



# Diversification de l'offre de formation au secondaire

Avis de la Fédération nationale  
des enseignantes et des enseignants  
du Québec (CSN)



dans le cadre de la consultation du  
Conseil supérieur de l'éducation  
décembre 2005

# Table des matières

Avant-propos _____	3
Un système éducatif à la croisée des chemins _____	4
I. L'éducation, bien public ou bien privé? _____	9
II. L'autonomie des acteurs institutionnels locaux et le développement d'une logique marchande _____	11
III. La culture d'intégration des différences et la fonction sociale de l'école _____	14
IV. L'enseignement obligatoire et la formation des élites scolaires____	18
V. La sélection des élèves _____	20
VI. Le caractère hétérogène de l'école secondaire _____	22
VII. La mission des secteurs public et privé de l'enseignement et la concurrence _____	24
Conclusion : les enjeux et défis en présence _____	26

## Avant-propos

C'est avec beaucoup d'intérêt que la Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ-CSN) a reçu la demande d'avis du Conseil supérieur de l'éducation concernant la diversification de l'offre de formation au secondaire. Cette question préoccupe en effet beaucoup la FNEEQ, qui a amorcé là-dessus une réflexion dès son conseil fédéral de juin 2005.

La FNEEQ-CSN est l'organisation la plus représentative de l'enseignement supérieur au Québec, regroupant plus de 8000 chargé-es de cours dans les universités et 12 500 enseignantes et enseignants de cégep. Notre fédération regroupe surtout des syndicats dont les membres oeuvrent dans l'enseignement supérieur, mais elle compte également 29 syndicats représentant près de 1800 enseignantes et enseignants du secteur privé, qui sont interpellés au premier chef par le sujet. La FNEEQ s'est par ailleurs de tout temps investie dans les débats sociaux entourant l'éducation et, dans le droit fil de cette tradition, nous constatons que la différenciation de l'offre de formation au secondaire soulève, chez nos membres, de vives inquiétudes.

La réflexion et les débats entrepris sur ce sujet sont cependant loin d'être

terminés à la FNEEQ. Ils seront poursuivis lors d'un conseil fédéral en janvier prochain, puis dans le cadre de journées de réflexion prévues au mois d'avril et, finalement, lors du congrès de la fédération qui sera tenu au début de juin 2006.

Dans cette perspective, les considérations qui suivent ne constituent pas une position définitive et complète de la FNEEQ sur le sujet. Elles doivent être prises pour ce qu'elles sont, c'est-à-dire comme les balises d'une réflexion qui se poursuivra et s'enrichira au cours des prochains mois. D'ailleurs, nous désirons dès maintenant exprimer à la commission notre vif intérêt à la rencontrer, le cas échéant, pour faire état du cheminement de ce dossier à la FNEEQ et pour échanger à propos de ce que nous soumettons ici.

Nous avons choisi de présenter d'abord les grandes lignes de notre vision globale de la situation actuelle de l'éducation au Québec. Cette toile de fond permettra de mieux situer les axes de développement que nous privilégions pour l'éducation québécoise et partant, les réponses que nous apportons aux questions soumises.

## **Un système éducatif à la croisée des chemins**

**D**e tout temps, l'ensemble des besoins sociaux et économiques ont interpellé les systèmes éducatifs, au Québec comme ailleurs. Mais rarement, dans l'histoire du Québec, les pressions qui en résultent sur l'école ont-elles été aussi importantes que maintenant.

La cause principale de cette « crise » de l'éducation est sans contredit un déplacement majeur de toute l'activité humaine vers des tâches moins manuelles et impliquant plutôt des activités intellectuelles supérieures. Dans la sphère économique, cela se traduit par une croissance phénoménale de l'activité virtuelle ou à forte teneur technologique et par une croissance soutenue de tous les secteurs reliés aux services. Savoir et technologies dominant largement le paysage de la création d'emplois tout comme celui des changements affectant les emplois existants. Tout cela génère une demande sans précédent de travailleuses et de travailleurs qualifiés, comme en témoignent, à titre d'exemple, les taux de placement que l'on observe chez les finissantes et les finissants du secteur technique au collégial. Il y a déjà là une source de pressions nouvelles sur l'école, dont on voudrait qu'elle « fournisse » au marché du travail davantage de futurs employé-es capables d'évoluer dans un environnement devenu plus complexe.

Mais on aurait tort de croire que ce changement profond n'affecte que l'enseignement supérieur et il serait réducteur de limiter l'analyse de nouvelles attentes à l'égard du système scolaire aux seules transformations de la sphère économique.

Une bonne formation est dorénavant un passeport incontournable pour aspirer à l'épanouissement personnel dans la société qui se dessine. L'émergence d'un « monde du savoir » entraîne nécessairement celle d'une société dans laquelle les personnes n'ayant pas acquis une formation de base solide et qualifiante pourront difficilement s'intégrer. La capacité d'accéder à une citoyenneté pleine et entière passe donc par l'éducation, ce qui menace d'exclusion sociale celles et ceux que l'école échappe. Voilà qui explique en grande partie la hausse des exigences à l'endroit de l'école et partant, la

plupart des critiques qui lui sont adressées à l'égard de sa capacité de conduire à la réussite.

Ce contexte rend plus pertinente que jamais, pour la FNEEQ, l'idée à laquelle nous sommes profondément attachés que **l'éducation est un droit, mais aussi une responsabilité collective dont il appartient à l'État d'assurer le respect et la promotion, et ce, bien au-delà de la formation de base.**

Les pressions nouvelles qui s'exercent sur les systèmes scolaires appellent à de profondes transformations. Or, on ne peut manquer de relever que l'avenir de ces systèmes se joue à un moment où, dans plusieurs pays, la tentation est forte de faire commerce de l'éducation, la responsabilité étatique étant réduite à rendre disponible une « éducation supplétive » aux enfants qui ne peuvent avoir accès à mieux. On pourrait croire que nous sommes loin de là au Québec... mais le phénomène de la différenciation de l'offre de formation montre que se développe une tendance bien réelle allant dans cette direction. Pensons seulement aux sollicitations auprès des citoyennes et des citoyens pour obtenir des dons, aux divers partenariats qui surgissent, aux files d'attente pour l'inscription des enfants dans certaines écoles, à la mise sur pied de fondations pour soutenir l'école de quartier ou des projets particuliers. Tout cela, à l'heure où des négociations continuent sur l'Accord général sur le commerce des services (AGCS), accord qui veut encourager la privatisation et la commercialisation des services de formation.

Ce n'est pas tout. La FNEEQ a souvent signalé que les attentes nouvelles, sociales ou économiques qui s'exercent sur l'école – faire mieux réussir beaucoup plus d'élèves – se développent parallèlement à une dégradation des conditions dans lesquelles l'école doit exercer sa mission.

Dans les sociétés modernes, les repères sociaux se diluent, les familles sont souvent éclatées, les jeunes sont l'objet de sollicitations agressives à la radio, à la télévision ou via Internet. Des problèmes sociaux importants et souvent rapportés par les médias, la

drogue notamment, atteignent même l'école primaire, autant publique que privée. Éduquer, instruire, qualifier et socialiser dans un tel contexte, cela pose des problèmes aigus et nouveaux qui, selon notre analyse, ne sont pas étrangers à la différenciation grandissante de l'offre de formation : la tâche confiée à l'école étant devenue plus difficile, plusieurs parents perçoivent que toutes les écoles n'ont pas une égale capacité d'y faire face.

Instruire, éduquer, socialiser, intégrer. Force est de constater que l'école actuelle est conçue et organisée surtout selon le premier axe. Dans l'étroitesse des horaires scolaires actuels, devant le temps énorme qui doit être investi vers les apprentissages de type cognitifs, où trouver l'espace pour intervenir efficacement au niveau humain? Chez les jeunes, la motivation à apprendre ne vient pas toute seule, surtout si les dispositions des élèves envers la chose académique sont fort diversifiées. Cette motivation vient souvent, nous le savons, de facteurs extrinsèques liés à l'environnement scolaire : la qualité des lieux physiques, la proximité de l'école, la taille de cette dernière, mais aussi et peut-être même surtout, sa capacité de tenir compte de la dimension humaine de l'élève, en lui proposant des projets et des activités qui le rejoignent, qui répondent à ses goûts et à des aspirations qui, peut-être moins « académiques », n'en sont pas moins légitimes. Combien d'élèves québécois aiment leur école et développent pour elle un sentiment d'appartenance lié aux sports, aux arts, aux jeux, aux projets spéciaux de toutes sortes?

Le cadre horaire actuel des écoles est entièrement dominé par l'académique : n'y a-t-il pas lieu de trouver les moyens de l'élargir, de telle sorte que les écoles aient le temps nécessaire pour offrir à tous les élèves d'autres formes de développement, pour mieux encadrer la progression académique de certains, pour offrir une palette d'activités dans laquelle toutes et tous puissent trouver leur compte. Est-il normal que des élèves soient renvoyés chez eux, à trois heures de l'après-midi, voire plus tôt? Est-il normal que les activités parascolaires, dont l'utilité capitale n'est plus à démontrer, soient assumées essentiellement « sur le bras » par des enseignantes et des enseignants qui y consacrent souvent leurs heures de dîner ou leur temps personnel?

Les écoles privées et les écoles publiques à projets particuliers affichent des préoccupations réelles à l'égard d'une éducation holistique, et promettent un environnement éducatif en conséquence. Le problème, c'est que ce développement de « nouvelles écoles », loin d'être pris en charge par l'État, se fait dans un contexte de concurrence, sur la base d'initiatives locales qui mènent directement à une stratification du système scolaire. L'accessibilité à une école publique, offrant à toutes et à tous une éducation de qualité, est ainsi battue en brèche.

Il nous apparaît irréaliste de croire que notre système scolaire, avec les moyens qu'on lui consent actuellement, puisse relever adéquatement les nouveaux défis auxquels il est confronté. Les besoins de la société québécoise, sur le plan social autant que sur le plan économique, commandent que l'on donne à l'école, en tant qu'institution sociale, bien davantage de moyens pour s'acquitter de sa mission devenue à la fois plus difficile et plus importante.

Il n'est pas inutile de poser cela au départ, parce que l'état allégué des finances publiques conditionne systématiquement les réflexions sur l'éducation, imposant le carcan d'une recherche de solutions « à coût zéro » aux problèmes de l'école, sans débats publics préalables sur cette question précise. Bien qu'un financement accru du système scolaire ne soit pas une solution magique, nous sommes convaincus qu'il représente une condition nécessaire à la recherche de solutions pratiques aux divers problèmes de nos écoles. La chose est possible : nous en avons fait la preuve comme société quand le besoin social nouveau et important d'un réseau national de services de garde est apparu, nous avons collectivement relevé le défi, en mettant en place une gamme de services novateurs.

Des innovations pédagogiques, des resserrements administratifs ou des changements de structures ne peuvent apporter à eux seuls de réponses valables aux besoins éducatifs nouveaux. Certes, il faut revoir périodiquement les contenus, les programmes, les incitations pédagogiques et les modes de gestion du système scolaire. Toutes ces

avenues peuvent donner l'illusion qu'on s'attaque aux problèmes, mais leurs effets sont sans commune mesure avec l'ampleur des défis modernes qui se posent aux systèmes éducatifs.

Nous sommes convaincus que notre école, à l'instar de celle de nombreux pays, est à la croisée des chemins et qu'à cet égard, la diversification de l'offre de formation est le signe d'un malaise important dont il faut se préoccuper. Mais ce serait un exercice futile que de réfléchir à ce problème sans considérer comme possibles d'importants changements au niveau du financement de l'éducation. À sa face même, la différenciation de l'offre de formation appelle à des débats de fond sur le financement du système scolaire.

## **I. L'éducation, bien public ou bien privé?**

L'éducation n'est pas un bien : c'est avant tout un droit. Certains considèrent qu'en matière de formation primaire et secondaire, l'État québécois s'acquitte de ses responsabilités à cet égard, puisque les portes de nos écoles sont ouvertes à tous les enfants, partout sur le territoire. Mais cette accessibilité physique est-elle suffisante si, dans les faits, on permet que la qualité de l'environnement éducatif varie autant d'une école à l'autre?

La popularité grandissante des écoles privées et des écoles à projets particuliers relève, en grande partie, d'une conscience de plus en plus présente chez les parents, du caractère déterminant de l'éducation pour l'avenir de leurs enfants. La nécessité pour l'école moderne de prendre en compte toutes les dimensions des élèves ne tient pas seulement aux effets réels qui peuvent en résulter sur la motivation scolaire. Le contexte social actuel appelle à une prise en charge plus importante, par l'école, de la dimension éducative de sa mission.

Certes, la responsabilité première de l'éducation des enfants appartient aux parents. Nous en sommes. Mais nous vivons dans une société éclatée. Encore beaucoup trop d'enfants vivent dans des familles pauvres et connaissent l'exclusion sociale. Les jeunes sont traités en consommateurs ardemment sollicités, ils sont exposés très tôt à des images de violence et d'injustice, leur monde est désormais perméable aux grands problèmes sociaux. Dès lors et malgré les efforts des familles, le besoin est immense d'une école qui puisse véritablement éduquer, c'est-à-dire offrir et promouvoir un ensemble de valeurs fondamentales et disposer de l'espace nécessaire pour accompagner les jeunes dans leur croissance et leur insertion sociale.

Les parents sont tout à fait conscients de cette réalité. Ils cherchent donc à trouver une école qui puisse mieux s'acquitter de la tâche. L'école privée recueille ainsi la faveur grandissante des parents, tout comme les écoles publiques qui tentent de promouvoir des modèles similaires. Le problème majeur de cette quête accrue d'un environnement

éducatif de qualité, c'est qu'elle génère une différenciation qualitative des écoles : la capacité d'une école à offrir un environnement éducatif de qualité dépend en effet, en grande partie, de la nature de la population scolaire qu'elle accueille.

La plupart des écoles privées sélectionnent leurs élèves et se targuent ensuite d'obtenir de bons résultats. Plusieurs écoles publiques se voient aussi autorisées à imposer des examens d'entrée. Puisque les programmes sports-études, musique-études, école internationale ou à projets spéciaux exigent que le cheminement académique soit fait en moins de temps que d'ordinaire, il faut sélectionner les élèves et une certaine ségrégation des populations scolaires en résulte. Cela mène directement à des capacités différenciées d'offrir un environnement éducatif de qualité, puisque cette capacité doit beaucoup à la population scolaire qu'accueille un établissement.

Ce phénomène est extrêmement préoccupant, d'autant qu'il s'agit d'un mouvement qui se renforce par lui-même et qui s'accompagne d'une discrimination financière marquée. Les écoles privées exigent de véritables droits de scolarité et les écoles à projets imposent également des frais importants, liés à la réalisation de ces projets. **En l'absence de prise en charge par l'État, la réponse au besoin urgent d'une école nouvelle se développe selon une volonté individualiste qui fait glisser le principe du droit à une éducation publique de qualité vers une logique de « marché » où des « produits éducatifs » sont vendus à celles et ceux qui en ont les moyens.**

## II. L'autonomie des acteurs institutionnels locaux et le développement d'une logique marchande

Nous partageons tout à fait cette remarque du texte d'accompagnement de la consultation, selon laquelle « *la décentralisation de certaines responsabilités au palier local commande beaucoup de discernement* ». Que le personnel d'une école puisse véritablement agir sur son propre milieu, que l'autonomie professionnelle soit respectée, que les parents puissent s'impliquer dans la dynamique générale d'une école, tout cela apparaît légitime, voire constituer des conditions nécessaires à cette école vivante que nous souhaitons.

Mais tout ceci doit être soumis à un cadre général qui assure que les responsabilités sont confiées aux bons intervenants. Ainsi, nous croyons que le pouvoir d'établir les programmes académiques, d'assurer la cohérence du système scolaire et de chercher activement les moyens de bien financer toutes les écoles, relève d'une responsabilité étatique. Il y aurait déjà beaucoup à dire à ce propos, car c'est par toutes sortes de moyens détournés que les écoles se voient souvent forcées de suppléer un financement inadéquat (fondations, partenariats divers, campagnes de souscription à des projets précis).

La responsabilité pédagogique, elle, doit revenir aux profs. Ce sont eux, les professionnels de la relation éducative, qui doivent mettre en œuvre les moyens nécessaires au développement scolaire des élèves. Le choix des méthodes, la gestion des classes, l'organisation des enseignements; ils doivent en être les maîtres d'œuvre.

On peut reconnaître l'intérêt d'un projet éducatif local, défini et réalisé en association avec les parents et qui respecte les responsabilités pédagogiques des enseignantes et des enseignants. Mais si ce pouvoir dévolu au palier local de façonner un projet qui implique la nécessité de sélectionner, d'autres écoles peuvent se voir *de facto* privées

de l'apport d'une frange précieuse de bons élèves, ceux-là mêmes qui pourraient jouer un rôle clé en matière d'émulation dans chaque école.

Lorsque le pouvoir local permet en plus d'exiger des frais aux parents en retour de « bonifications » aux programmes scolaires, on assiste en plus à une réorganisation économique des populations scolaires, ce qui concourt aussi à la hiérarchisation des écoles. Les enfants de familles aisées se retrouvent dans certaines écoles choisies, tandis que celles et ceux qui ont des difficultés, venant de familles qui n'ont pas les moyens requis, restent dans les autres. Le mouvement ne touche pas que les parents fortunés qui veulent envoyer leurs enfants à l'école privée ou dans des programmes particuliers. D'autres parents, moins fortunés, se serrent la ceinture parce que l'éducation est pour eux une valeur importante. Mais en ce sens justement, les enfants de ces familles sont aussi privilégiés d'un point de vue éducatif, ce qui amplifie le cercle vicieux de l'exclusion scolaire pour les autres. Voilà qui prépare le terrain pour une privatisation accrue : c'est ainsi que s'installe, peu à peu, l'idée d'une éducation vue comme un produit et non comme une responsabilité sociale partagée par tous.

La société québécoise, avec le concours des parents qui veulent une éducation de type sélective, est en train de répondre au besoin moderne d'une meilleure école par le développement anarchique d'un marché d'écoles à « valeur ajoutée ». Ces choix correspondent à une vision marchande de services éducatifs, qui peuvent nier la démocratie d'accès et l'égalité des chances et qui remettent en cause notre système éducatif et nos politiques scolaires. Il s'agit d'une dérive de nos choix collectifs, qui devrait faire l'objet d'un débat de société.

Nous pensons qu'il est urgent de faire en sorte que **toutes les écoles aient les moyens de se préoccuper de tous les élèves**, et que cette volonté doit se traduire, concrètement, par un financement suffisant et par une réglementation appropriée qui puissent empêcher la ségrégation au sein du système scolaire.

La possibilité de choisir l'école de ses enfants, souvent présentée comme un droit inaliénable, est une pure tromperie lorsque ce droit est appelé à s'exercer dans un contexte de qualités scolaires différentes, sans compter que cette possibilité de choix se voit considérablement diminuée dès que l'on quitte les centres urbains. Dans les faits, la sélection académique et les droits de scolarité, officiels ou déguisés, travestissent complètement cette idée du droit à l'éducation, car celui-ci perd tout son sens dans un système hiérarchisé qui reproduit des privilèges de classe. C'est ainsi qu'une certaine conception de la société est inculquée à nos jeunes.

Pourtant, le Rapport final de la Commission des États généraux 1995-1996 constatait que même si l'école « *a réussi un rattrapage important en matière d'accès à l'éducation au cours des dernières décennies [...], la progression a été inégale d'un groupe social à un autre. En effet, si les femmes, les francophones et les adultes ont gagné du terrain, [ils admettent] que la situation des jeunes d'origine sociale modeste n'a pas changé de façon notable.* » Les membres de la commission croyaient « *qu'il fallait s'attaquer avec plus de vigueur à cet aspect inachevé de la réforme en intensifiant les efforts en vue d'accroître l'accès du plus grand nombre à l'éducation, en particulier des groupes défavorisés, et plus encore, en vue de passer de l'accès au succès.* »<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Gouvernement du Québec. *Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation 1995-1996*, p. 8.

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

Nous adhérons tout à fait au constat que nous venons de citer, ainsi qu'à cette volonté de la commission de s'attaquer aux inégalités sociales pour un accès du plus grand nombre à la réussite éducative. La réforme amorcée depuis le début du XXI<sup>e</sup> siècle se voulait une solution aux difficultés d'intégration des groupes défavorisés. Dans son document *Le nouveau pédagogique. Ce qui définit « le changement » préscolaire, primaire, secondaire*<sup>2</sup>, le ministère de l'Éducation reprend à son compte la mission de l'école définie par les états généraux : instruire dans un monde du savoir, socialiser dans un monde pluraliste et qualifier dans un monde de changement, et présente des modifications importantes aux parcours scolaires de l'enseignement secondaire.

Le Conseil supérieur de l'éducation pose alors une question intéressante : si l'école a pour mission de socialiser les élèves, notamment en intégrant les élèves « à risque » en classe ordinaire, mais aussi, en accueillant et en intégrant les élèves immigrants, les élèves des minorités culturelles, en francisant les allophones, etc., est-ce que nos choix de diversification de la formation favorisent cette intégration? Nous pensons que non.

Résumons d'abord les modifications apportées par ce nouveau régime pédagogique, implanté depuis septembre dernier au secondaire.

Le premier cycle passera de trois à deux ans et la diversification des parcours est introduite dès la troisième année du secondaire. Dès cette troisième année donc, deux parcours de formation sont offerts : un parcours de formation générale et un parcours de formation axée sur la préparation à l'emploi. Le parcours de formation générale comprend un itinéraire régulier et un itinéraire appliqué. Ces deux itinéraires permettent aux élèves d'avoir accès aux formations collégiale et universitaire. Le second parcours,

---

<sup>2</sup> Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. *Le nouveau pédagogique. Ce qui définit « le changement » préscolaire, primaire, secondaire*, octobre 2005.

soit une formation axée sur l'emploi, offre aux élèves qui ont au moins 15 ans au 30 septembre de l'année scolaire en cours, un itinéraire de formation à un métier semi-spécialisé et un itinéraire de formation à un métier non spécialisé. Au cours de la troisième année de ce dernier itinéraire de formation, l'élève ayant réussi la matière d'insertion professionnelle de la deuxième année pourra s'intégrer au parcours menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé. Ce dernier parcours donne, quant à lui, la possibilité d'obtenir un diplôme d'études professionnelles en intégrant un programme qui donne accès à ce diplôme.

Nous voulons ici soulever certaines inquiétudes. Dans la plupart des pays de l'OCDE, la scolarité commune est de neuf ans; elle sera pour le Québec de huit ans. Nous ne comprenons pas cette volonté de réduire la formation commune d'un an et de mettre les élèves, dès la fin du secondaire deux, devant des choix qui décideront de leur avenir. Une formation axée sur l'emploi dès la troisième secondaire pour certains d'entre eux, ne risque-t-elle pas d'exclure davantage ceux justement qu'on voudrait aider? Comment des élèves s'inscrivant dans des parcours donnant accès à des métiers semi-spécialisés ou non spécialisés pourront-ils avoir accès à des études supérieures ou à des métiers spécialisés? Cela ne revient-il pas à baisser les bras pour une partie importante de la population, celle justement qui mériterait davantage d'attention? Ces nouveaux parcours ne feront-ils pas en sorte qu'il s'installera une distance de plus en plus grande entre ceux qui auront accès aux programmes à vocation particulière (programmes d'éducation internationale, programmes arts-sciences, de l'informatique, etc.) et ceux qui, en raison de leurs résultats académiques, auront accès à des parcours axés sur l'emploi?

Nous avons la certitude que la diversification précoce des parcours scolaires et la multiplication des programmes de formation secondaire à « valeur ajoutée » peuvent concourir à instaurer une véritable hiérarchisation non seulement entre les élèves, mais aussi entre les établissements, encouragée par des palmarès. Les écoles prétendument plus performantes peuvent sélectionner davantage et hausser leurs frais; elles disposent davantage de visibilité. Elles sont ainsi en mesure d'attirer des « partenaires » capables

de bonifier l'environnement scolaire et d'offrir des projets à vocation particulière qui ne pourront jamais être accessibles à une partie de la population étudiante.

De plus, nous avons l'intime conviction que plus la formation de base est tronquée, plus la formation générale est étriquée, moins grandes seront les possibilités de changer de voie ultérieurement. Plus les voies se diversifient rapidement, plus les difficultés de passer de l'une à l'autre augmentent, et ce, malgré toutes les passerelles qu'on peut envisager de mettre en place. Il est certes souhaitable de qualifier le plus grand nombre d'élèves, mais la mise en place de nouvelles avenues ne doit pas avoir pour effet de nuire au cheminement des élèves et de compromettre l'accès à un enseignement supérieur.

Selon le Rapport final de la Commission des États généraux, « *l'école doit offrir des menus adaptés aux goûts et aux aptitudes de chaque élève, à condition toutefois que la diversification ne compromette pas l'atteinte des objectifs d'une formation de base commune jusqu'à la fin de la 3<sup>e</sup> secondaire et qu'elle ne contribue pas à la marginalisation des catégories d'élèves les plus vulnérables.* »<sup>3</sup> Le nouveau régime pédagogique va tout à fait à l'encontre de ces orientations. On préfère laisser se développer de façon anarchique les écoles à projets particuliers, sans qu'il n'y ait eu de véritable débat.

Les sociologues nous préviennent depuis un demi-siècle déjà : la démocratisation de l'enseignement a des ratés. Ce que Bourdieu appelle des exclus de l'intérieur, ces élèves en difficulté d'apprentissage sont souvent relégués dans des filières dévalorisées. Est-ce que les parcours diversifiés dès la troisième année de secondaire ne renforceraient pas l'exclusion de certains élèves qu'on voulait justement intégrer?

Ce qui vient tout juste de se passer en France devrait nous inciter à réfléchir. Les émeutes qui ont sévi récemment sont là pour témoigner des dangers d'une incapacité à accueillir. Le pays se réveille devant un phénomène grave d'exclusion dont il ne pouvait

---

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 22

pourtant pas ignorer la gravité. Nous croyons que l'école est un puissant moteur d'intégration. Cela ne vaut pas seulement pour les communautés culturelles, mais aussi pour les élèves de milieux socio-économiques défavorisés, pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou pour les élèves handicapés.

Une étude européenne, citée dans la Revue française de pédagogie (1<sup>er</sup> trimestre 2005, INRP) démontre, chiffres à l'appui, que dans les systèmes éducatifs « intégrés » où tous suivent le même cursus jusqu'à l'âge de 17 ans, sans sélection ni filières différenciées, les élèves obtiennent des performances beaucoup moins dépendantes du niveau social des parents. Pourquoi allons-nous dans le sens contraire?

L'orientation prise par le ministère de l'Éducation sur la question de la différenciation des voies dès la fin de la deuxième secondaire étonne. Nous ne croyons pas qu'elle favorise cette intégration tant souhaitée. Au contraire, c'est une piste dangereuse et peut même aggraver l'exclusion des élèves « à risque ». Une solide formation générale commune, la plus longue possible, est essentielle pour former le futur citoyen et, partant, devrait être offerte à tous les élèves. Ce qui n'empêche pas qu'elle soit atteinte en des temps différents, ou par le biais de méthodes pédagogiques adaptées.

## IV. L'enseignement obligatoire et la formation des élites scolaires

Le concept d'élite, dans un contexte scolaire, fait référence à des élèves performants et sans problèmes de comportement, considérés comme très au-dessus de la moyenne. Il s'agit donc d'une catégorie d'élèves capables de se distinguer dans des programmes académiques plus exigeants ou à « valeur ajoutée » tels les sports-études, les arts-études ou les profils internationaux. L'existence de ces programmes est présentée comme nécessaire pour que les élèves manifestant un meilleur potentiel puissent développer leurs aptitudes particulières, ce qui implicitement revient à confier à l'école publique la responsabilité du développement d'une élite. Cette orientation se rapproche du discours de certaines écoles privées et repris par certaines écoles publiques, discours qui postule que ces élèves doivent être séparés des autres pour exploiter au mieux leurs capacités.

Nous ne logeons pas à cette enseigne, même si on peut accorder à cette idée un certain intérêt. D'une part, parce qu'il est loin d'être démontré qu'un « environnement protégé » est le seul contexte qui permette le développement d'aptitudes particulières, d'autant plus que les conséquences sur le reste du système scolaire nous apparaissent néfastes. D'autre part, parce que cette perspective fait oublier que l'enrichissement du vécu scolaire doit être accessible à toutes et à tous. Soit, les élèves doués doivent tirer pleinement profit de leurs capacités, mais cela n'est pas nécessairement incompatible avec une école qui offre à toutes et à tous le développement intégral de la personne.

Nathalie Mons, dans le dernier numéro du *Monde de l'éducation*<sup>4</sup>, démontre que « *les pays qui organisent, dans l'enseignement obligatoire, à la fois des classes d'approfondissement pour les élèves doués et des cours de remédiation pour ceux qui en ont besoin, se révèlent plus aptes à produire des élites scolaires nombreuses que les systèmes éducatifs qui ont très peu recours à l'enseignement individualisé* ». Elle

---

<sup>4</sup> Tiré d'un article de *Le Monde de l'éducation*, n° 340, octobre 2005. Madame Mons analyse finement les tests PISA sur les élèves du secteur public dans les pays de l'OCDE.

ajoutera que « *la production d'une élite scolaire conséquente ne s'acquiert pas par le sacrifice des élèves en difficulté.* »

L'apport d'élèves doués dans la dynamique d'une classe ne saurait être surestimé. Non seulement elle rend possible une émulation et une valorisation de l'étude auprès des autres élèves, mais elle permet aussi de développer, au bénéfice de tous, l'entraide, le support et la collaboration entre pairs, des valeurs qui nous apparaissent tout aussi importantes que celles liées à la performance.

À ce titre, nous sommes convaincus que les élèves performants doivent fréquenter la même école que leurs camarades. Cela ne s'exerce d'ailleurs pas à leurs dépens. Nous croyons qu'il appartient à toutes les écoles de mettre en place les conditions nécessaires pour que l'enrichissement du parcours académique soit possible pour eux, au même titre qu'un soutien particulier doit être offert partout pour celles et ceux qui en ont besoin : **nous favorisons résolument, en ce sens, une école pluraliste.** Et dans une telle école, point n'est besoin de pousser si loin les regroupements particuliers pour permettre à chacun d'y trouver son compte.

Nous préconisons un modèle qui permette d'instruire et d'éduquer tous les élèves et qui soit capable de tenir compte du potentiel et des intérêts de chacun. Mais pour qu'un tel modèle puisse se concrétiser, on doit mettre en place des conditions démocratiques et pédagogiques nécessaires, telles que l'accessibilité, l'entraide par les pairs et le soutien à l'enseignement.

## **V. La sélection des élèves**

On comprendra que la sélection des élèves est au cœur du problème. Dans les faits, le système qui est en train de se mettre en place actuellement réserve la possibilité d'un développement plus complet de l'élève à celles et ceux qui démontrent une double aptitude : celle de réaliser un parcours scolaire intensif, en plus d'avoir un certain talent pour le programme considéré. Il faut aussi, bien sûr, que les parents soient à même de défrayer les frais supplémentaires que cela entraîne. Que ces programmes relèvent des arts, des lettres, de sports-études, ou des sciences et technologie, la sélection mène à la mise en place de groupes isolés, basés sur le dossier académique et le pouvoir de payer.

Que les élèves sélectionnés y gagnent, c'est possible, bien que cela reste à être démontré. Que l'ensemble du système y perde nous semble évident. Le développement intégral des uns se fait, dans ce système, au détriment des autres, qui en auraient tout aussi besoin, voire plus.

On peut admettre que la fréquentation d'un programme particulier puisse se faire sur la base d'un minimum d'aptitudes. Mais accepter la généralisation non balisée de ce principe conduit directement à alourdir la charge des écoles « régulières » et à handicaper sérieusement pour elles des perspectives de développer une approche plus holistique.

Une réflexion s'impose sur le pouvoir de sélectionner. Elle est entreprise chez nous et se poursuivra, mais déjà se dégagent des balises importantes.

Nous pouvons reconnaître que le système scolaire peut participer, dans certains domaines, au développement de talents particuliers. Mais il est inacceptable que cela puisse se traduire par cette hiérarchisation des écoles qui se dessine dans notre système scolaire.

**Nous croyons nécessaire que l'État prenne rapidement ses responsabilités et qu'il agisse pour contrer la différenciation anarchique à laquelle nous assistons.**

Le pouvoir de sélectionner les élèves devrait être l'objet d'une réglementation qui puisse le limiter très sérieusement, en empêchant notamment que des écoles se consacrent uniquement à un projet particulier. La possibilité de sélectionner ne devrait pouvoir s'appliquer qu'à une fraction des effectifs (ce qui implique l'admission d'une certaine proportion d'élèves non sélectionnés) et devrait être assortie de l'obligation, pour l'organisation scolaire, d'accorder une place prépondérante aux activités communes.

**Nous croyons également qu'il faut faire en sorte que l'école québécoise puisse élargir le cadre de son intervention auprès des jeunes.** *Toutes* les écoles devraient pouvoir développer des créneaux d'activités suffisamment variées pour rejoindre tous les jeunes, et disposer de l'arsenal logistique pour y arriver. Il faut oser dans ce domaine, penser à une ouverture du cadre horaire, à reconnaître du travail d'animation et de soutien auprès des jeunes dans les conventions collectives, à embaucher plus d'enseignantes et d'enseignants, de personnel de soutien, etc. Bref, et encore une fois, donner à l'école les moyens de sa mission.

## VI. Le caractère hétérogène de l'école secondaire

La tendance à la sélection des élèves forts au détriment des plus faibles favorise la formation de groupes ou d'écoles homogènes, ce qui accentue les perceptions négatives à l'égard des écoles publiques traditionnelles et des cheminements réguliers.

Le fait de concentrer les élèves les plus faibles dans des classes à part et de les séparer des plus forts peut être très dévalorisant pour les premiers et peut les placer devant le miroir de l'humiliation. Quels impacts cela peut-il engendrer sur leur motivation, leur estime de soi ou encore sur des ambitions légitimes d'avoir une place dans la société? N'y a-t-il pas un lien entre l'absence de modèle positif, la « ghettoïsation » d'une partie de la population scolaire et la montée d'une certaine violence dans les écoles? Nous sommes inquiets pour l'avenir. Les conséquences de la ségrégation<sup>5</sup> pourraient générer un coût social irréversible, (suicide, délinquance, rejet de la société, etc.), cela sans compter le coût économique que représente une main-d'œuvre non qualifiée, en ces temps de décroissance démographique. Intégrer les populations exclues (immigrantes ou sous-scolarisées) à des emplois qualifiés permettrait de mieux faire face à ces défis.

L'école ne pourra remplir sa véritable mission d'intégration, de socialisation et de préparation à différents rôles sociaux, si cette tendance à la différenciation des parcours scolaires s'accroît. Nous souhaitons plutôt que chaque établissement soit ouvert à toutes et à tous, quels que soient leur origine et leur potentiel. Les écoles doivent avoir les moyens d'intervenir auprès des jeunes pour favoriser leur intégration à la société, et les convaincre que chacun d'entre eux peut en devenir un rouage important et y participer de façon pleine et entière. Dans la perspective d'une école pluraliste, l'hétérogénéité est une richesse plutôt qu'un frein.

Nous endossons l'idée que « la condition essentielle et indissociable de l'atteinte de ces finalités, c'est **d'offrir un milieu de vie stimulant**, un milieu qui, d'une part, suscite le désir d'apprendre et de s'impliquer dans l'école et, d'autre part, répond aux besoins

---

<sup>5</sup> Nous employons ce terme dans son sens didactique, à savoir « l'action de séparer, de mettre à part ».

éducatifs de la communauté à laquelle elle appartient, dans une perspective d'accueil et de partage<sup>6</sup> ».

Les gouvernements qui se sont succédé depuis les états généraux ne nous semblent pas avoir été à la hauteur des défis lancés par le rapport final de la commission. Nous observons plutôt l'apparition d'un nouveau paradigme qui voit l'école à travers la lunette de l'élitisme, la considérant comme une valeur marchande allant de pair avec une approche clientéliste.

Nous ne nous opposons pas à ce qu'il y ait des différences entre les écoles et qu'elles se dotent de projets éducatifs qui répondent aux besoins des populations scolaires auxquelles elles s'adressent. Mais un système scolaire qui pratique la différenciation ne peut se targuer d'offrir une véritable accessibilité. **Ce que nous voulons, c'est une école publique qui reste démocratique et qui peut jouer pleinement son rôle. Dès lors, les moyens mis à sa disposition pour remplir sa mission doivent être les mêmes partout.**

---

<sup>6</sup> Gouvernement du Québec, Les États généraux sur l'éducation, 1995-1996, *Exposé de la situation*.

## **VII. La mission des secteurs public et privé de l'enseignement et la concurrence**

Rappelons qu'une partie du secteur privé de l'enseignement a subsisté, à la suite de la grande réforme des années 1960 qui a vu le système scolaire public prendre une place prépondérante devant les établissements privés, en regard de la mobilité sociale. À ce moment, plusieurs établissements privés ont été convertis au régime public, tandis que certains sont demeurés privés, principalement pour des raisons confessionnelles ou de tradition bourgeoise. La plupart ont continué de considérer leur vocation comme élitiste ou spécialisée. Elles ont ainsi poursuivi l'offre d'une éducation de qualité en demandant une contribution aux parents qui en faisaient le choix. Dix ans plus tard, en 1977, le gouvernement établissait un moratoire sur la création de nouveaux établissements d'enseignement privé, sans doute parce qu'on découvrait la concurrence que ces écoles portaient au système public généralisé. Ce dernier avait été établi sur les principes de la démocratisation et de l'accessibilité en vertu de la gratuité. Ce moratoire a été maintenu jusqu'en 1986, afin de contrer une réelle inquiétude quant au développement du système public, comme en témoignaient les débats de l'époque sur l'intégration des groupes culturels, linguistiques ou confessionnels. La question des vocations particulières et distinctives se posait pour l'école privée face à l'expansion de l'école publique, surtout dans certaines parties du territoire du Québec.

Nous avons maintenant aboli le caractère confessionnel des écoles, appliqué les mesures de prévalence de l'école francophone et déclaré la mission communautaire de l'école publique. Peut-il alors exister des missions différentes pour notre système scolaire et pour des écoles particulières, publiques ou privées? Nous affirmons que non et que la mission devrait être la même, peu importe le statut. La reconnaissance donnée aux établissements privés par le ministre de l'Éducation marque bien que ceux-ci doivent être reconnus d'intérêt public. Ceci devrait signifier une orientation de mission non équivoque. Si l'on parle aujourd'hui de mission particulière des écoles privées, c'est qu'on oublie l'histoire de notre évolution collective.

Certes, les écoles privées ont développé des vocations particulières, des programmes spécifiques en s'adaptant à la demande sociale des parents. Elles ont continué de pratiquer une sélection de leurs effectifs étudiants. Elles ont été vues comme des écoles d'excellence, pour la plupart, se démarquant de l'école publique. Avec l'avènement des palmarès scolaires, elles sont apparues comme un secteur témoin de la qualité générale de l'éducation, à raison ou à tort. Toutes ces comparaisons en usage depuis plus de 15 ans, ont sans doute nui à la réputation de l'école publique, alors que celle-ci a été privée de moyens et de ressources pour soutenir une concurrence souvent injuste.

Soulignons qu'avec l'application du nouveau régime à l'école secondaire, apparaît le danger réel que l'écart s'élargisse entre l'école publique et l'école privée et que la mission commune de notre système d'éducation soit pervertie. En effet, l'école privée continuera sur sa lancée d'une vocation élitiste, délaissant à l'école publique les parcours proposés après la deuxième secondaire. Le développement de vocations particulières au sein de l'école publique, par imitation de l'école privée, a conduit à des pratiques de sélection, à la recherche de ressources complémentaires, à une ségrégation au sein même des établissements d'enseignement public. On a ainsi relativisé les principes fondateurs de gratuité, d'accessibilité et de démocratisation de l'école publique. Et cette dérive continue soulève un débat, celui de la remise en cause de l'existence des écoles privées « reconnues d'intérêt public ».

Il se fait d'excellentes choses dans les écoles privées, partout au Québec, et notre fédération est bien placée pour le savoir et en témoigner. Notre position sur l'avenir de l'école privée ne tient nullement à ce qui s'y accomplit, mais à l'obstacle systémique que celle-ci représente devant le développement d'un système public de qualité, performant et ouvert à tous. Comme plusieurs le souhaitent, **nous sommes en faveur de l'intégration du secteur privé de l'éducation au secteur public, non par une diminution ou une élimination des subventions au secteur privé, mais par l'intégration progressive au secteur public**, établissement par établissement, accompagnée de protocoles d'intégration des personnels.

## **Conclusion : les enjeux et défis en présence**

**N**ous devons adopter une vision claire de l'école commune et pluraliste. Nous croyons que celle-ci passe par une école publique accessible et gratuite, qualifiante et intégratrice pour tous. En conséquence, nous estimons nécessaire une intervention étatique en vue de contrer la ségrégation qui est en voie de s'opérer au sein de notre système scolaire. Ainsi, pensons-nous, seront résolues les ambiguïtés et les pratiques sélectives concurrentielles qui confinent à la ségrégation scolaire.

Le débat social et politique sur les fondements de l'éducation pour tous et toutes au Québec n'a pas fait le choix de l'école sélective et marchande, mais celui de l'accessibilité et de la gratuité. Cette orientation majeure a été renouvelée et confirmée lors des états généraux sur l'éducation.

On se rapportait alors aux nouveaux phénomènes sociaux portant sur l'intégration des nouveaux immigrants et immigrantes, sur la francisation de la formation scolaire et sur l'importance d'une citoyenneté partageant des valeurs communes. Évidemment, nous tenons compte du contexte nord-américain et de l'avenir de notre société de plus en plus multiculturelle : nous avons adapté nos régimes scolaires en conséquence.

Les enseignantes et les enseignants de la FNEEQ sont très sensibles à l'avenir de l'éducation pour la société québécoise, car nous sommes confrontés à tous les problèmes vécus par l'école dans nos communautés, autant en métropole qu'en région. Nos membres sont partisans de la réussite scolaire, de la promotion sociale par l'école jusqu'à la plus haute qualification pour celles et ceux qui le souhaitent et le peuvent dans leur parcours individuel de vie citoyenne. Nous sommes convaincus que l'avenir de notre système scolaire repose sur l'équité et demande une meilleure fiscalité permettant l'allocation de ressources suffisantes pour soutenir l'éducation parmi nos priorités collectives. C'est pourquoi nous sommes réfractaires à la sélection, à la discrimination et à la ségrégation que pratiquent nos écoles actuelles. Nous récusons

l'orientation marchande qui règne et grandit au sein de notre système scolaire. Les coûts de l'éducation doivent demeurer une responsabilité collective et non des choix relatifs à la fortune des familles.

La démonstration de la nécessité d'investir bien davantage dans le système scolaire ne nous semble plus à faire et correspond à l'opinion générale de notre collectivité. Les besoins nouveaux sont énormes, les attentes envers l'école plus élevées, les conditions de sa mission plus difficiles. Il est question ici de volonté politique et de choix de société. Nous soumettons donc qu'à cet égard, le pacte fiscal aurait toute raison d'être revu. Ne serait-il pas normal que l'entreprise privée, qui profite largement d'un système d'éducation financé par les deniers publics, y contribue davantage, étant donné que s'allongent les formations de base?

Nous remercions les membres de la commission de nous avoir invités à présenter cet avis et réitérons ici notre intérêt à en discuter éventuellement avec eux.