines activités. L'école ne prétend pas vouloir former des artistes : elle veut plutôt offrir une formation susceptible de préparer les élèves à devenir des adultes créatifs, autonomes et responsables. Fait à mentionner, FACE ne sélectionne pas ses élèves parce qu'elle est convaincue qu'une éducation artistique doit être accessible à tous. C'est une formule qui semble récolter un certain succès si l'on en juge par les statistiques publiées sur le site de l'école : 99 % des élèves obtiennent un diplôme d'études secondaires et 85 % à 90 % d'entre eux poursuivent leurs études dans le collège de leur choix et ce, dans un large éventail de disciplines. Toutefois, il est spécifié que, malgré tout, le programme peut ne pas convenir à certains enfants « puisqu'il impose un rythme d'apprentissage qui peut mettre certains élèves en difficulté ». Le soutien des parents est donc, ici encore, sollicité activement (<http://face.csdm.qc.ca/français>).

Ces quelques exemples permettent un constat : les programmes diversifiés, bien qu'ils présentent des objectifs louables de formation et des parcours fort intéressants, tant sur le plan des formules pédagogiques que de la variété des approches, soulèvent la question de l'accessibilité réelle pour tous : notes maintenues au-dessus de la moyenne, attitude irréprochable, implication financière et pédagogique des parents, des exigences qui risquent de laisser beaucoup d'enfants de côté. C'est d'ailleurs en réaction à son aspect élitiste que l'école secondaire Cité-des-Jeunes de la Commission scolaire des Trois-Lacs a abandonné, en 2005, le programme d'éducation internationale (<http://3lacserv.cstrois-lacs.qc.ca/esv/vaudreuil@cstrois-lacs.qc.ca>). Difficile de justifier, selon les responsables, de consacrer

budget et énergie à un groupe qui devient de plus en plus restreint au fil des années. En effet, devant la somme de travail exigée, plusieurs élèves quittaient le programme en cours de route, avec comme résultat une classe d'à peine une douzaine d'élèves en cinquième secondaire (lactualité.com). Bien que cette décision soit loin d'avoir servi de modèle (le PEI gagnant du terrain en plusieurs endroits), il demeure difficile d'adhérer à de telles formules qui, bien que se prétendant ouvertes à tous, recrutent essentiellement les élèves doués ou ne présentant aucun problème de comportement. Est-ce là un moyen de prévenir le décrochage scolaire et d'assurer la réussite éducative de tous? La démotivation, souvent citée comme étant la cause de l'abandon des études, pourrait-elle être contrée par des moyens plus inclusifs? Les nouvelles voies tracées par la réforme scolaire, l'apprentissage par projets et la personnalisation de l'enseignement (Karsenti, 2005) pourraient-elles être des solutions porteuses d'un espoir de succès scolaire plus large? Toute solution doit inclure aussi les parents qui sont préoccupés de la situation de l'école publique, qui se détériore, le manque de moyens et la désaffection du personnel qui s'ensuit. Comment convaincre les parents d'adhérer à des solutions plus démocratiques qui permettraient la cohabitation, à l'intérieur des mêmes groupes, d'enfants moins motivés qui seraient entraînés vers la réussite par certains de leurs pairs plus doués? C'est peut-être là le premier défi : contrer la tendance à la centration sur le bien-être personnel immédiat, la satisfaction de ses propres besoins en fonction de ses propres aptitudes, quitte à en oublier ceux des autres.



## IMPACTS DE LA DIVERSIFICATION DES PARCOURS SCOLAIRES INDUITE PAR LES PROGRAMMES À VOCATION PARTICULIÈRE

L'augmentation exponentielle des programmes à vocation particulière au sein des écoles secondaires publiques a engendré une catégorie d'élèves engagés dans la poursuite de l'excellence. Ces élèves, en plus d'accomplir le programme imposé par le ministère, se voient offrir la chance de développer des talents particuliers, en sport, en musique et en théâtre ou encore d'acquérir une meilleure connaissance des enjeux du monde contemporain et des nouvelles technologies de la communication. Ces programmes ont souvent été mis en place à la demande des parents, ceux-ci souhaitant que les compétences de leurs enfants soient mises à profit par des formations enrichissantes. Le reproche a parfois été fait à l'école publique de niveler par le bas le contenu des enseignements : les parents, soucieux de préparer au mieux leurs enfants à la compétition du marché du travail, se tournaient alors automatiquement vers les écoles privées qui promettaient un enseignement de qualité supérieure. L'instauration des programmes à vocation particulière a ainsi ramené dans le giron de l'école publique une clientèle scolaire performante qui s'en était détournée. C'est ce que souligne Lessard (ibid.) : « On ne saura jamais ce qu'il serait advenu des écoles publiques si les commissions scolaires n'avaient pas adopté cette stratégie au cours des deux dernières décennies, mais il est fort probable que le déclin de leur clientèle se serait accentué, dans le contexte actuel de la politique de financement par l'État de l'enseignement privé et de la popularité des palmarès. On peut penser qu'elles n'avaient pas beaucoup de choix; il apparaît donc inutile de les dénoncer ou de les accuser de "perdre leur âme". D'une certaine façon, les commissions scolaires ont adopté des stratégies que le cadre de l'action mis en place par l'État induit. »

Les programmes à vocation particulière prêtent le flanc à de nombreuses critiques. Mais, signale Lessard (ibid.), il ne faut pas oublier les impacts positifs qu'ils génèrent, à la fois pour l'école, les parents et les élèves concernés par ces offres. On pourrait, à titre d'exemple, relever dans les directives ministérielles des recommandations d'aménager autrement le temps scolaire, ou encore d'améliorer l'encadrement des élèves. Or les projets particuliers répondent à ces recommandations en permettant aux élèves de répartir plus harmonieusement leur temps d'étude entre le travail académique et la pratique d'une passion, comme le sport, la musique ou l'art dramatique. Ces programmes fournissent également un encadrement accru des élèves, comme le démontre la liste des services offerts par l'Académie Les Estacades de la Commission scolaire du Chemin-du-Roy

([www.csduroy.qc.ca/estacades/](http://www.csduroy.qc.ca/estacades/)) aux élèves du programme Sport-Études : « Les groupes sont fermés. Chaque groupe-classe a un tuteur. Le personnel entraîneur est certifié niveau 3 au programme national de certification des entraîneurs. En après-midi, en plus des salles d'étude régulières, l'élève a accès, selon un horaire fixe, à un laboratoire d'anglais et à un local d'informatique. Plusieurs services périphériques sont offerts aux élèves athlètes (médecin, chiropraticien, diététiste, intervenants en psychologie du sport, physiothérapeute, psychologue). »

Il résulte des bonnes conditions d'études accordées aux élèves des programmes à vocation particulière un taux de diplomation supérieur à la moyenne nationale, une baisse importante du taux de décrochage scolaire dans ces concentrations, et la formation d'élites scolaires compétentes et polyvalentes. Soulignons également l'impact positif des programmes à vocation particulière sur le développement psychologique de l'adolescent. À travers les activités sportives, musicales, scientifiques ou théâtrales, les élèves développent l'estime de soi, le leadership, la rigueur et la capacité de concentration. De plus, ces programmes pourraient permettre à des élèves de différents milieux d'avoir accès à des formations particulières, dans la mesure où les parents peuvent y consacrer temps, énergie et argent.

Tout au long de ces parcours scolaires particuliers, le travail en équipe, l'autonomie et le sens de la responsabilité sont des valeurs constamment sollicitées. L'association équilibrée d'un cheminement académique de base et du développement de compétences parascolaires ou particulières vient pallier efficacement le manque de motivation des adolescents pour l'école. Cet accroissement de l'intérêt de l'élève pour les études, assorti d'un rehaussement des contenus d'enseignement dans les concentrations, permet du même coup de satisfaire les attentes des parents, qui sont les premiers demandeurs et défenseurs des programmes à vocation particulière.

Ainsi, comme le souligne Berthelot (2002), ce ne sont pas les programmes en eux-mêmes qu'il faut stigmatiser, mais bien leur caractère sélectif, tant sur le plan social qu'intellectuel. Car il ne faut pas perdre de vue que ces programmes novateurs restent le privilège d'un petit nombre d'élèves au Québec. La mise en place « d'écoles dans l'école » induit une situation problématique et paradoxale vis-à-vis des objectifs de justice et d'égalité des chances que s'est fixés l'école publique. Les impacts négatifs des programmes à vocation particulière se trouvent être le revers de leurs caractéristiques positives, énumérées précédemment. Il est tout d'abord évident que tous les élèves ne bénéficient pas de la même qualité d'enseignement au sein d'un même établissement. On ne peut que déplorer cette éducation à deux vitesses qui encourage les élèves les plus performants, laissant de côté ceux qui ont justement le plus besoin de support. Les élèves qui ne répondent pas aux exigences des programmes enrichis sont marginalisés, et identifiés comme moins doués. Leur motivation et leur intérêt pour l'école s'en trouvent diminués.

D'autre part, les décideurs ministériels ont opté pour l'intégration des élèves en grande difficulté dans les classes ordinaires. On ne saurait remettre en question cette politique, mais l'intégration se fait aux dépens des élèves dits « ordinaires », qui n'ont pas accès aux programmes particuliers, étant jugés trop peu performants pour en bénéficier. Ce double processus de sélection / intégration pratiqué par l'école publique manque de cohérence : « Le fardeau des classes ordinaires s'accroît doublement; d'une part, elles sont privées de la contribution d'élèves bien adaptés à l'école et qui sont des ressources pour les autres élèves; d'autre part, les élèves qui éprouvent de grandes difficultés et requièrent beaucoup d'attention sont plus nombreux. » (Berthelot, 2002, p. 3) L'école devient homogène pour les meilleurs élèves et demeure hétérogène pour les autres, favorisant ainsi le maintien de filières d'exclusion qui ne bénéficient ni du support ni du prestige accordés aux concentrations particulières. Le fossé qui se creuse entre programmes valorisés et programmes ordinaires se répercute aussi sur les conditions de travail des enseignants, ce sur quoi nous reviendrons plus loin.

Une autre conséquence négative des programmes à vocation particulière, qui porte cette fois sur les établissements, est, sans contredit, la hiérarchisation des parcours scolaires et la compétition qui se crée entre les écoles pour attirer une clientèle de qualité. On assiste alors à l'introduction d'une logique marchande au sein d'une institution publique : « À bien des égards, une partie du réseau public ressemble de plus en plus au réseau privé. Le clivage se situe probablement de moins en moins entre le privé et le public, mais plutôt entre des types d'établissement et des types de cheminement d'élèves menant à des diplômes dont la valeur d'usage n'est pas équivalente. Car tout se passe comme si le DES "normal" devenait le DES minimal. Par le biais d'ajouts, de programmes enrichis et de projets particuliers, se multiplient des DES "+" dont prennent acte les cégeps et les universités » (Lessard, *ibid.*).

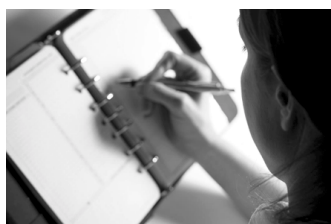
Au final, ce sont les valeurs, les idéaux et les objectifs premiers de l'enseignement public qui sont remis en question par l'implantation de programmes sélectifs au sein de l'école. L'éducation et ses enjeux relèvent d'un choix collectif dont les conséquences vont façonner la société québécoise à moyen et à long terme. Il s'agit alors de se demander s'il est pertinent de laisser l'école s'adapter à la logique libérale qui prévaut déjà dans de nombreux secteurs. « De tous les maux dont souffrent la société québécoise et son école, le plus grave est probablement l'utilitarisme généralisé qui s'y est installé, c'est-à-dire le manque d'intérêt pour toute activité sans profit personnel à court terme » (Karsenti, 1998, p. 38). La formation des jeunes générations doit-elle dépendre de la poursuite effrénée de la performance et de la rentabilité immédiate? On peut d'ailleurs se demander si les élèves des programmes à vocation particulière ont réellement choisi d'eux-mêmes de participer à ces formations compétitives et exigeantes ou s'ils ont été sacrifiés précocement sur l'autel des ambitions de leurs parents et de l'impératif contemporain d'excellence et de réussite sociale.







## DES MOYENS DE SATISFAIRE LES BESOINS D'UNE CLIENTÈLE HÉTÉROGÈNE



Toute politique éducative se doit désormais de prendre en compte l'hétérogénéité de la clientèle scolaire au Québec. En effet, une plus grande accessibilité aux études secondaires, telle qu'elle a été favorisée au cours du XX<sup>e</sup> siècle, fait que l'école doit assurer un curriculum commun pour des élèves de plus en plus nombreux, issus de diverses origines sociales, culturelles et ethniques. Par ailleurs, des études déjà anciennes révèlent que l'échec scolaire et les inégalités naissent en partie de l'indifférence aux différences, d'une pédagogie trop peu sensible à l'hétérogénéité de l'apprenant (Perrenoud, 1997). La prise en considération de la diversité des acquis et des compétences à l'intérieur d'une classe est donc une condition sine qua non à la réussite du plus grand nombre.

Cette nécessaire différenciation des approches pédagogiques peut se concrétiser différemment selon que l'on diversifie les objectifs scolaires en fonction des élèves, ou que l'on différencie les méthodes d'enseignement en fonction des particularités de l'apprenant. La première option revient à créer des classes de niveau. Les bons élèves bénéficient alors d'une formation plus poussée et plus conséquente. Or cette différenciation des parcours n'est pas souhaitable, car elle génère et perpétue de profondes inégalités. Des chercheurs (Meirieu, 1985; Crahay, 2000) ont souligné le danger qu'il y a à enfermer l'apprenant dans une catégorie prédéterminée. Les étiquettes de bon ou médiocre assignées aux élèves, en plus de relever d'une vision rigide et statique de l'enseignement, ne peuvent en aucun cas être profitables au développement de l'adolescent.

Il semble donc essentiel de privilégier la seconde approche, c'est-à-dire conserver des groupes hétérogènes et faire en sorte que chaque élève soit confronté, aussi souvent que possible, à des situations d'apprentissage optimales pour lui, qui tiennent compte de ses acquis, de son style d'apprentissage et de ses intérêts. La différenciation pédagogique est une attitude éducative profitable pour plusieurs raisons. Tout d'abord, elle suppose la conviction profonde que tous les élèves peuvent progresser et réussir, ce que Meirieu (1996) définit comme le postulat d'éducabilité. L'école ne saurait respecter les idéaux démocratiques qu'elle s'est fixés sans considérer que chaque élève, quelles que soient ses forces et ses faiblesses, est apte à réussir. Dans le même sens, l'école doit promouvoir une pédagogie qui favorise l'apprentissage personnalisé (Hébert, Burger, Malcolm et van Doorn, 2005). Ensuite, la différenciation favorise un rapport d'intérêt primordial à l'autre (Galichet, 2001) en cherchant à soutenir l'intérêt des élèves les uns envers les autres pour favoriser le développement d'un sens de responsabilité mutuelle.

La collaboration entre élèves est de plus en plus souvent citée comme méthode privilégiée de gestion de l'hétérogénéité dans un groupe-classe, comme l'explique Keable (2002, p. 26) : « Le fait de réunir, en petits groupes et de manière étudiée, des élèves venus d'horizons différents force une meilleure connaissance des uns et des autres, et donc le respect mutuel. Ces contacts plus étroits et plus approfondis entre élèves permettent à celles et ceux d'entre eux que leur condition sociale défavorise au départ de mettre en valeur leurs bons côtés, donc d'être favorablement appréciés par les autres et de mieux réussir ».

La différenciation pédagogique, bien que prometteuse, ne sera toutefois pleinement réalisable qu'avec la progression du niveau de connaissance du phénomène de l'apprentissage. Ainsi, la recherche en éducation se doit d'établir plus précisément les divers processus qui permettent l'apprentissage dans le but de diversifier les méthodes d'enseignement sans retomber dans une classification réductrice des types d'apprenants. Par ailleurs, la différenciation pédagogique repose en grande partie sur la capacité des enseignants à s'adapter au caractère hétérogène de leur classe.

La différenciation pédagogique pourrait être une solution pour satisfaire au mieux les besoins d'une clientèle scolaire hétérogène. Elle ne devra cependant pas rester à ce stade de projet ambitieux, mais trouver le moyen de décliner des méthodes concrètes et applicables par les enseignants.



## EFFETS DES PROGRAMMES À VOCATION PARTICULIÈRE SUR LA FORMATION ET LA PROFESSION ENSEIGNANTE



Un examen du nouveau programme de formation initiale du ministère de l'Éducation (Gouvernement du Québec, 2001) portant sur la formation initiale des enseignants révèle peu de traces d'une prise en compte de la réalité de la diversification des parcours scolaires au secondaire sur la formation initiale des maîtres. En effet, le référentiel de compétences met beaucoup l'accent sur l'enseignant professionnel, c'est-à-dire celui qui possède des savoirs et des savoir-faire, mais qui est surtout capable de mobiliser des ressources en contexte. Il est mentionné que cet enseignant compétent saura s'adapter à diverses situations pédagogiques auprès de diverses clientèles, dans divers programmes, et qu'il devra le manifester dans la conception des situations d'enseignement-apprentissage et l'évaluation des progrès des élèves. Une compétence en particulier souligne la nécessité pour l'enseignant de devoir « adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves », mais en faisant référence spécifiquement aux individus présentant des difficultés d'apprentissage ou un handicap. Le discours sur l'adaptation aux besoins et champs d'intérêt des élèves a peu d'écho en formation universitaire. Des cours sur l'inclusion des élèves en difficulté et l'intervention auprès de cette clientèle ont été ajoutés dans les programmes de formation des universités, mais peu ou pas de cours sur l'enseignement aux élèves dits « doués ». À titre d'exemple, la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal offre un cours intitulé Élèves doués au secondaire, mais qui n'a jamais été donné.

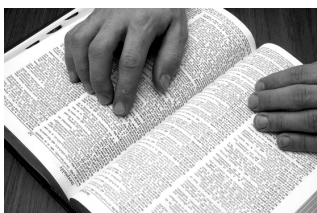
Les conséquences sont plus manifestes lorsque la situation des enseignants en exercice est considérée. Les données directes concernant l'impact des programmes à vocation particulière sur les conditions de travail et la rétention des enseignants débutants sont rares. Toutefois, un certain nombre d'indices laissent croire que ces enseignants sont fort probablement les plus défavorisés par « l'écroulement » des classes régulières au profit des programmes accessibles aux élèves plus performants. Signalons quelques impacts possibles sur leur affectation de tâches, l'abandon prématuré de la carrière ainsi que le coût pédagogique pour les élèves.

Les pratiques habituelles d'embauche et d'affectation de tâches font en sorte que les enseignants plus expérimentés, par ancienneté, obtiennent le plus souvent les meilleurs groupes, les nouveaux enseignants se retrouvant avec les conditions les moins intéressantes. Ces derniers héritent, à leur arrivée, des tâches résiduelles, que ce soit relativement aux caractéristiques des groupes d'élèves ou aux « queues » de tâche, avec plusieurs niveaux ou matières à enseigner (Conseil supérieur de l'éducation, 2004; Mukamurera et Gingras, 2004; COFPE, 2002). Ces nouveaux venus n'ont pas vraiment le choix d'accepter ce qu'on leur propose : ce sont là des débuts « normaux » dans la profession. Il s'agit aussi d'un cheminement habituel pour qui veut obtenir un contrat et être finalement inscrit sur la liste de priorité de la commission scolaire et espérer obtenir un emploi permanent. Si un débutant refuse la tâche proposée, un autre l'acceptera, le devançant alors sur la liste de priorité. Des études états-uniennes (Johnson, Berg et Donaldson, 2005) identifient les caractéristiques des écoles risquant le plus de perdre leurs enseignants : une clientèle défavorisée, multiethnique, peu performante, les écoles qui, a priori, embauchent souvent les débutants. Au Québec, Gauthier et Mellouki (2003) ont également documenté le déplacement du personnel enseignant des écoles de milieux défavorisés vers des écoles de milieux moyens ou aisés. Comment les débutants peuvent-ils se développer professionnellement dans de telles conditions? Le départ prématuré des jeunes enseignants peut donc être une autre conséquence perverse des programmes spéciaux.

On peut s'interroger sur le coût pédagogique, pour des groupes d'élèves déjà défavorisés, d'un éternel recommencement avec de nouveaux enseignants (débutants pour la plupart), alors que la recherche montre que les compétences en enseignement se développent de manière importante pendant les premières années d'exercice (Hanushek, Kain et Rivkin, 2004). L'abandon de carrière dans les premières années d'exercice de la profession est aussi souligné par les statistiques rapportées par Chouinard dans un article du Devoir en 2003 (banque de données PERCOS du ministère de l'Éducation) qui montrent un taux d'abandon de la profession dans les premières années de pratique plus important chez les enseignants du secondaire (autour de 20 %) que chez ceux du préscolaire-primaire (taux estimé à 13 %). Plusieurs facteurs peuvent probablement expliquer cet écart (meilleure employabilité des enseignants formés pour le secondaire, par exemple), mais on ne peut d'emblée rejeter l'idée de l'impact du travail avec des groupes d'élèves de plus en plus faibles, intégrant les élèves en difficulté, mais privés des meilleurs éléments. Lorsqu'il n'y a pas abandon de carrière, il y a souvent désertion des enseignants vers des programmes qui recrutent des élèves plus performants et sans problèmes de comportement. S'installe alors une hiérarchie chez les enseignants, à l'image de celle qui peut être observée chez les élèves et entre les écoles (Lessard, *ibid.*) où le prestige prend le dessus sur la nécessaire coopération attendue dans les équipes-école.



## PRINCIPES ET VALEURS QUI SOUS-TENDENT LES INTERVENTIONS DE L'ÉCOLE



Il n'apparaît pas raisonnable et socialement justifié d'éliminer toute différenciation des parcours de formation au secondaire et d'ainsi instituer un enseignement secondaire à la fois uniforme et formellement égalitaire. On ne peut dorénavant concevoir l'égalité des chances en ces termes. La preuve est faite ici comme ailleurs que cette politique uniforme ne donne pas les résultats escomptés et qu'elle est probablement responsable d'une portion significative du décrochage. Il nous faut donc accepter un enseignement secondaire différencié et potentiellement inégalitaire, étant donné les liens connus et difficiles à dénouer entre certaines caractéristiques socioéconomiques et socio-culturelles des familles d'élèves et les différentes stratégies de scolarisation de leurs enfants.

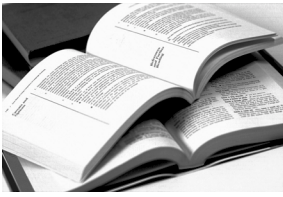
C'est un impératif démocratique et une exigence de justice sociale que d'assurer à tous les jeunes une formation de base de qualité, apte à faire de ceux-ci des citoyens à part entière, capables de participer à la vie de la cité, d'être socialement intégrés et économiquement productifs.

Par ailleurs, le réalisme nous oblige à prendre en compte les besoins divers et à tenter d'y répondre de manière appropriée, quitte à produire ainsi des inégalités. Des considérations d'équité deviennent alors importantes. Car si on n'offre pas à tous la même formation, il faut néanmoins que les formations diversifiées ne commandent pas une répartition des ressources trop inégales, à moins que ce ne soit au bénéfice des élèves désavantagés. Il importe aussi que chacune des différentes formations offre un accès des plus démocratiques et un parcours le plus possible régi par les règles du mérite et de la performance. Enfin, il faut garantir qu'aucune formation ne mène à un cul-de-sac, que toutes soient véritablement des lieux d'apprentissage, d'éducation citoyenne et d'insertion sociale.

On peut accepter des inégalités, surtout si elles favorisent les personnes désavantagées par la compétition scolaire et si elles permettent de rééquilibrer la distribution des chances. On peut aussi accepter des inégalités si elles résultent du mérite, à condition cependant qu'elles ne privent pas les personnes désavantagées par la compétition scolaire de l'essentiel des biens nécessaires à leur apprentissage et à leur développement. Ce principe appliqué au monde de l'enseignement peut se décliner de diverses manières : par exemple, il est acceptable de financer davantage les écoles de milieux défavorisés, car les familles et les enfants n'y possèdent pas les mêmes ressources que les familles et les enfants de milieux favorisés. Il est également acceptable que des écoles se dotent de programmes d'excellence et y consac-

crent des ressources spécifiques, à la condition que leur accès soit le plus démocratique possible, qu'ils ne drainent pas une proportion trop élevée des ressources, et que les élèves incapables de profiter de ce type de programme ne se retrouvent pas dans des filières de piètre qualité et sans avenir. On peut accepter que l'État finance en partie l'enseignement privé, mais pas si ce financement contribue à une dégradation significative de la qualité de l'école publique, privant ainsi les élèves du secteur public d'une formation de qualité.

Sur le plan des principes, la diversification des filières de formation secondaire pose la question de l'équité entre les élèves. Cette question n'est pas facile. Elle exige que nous discutions collectivement des conditions concrètes de cette équité, en même temps que nous déterminons le contenu de l'éducation de base pour tous.



## RECOMMANDATIONS

En fonction des éléments mentionnés dans ce mémoire, nous formulons les recommandations suivantes :

### **Pour assurer la réussite éducative de tous les élèves**

- Promouvoir l'accueil de tous les élèves dans les programmes à vocation particulière, ne pas en restreindre l'accès aux seuls élèves performants.
- Offrir des incitatifs aux écoles afin d'encourager les projets valorisant les classes hétérogènes.

### **Pour mieux s'adapter au caractère hétérogène de la classe**

- Réduire les effectifs dans les classes, car prendre en compte les différences individuelles qui distinguent trente à trente-cinq élèves est un pari qui relève de l'utopie. Seuls un encadrement efficace et une bonne connaissance du caractère et des spécificités de chaque élève permettraient des interventions pédagogiques différenciées.
- Encourager la formation d'équipes pédagogiques qui suivent les mêmes groupes-classes sur une longue période afin de gérer au mieux la diversité des élèves. Cette recommandation est notamment formulée par Prud'homme, Dolbec, Brodeur, Presseau et Martineau (2005).
- Améliorer les connaissances scientifiques portant sur la diversité des formes d'apprentissage.

### **Pour favoriser la persévérance des enseignants eu égard à la réussite de tous les élèves**

- Améliorer la formation des futurs enseignants en ce qui a trait à la gestion d'une classe hétérogène et à la pédagogie différenciée qui y est associée. Les nouveaux professeurs sont peu préparés par les universités à gérer les différences présentes dans un groupe-classes et ils se trouvent souvent dépassés par la situation.
- Assurer une répartition plus équitable des tâches d'enseignement entre les enseignants débutants et les plus expérimentés. Cela permettrait une meilleure insertion dans le milieu scolaire et l'accès à diverses clientèles scolaires, et non seulement aux élèves plus faibles. Les nouveaux enseignants sont aussi susceptibles de proposer des approches novatrices.



- Laisser, au sein des équipes pédagogiques, un espace d'expression et d'action aux débutants afin qu'ils puissent contribuer à la recherche de solutions aux problèmes d'exclusion scolaire.
- Offrir aux enseignants en exercice de la formation sur le travail efficace auprès des groupes hétérogènes d'élèves.
- Développer une culture de collaboration au sein de l'équipe-école.



## RÉFÉRENCES

Beudelot, C. et Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris : Maspero.

Berthelot, J. (2002). *Écoles sélectives : les mensonges de l'éducation à deux vitesses*. Récupéré du site de la CSQ, <http://www.csq.qc.net/fiche3/fiche1242.html>

Blais, J. G. (2003). *Étude des différences entre les écoles secondaires du Québec quant aux résultats de leurs élèves à certaines épreuves du ministère de l'Éducation du Québec de la fin du secondaire*. Montréal : Institut de recherche en économie contemporaine.

Chouinard, M. A. (2003, 15 octobre). *Près de 20 % des jeunes profs désertent*. *Le Devoir*, p. A1.

COFPE, Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (2002). *Offrir la profession en héritage*. Québec : Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante. Avis au ministère de l'Éducation*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : DeBoeck.

Galichet, F. (2001). *Quelle éducation à la citoyenneté dans une société défective?* Dans M. Pagé, F. Ouellet et L. Cortesao (dir.), *L'éducation à la citoyenneté* (p. 27-39). Sherbrooke, Canada : CRP.

Gauthier, C. et Mellouki, M. (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec. Rapport du ministère de l'Éducation du Québec à l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE)*. Québec : Gouvernement du Québec.

Gouvernement du Québec (1998). *Info-Réforme*, n° 5, 9 avril 1998. Récupéré du site du ministère de l'Éducation du Québec, [http://www.mels.gouv.qc.ca/reforme/info\\_ref](http://www.mels.gouv.qc.ca/reforme/info_ref)

Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation.

Hanushek, E. A., Kain, J. F. et Rivkin, S. G. (2004). *Why public schools lose teachers*. *Journal of Human Resources*, 39 (2), 326-354.

Hébert, Y., Burger, J., Malcolm, G. M. et van Doorn, F. (2005). *Why explore the personalization of learning for Canadian education? Actes du Congrès international Personalizing Learning: The Future of Education*.



- Johnson, S., Berg, J. et Donaldson, M. (2005). Who stays in teaching and why: A review of literature retention. Harvard Graduate School of Education: The Project on the Next Generation of Teachers.
- Karsenti, T. (1998). Étude de l'interaction entre les pratiques pédagogiques d'enseignants du primaire et la motivation de leurs élèves. Thèse de doctorat non publiée. Université du Québec à Montréal.
- Karsenti, T. (2005). Personalizing learning, policy, technology and the contribution of research. Actes du Congrès international Personalizing Learning.
- Keable, J. (2002). Coopérer pour apprendre plus et mieux. Récupéré du site de la CSQ, <http://csq.qc.net/fiche145/listeFiche145.html>
- Kirsch, R. (2005). Recherche qualitative sur l'abandon de la carrière chez des enseignants débutants du primaire et du secondaire au Québec. Devis de mémoire en psychopédagogie. Montréal : Université de Montréal.
- Lessard, C. (sous presse). L'école publique généraliste est-elle en train de voir sa vocation transformée? Actes du colloque portant sur les 40 ans du ministère de l'Éducation, Montréal : Centre d'études québécoises, Université McGill.
- Meirieu, P. (1985). L'école, mode d'emploi : des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée. Paris : ESF.
- Meirieu, P. (1996). Itinéraire des pédagogies de groupe : apprendre en groupe. Lyon : Chronique sociale.
- Mukamurera, J. et Gingras, C. (2004). Les difficultés d'insertion dans la profession enseignante et les facteurs en jeu selon le vécu de jeunes enseignants du secondaire. *Formation et profession*, 10 (2), 14-17.
- Perrenoud, P. (1997). Pédagogie différenciée : des intentions à l'action. Paris : ESF.
- Prud'homme, L., Dolbec, A., Brodeur, M., Presseau, A. et Martineau, S. (2005). La construction d'un îlot de rationalité autour du concept de différenciation pédagogique. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 3 (1), 20-31.

Les auteurs remercient Manon Lienard pour son travail de recherche bibliographique







Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue



Université du Québec à Chicoutimi



Université du Québec à Montréal



Université du Québec en Outaouais



Université du Québec à Trois-Rivières



Université du Québec à Rimouski

Université   
de Montréal

 UNIVERSITÉ  
LAVAL

 UNIVERSITÉ DE  
SHERBROOKE