



GUIDE D'ANIMATION sur les projets particuliers

Ce document fournit quelques pistes de réflexion et outils afin de vous aider, seul ou en équipe, à évaluer les enjeux de projets particuliers en place ou potentiels.

Mais avant tout, pourquoi prendre le temps de nous attarder sur ce sujet?

Parce que la situation nous interpelle.

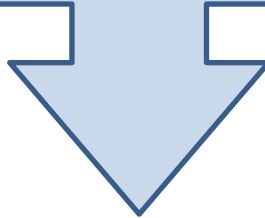
- En 1970-1971, 5 % des élèves québécois fréquentaient le secondaire privé.
Les projets particuliers étaient rares.
- En 2012-2013, pour l'ensemble du Québec, 21 % des élèves fréquentaient le secondaire privé.
Huit enfants francophones sur dix vivaient dans un milieu où cette proportion atteint 26 % en moyenne. Par exemple :
 - ✓ 42 % dans une CS de Québec
 - ✓ 35 % dans une CS de l'Estrie
 - ✓ 28 % dans la CS de Laval
 - ✓ 39 % dans une CS de Montréal
 - ✓ 36 % dans une CS de la Montérégie
 - ✓ 27 % dans une CS du Bas-Saint-Laurent
- En 2012-2013, au moins autant d'élèves étaient inscrits dans des projets particuliers au public :
 - ✓ 17 % dans des projets nécessitant l'autorisation du ministre (Programme d'éducation internationale, Sports/Arts-études)
 - ✓ De nombreux autres élèves dans des projets qui ne sont pas comptabilisés

Bref, plus de la moitié des élèves ont désormais quitté la classe publique ordinaire dans la majorité des milieux et jusqu'aux 2/3 dans plusieurs endroits.

Bien entendu, la composition des classes est de plus en plus affectée par cette concentration, dans les mêmes groupes et les mêmes écoles, des élèves les plus vulnérables (en difficulté, de milieux défavorisés, issus de l'immigration, etc.).

Compte tenu de leurs conséquences sur la socialisation, la réussite et l'égalité des chances, plusieurs enseignantes et enseignants s'interrogent, à juste titre, au sujet de projets particuliers existants ou encore à l'étude :

- ☆ Quels seront leurs impacts sur nos élèves (ceux qui y sont inscrits, ceux qui ne le sont pas)?
- ☆ Quels seront leurs impacts sur nous, les enseignantes et enseignants de l'école?
- ☆ Existe-t-il des façons de les encadrer pour assurer l'équité et l'égalité des chances?
- ☆ Globalement, qu'est-ce qui pourrait nous aider à porter un jugement sur cette question?



La démarche que nous vous proposons comporte trois étapes :

- I – Analyse de notre réalité : pour inspirer nos décisions p. 4
- II – Encadrements existants p. 9
- III – Pistes de réflexion pour l'action p. 13

I – Analyse de notre réalité : pour inspirer nos décisions

A. Portrait diagnostique de notre école

En observant nos réalités, il est plus facile de cerner les enjeux et d'éclairer nos décisions. Ce premier volet est avant tout destiné aux écoles offrant déjà des projets particuliers, mais il peut également être utilisé pour évaluer l'effet potentiel de projets encore à l'étude. **Dans un tel cas, répondez aux questions comme si les projets étudiés étaient déjà implantés avec les caractéristiques anticipées.**

Environ quelle proportion des élèves du secteur est encore en classe ordinaire?

1. Indiquez quelle proportion <u>des élèves de votre école</u> :	
a) va en classe ordinaire :	_____ %
b) va en classe spéciale (adaptation scolaire) :	_____ %
c) va dans un projet particulier (programmes, concentrations, etc.) :	_____ %
<i>Assurez-vous que le total des questions a), b) et c) donne 100 %.</i>	
	100 %

Dans quelle mesure les conditions sont-elles équitables entre les groupes?

2. Les projets particuliers de votre école impliquent-ils les pratiques suivantes :	
Sélection selon les notes <input type="checkbox"/>	Sélection selon une aptitude <input type="checkbox"/>
Frais pour les parents <input type="checkbox"/>	Autre type de sélection <input type="checkbox"/> ⇒ Précisez : _____

3. Indiquez votre degré d'accord avec ces affirmations :	Très en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Très en accord
a) Les parents de notre bassin se font conseiller, par leur entourage et les autres parents, d'envoyer leurs enfants dans une classe ordinaire de notre école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Je conseillerais à un proche dont l'enfant n'éprouve pas de difficulté particulière de l'envoyer dans une classe ordinaire de notre école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. En général, comment qualifieriez-vous la réalité des classes ordinaires par rapport aux classes à projet particulier (PP) :	Beaucoup moins favorable qu'en PP	Moins favorable qu'en PP	Similaire	Plus favorable qu'en PP	Beaucoup plus favorable qu'en PP
a) Les caractéristiques socioéconomiques des élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Les difficultés d'apprentissage en général	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Les difficultés de comportement en général	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Les difficultés particulières (TSA, handicaps, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) La composition de la classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Les conditions d'apprentissage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Les services d'aide aux élèves pour répondre à leurs besoins	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Les autres ressources consacrées aux élèves (activités, matériel, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Le niveau de motivation des élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Une autre dimension importante : _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Dans votre école, comment qualifieriez-vous l'impact des classes à projet particulier sur le personnel enseignant concernant :	Très négatif	Plutôt négatif	Aucun	Plutôt positif	Très positif
a) Les conditions d'exercice de leur profession en classe ordinaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Les conditions d'exercice de leur profession en projet particulier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Le climat de travail et les relations interpersonnelles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) L'affectation des tâches	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) L'équité entre les enseignantes et enseignants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Le niveau de motivation des enseignantes et enseignants en classe ordinaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Le niveau de motivation des enseignantes et enseignants en projet particulier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Une autre dimension importante : _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. Tableau d'analyse et de réflexion sur les effets éventuels de projets particuliers à notre école

Ce deuxième volet est destiné aux écoles envisageant d'implanter des projets particuliers ainsi qu'à celles qui désirent compléter leur portrait diagnostique des projets particuliers déjà en place, effectué au premier volet.

Quels sont ou seraient les principaux effets d'un ou de plusieurs projets particuliers de votre école? Pourquoi?				Effet neutre	Information à obtenir
Effets sur :	a) <u>Positifs</u>	b) <u>Négatifs</u>			
	<input checked="" type="checkbox"/>	Observations, mots clés	<input checked="" type="checkbox"/>	Observations, mots clés	
Répartition et disponibilité des budgets	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
Organisation physique et matérielle	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
Nombre de groupes (augmentation, diminution)	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
Tâche, affectations et exigences particulières	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
Horaire (modifications, différences pour certains groupes)	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
Grille-matières	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
Approfondissement du contenu des matières	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
Ressources d'aide à l'élève (quantité, disponibilité, équité)	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>

Quels sont ou seraient les principaux effets d'un ou de plusieurs projets particuliers de votre école? Pourquoi?				Effet neutre	Information à obtenir	
Effets sur :	a) <u>Positifs</u>	b) <u>Négatifs</u>				
	<input checked="" type="checkbox"/>	Observations, mots clés	<input checked="" type="checkbox"/>	Observations, mots clés		
Répartition et rétention des élèves du bassin	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Équilibre des groupes (scolaire, social, etc.)	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Égalité des chances, accessibilité, conditions d'apprentissage, équité	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Climat de l'école et sentiment d'appartenance	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Motivation et estime de soi des élèves	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Réussite des élèves (en difficulté ou non)	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autre : _____	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autre : _____	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autre : _____	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Notes personnelles

II – Encadrements existants

Chaque fois qu'un projet particulier est mis en place dans une école, les enseignantes et enseignants s'interrogent sur l'influence qu'ils peuvent exercer sur ses conditions d'implantation. Cette section vise à faire la lumière sur ce sujet et à départager les pouvoirs de chacun.

Qui décide de mettre en place un projet particulier? La Loi sur l'instruction publique (LIP) affirme qu'il appartient au conseil d'établissement (CE) d'approuver l'orientation générale en vue de l'enrichissement ou de l'adaptation des programmes et de la grille-matières, deux notions qui sont à la base même des projets particuliers. Ces propositions sur lesquelles se prononce le CE sont élaborées avec la participation des enseignantes et enseignants, accompagnés de la direction d'école. Cette dernière ne peut élaborer seule la proposition.

Quant au CE, il ne peut modifier la proposition ni en présenter une lui-même. Il l'accepte ou la refuse. La décision finale dépend du CE et doit être prise dans l'intérêt des élèves (article 64) en s'assurant de l'atteinte des objectifs obligatoires et de l'acquisition des contenus obligatoires prévus dans les programmes d'études établis par le ministre (article 86).

Comment défendre le point de vue de l'équipe-école au conseil d'établissement? L'équipe enseignante doit d'abord avoir une discussion pour dégager une opinion commune claire sur le projet particulier qu'on veut mettre en place. Plusieurs raisons peuvent être invoquées pour indiquer votre appui ou votre désaccord au projet, d'abord auprès de la direction lorsqu'il y a préparation de la proposition, puis au CE.

Articles pertinents de la Loi sur l'instruction publique

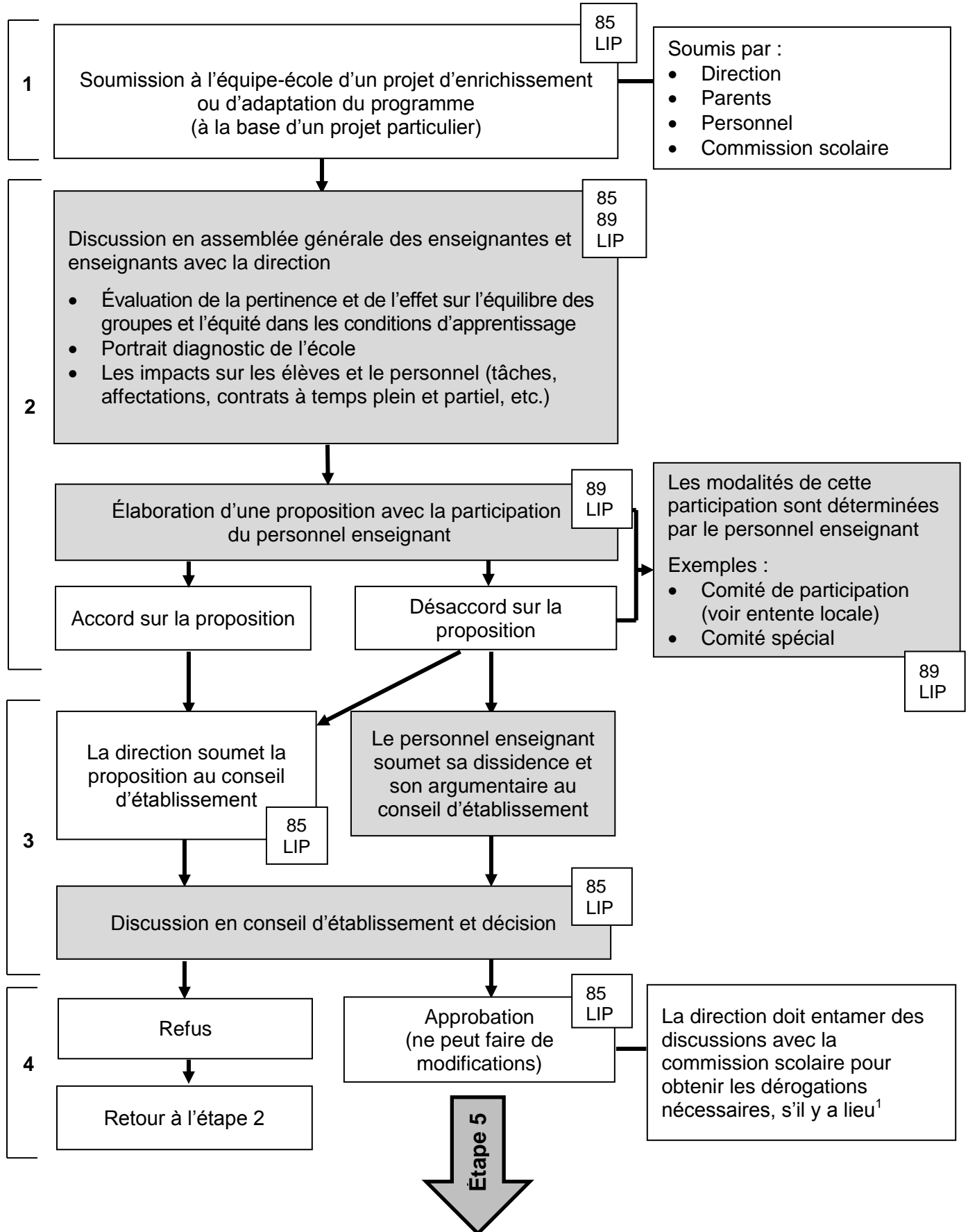
64. Toute décision du conseil d'établissement doit être prise dans le meilleur intérêt des élèves.
85. Le conseil d'établissement approuve l'orientation générale proposée par le directeur de l'école en vue de l'enrichissement ou de l'adaptation par les enseignants des objectifs et des contenus indicatifs des programmes d'études établis par le ministre et en vue de l'élaboration de programmes d'études locaux pour répondre aux besoins particuliers des élèves.
- Le conseil d'établissement approuve également les conditions et modalités de l'intégration, dans les services éducatifs dispensés aux élèves, des activités ou contenus prescrits par le ministre dans les domaines généraux de formation, qui lui sont proposées par le directeur de l'école.
86. Le conseil d'établissement approuve le temps alloué à chaque matière obligatoire ou à option proposé par le directeur de l'école en s'assurant de l'atteinte des objectifs obligatoires et de l'acquisition des contenus obligatoires prévus dans les programmes d'études établis par le ministre et du respect des règles sur la sanction des études prévues au régime pédagogique.
89. Les propositions prévues aux articles 84, 87 et 88 sont élaborées avec la participation des membres du personnel de l'école; celles prévues aux articles 85 et 86 sont élaborées avec la participation des enseignants.
- Les modalités de ces participations sont celles établies par les personnes intéressées lors d'assemblées générales convoquées à cette fin par le directeur de l'école ou, à défaut, celles établies par ce dernier.

Les deux schémas suivants résument la démarche chronologique à suivre lorsqu'il est question (1) de projets particuliers et (2) de grille-matières.



Cheminement légal d'un projet particulier en vertu de la Loi sur l'instruction publique (LIP)

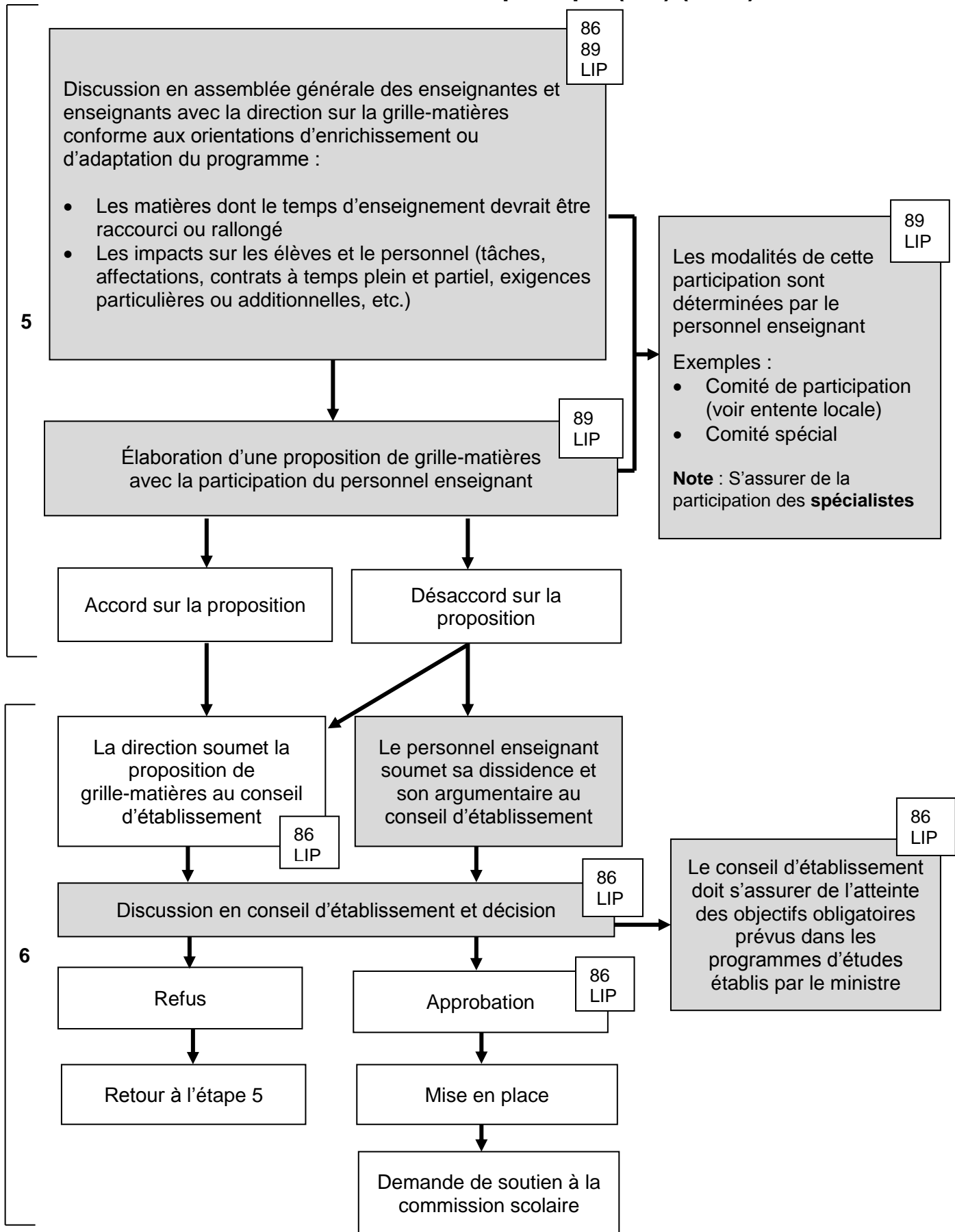
Lors de la mise en place d'un nouveau projet particulier



¹ Diverses dérogations peuvent être nécessaires : à la liste de matières obligatoires (222 LIP et ministère); aux règles de passage (96.15 LIP ou commission scolaire); dans le cas d'une école complètement à vocation particulière (240 LIP).

Cheminement légal d'un projet particulier en vertu de la Loi sur l'instruction publique (LIP) (suite)

Processus annuel d'approbation de la grille-matières



Notes personnelles

III – Pistes de réflexion pour l'action

La dernière étape de la démarche que nous vous proposons s'appuie sur les deux premières.

D'abord, vous avez fait le point sur votre réalité.

En somme, environ quelle proportion des enfants du territoire de votre école sont finalement allés en classe ordinaire?

Dans quelle mesure la classe ordinaire est-elle attrayante à votre école?

Dans quelle mesure les conditions d'apprentissage sont-elles équitables?

Y a-t-il des impacts sur votre équipe de travail à prendre en compte?

Finalement, quelle évaluation faites-vous de ces projets particuliers au regard des enjeux éducatifs et professionnels? Sur quoi voulez-vous agir?

Ensuite, vous avez fait le point sur ce qui encadre vos moyens d'action.

En effet, vous détenez une certaine influence sur les décisions prises dans votre milieu touchant l'enrichissement et l'adaptation des programmes ainsi que la grille-matières.

Enfin, vous pouvez analyser et choisir vos cibles et vos actions.

Si nous mettons en œuvre un projet particulier, comment l'école devrait-elle l'encadrer? Quelles conditions devrions-nous chercher à instaurer? Sur quoi agir? Comment? **À cet égard, le tableau B que vous avez rempli, au début du cahier, sera très utile.**

En utilisant les mécanismes prévus, plusieurs équipes enseignantes ont déjà mis en œuvre des stratégies pour intervenir sur ces enjeux d'une manière correspondant à leur vision des choses (annexe I). Ces expériences nous apprennent que rien n'est simple, que nos intérêts comme enseignantes et enseignants, comme parents et comme citoyennes et citoyens peuvent être divergents, mais que ces questions méritent qu'on s'y attarde.

Les pistes de réflexion suivantes s'inspirent des expériences d'enseignantes et d'enseignants que nous avons rencontrés et de leurs suggestions pour baliser l'organisation scolaire. Ils œuvraient partout au Québec, au primaire comme au secondaire, dans tout type de classe.



Analyse de différents scénarios

À partir de votre analyse de la situation, il vous est possible d'évaluer les choix disponibles afin de prendre des décisions.

Dans notre école, serait-il possible :

D'assurer un meilleur équilibre, si nécessaire, dans la composition des classes, le partage des ressources et les conditions d'apprentissage? Si oui :

- a) En concevant l'organisation scolaire de manière à assurer la mixité* en équilibrant les groupes avant tout?
- b) En ne sélectionnant pas les élèves en fonction des résultats?
- c) En rendant accessible chaque projet à tous les élèves en fonction de leurs intérêts (avec les services d'aide nécessaires à leur réussite)?
- d) En diminuant les frais exigés aux familles à un seuil ayant peu d'impact?

Non	En partie	Oui	Comment?
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

* Répartition des élèves, création de groupes communs la plupart du temps et de groupes « enrichis » dans un segment de l'horaire, parascolaire, etc.

Dans notre école, serait-il possible :

De mettre la priorité des contenus obligatoires des programmes à l'avant-plan des décisions prises concernant la grille-matières?

De dégager un consensus sur les projets particuliers au sein de l'équipe enseignante?

De concevoir et de réaliser les projets de manière à réduire leurs impacts sur le personnel enseignant?

D'assurer un suivi bien coordonné au sein des comités de l'école et de la commission scolaire?

D'analyser les perceptions exprimées par les parents? Si elles ne sont pas fondées, comment les changer?

De trouver des alliés? Avec des parents? Avec des collègues professionnels ou de soutien? Avec la direction? Avec d'autres écoles?

Autre :

Non	En partie	Oui	Comment?
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Lesquels? Comment?
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Lesquelles?
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Qui? Comment?
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Notes personnelles

Conclusion

Le Québec moderne s'est donné des objectifs ambitieux en matière d'éducation. Malheureusement, les ressources n'ont pas toujours suivi, et les projets particuliers dans un contexte de concurrence ont également contribué à changer la donne (voir annexe II).

Au cours des dernières années, la FSE-CSQ est donc intervenue de manière soutenue pour défendre les conditions d'exercice et l'autonomie professionnelle de ses membres ainsi que la qualité des services aux élèves, en particulier les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA).

Or, pendant que ces luttes importantes avaient cours, des enseignantes et enseignants en grand nombre ont constaté qu'un lent phénomène avait eu lieu en parallèle : le déséquilibre des classes, qui érode en partie l'effet de chaque gain obtenu, par ses conséquences sur les conditions d'apprentissage et d'enseignement, le partage des ressources et l'équité.

C'est pour cette raison que la FSE-CSQ continue de défendre les propositions suivantes :

- Abolir progressivement le financement public de l'école privée, en prévoyant un processus d'intégration des élèves et du personnel au réseau public.
- Encadrer la mise en œuvre des projets particuliers pour garantir une plus grande mixité sociale et scolaire. Les couleurs locales sont très pertinentes lorsqu'elles sont balisées, par exemple en équilibrant délibérément les classes et en rendant chaque projet accessible à tous les élèves (avec les services d'aide nécessaires à leur réussite). Les frais exigés des familles, étant donné leurs conséquences sur l'accessibilité, devraient être non significatifs.
- Prescrire un temps minimum d'enseignement pour les matières scolaires obligatoires, ce qui mettrait la priorité des contenus à l'avant-plan des décisions touchant l'organisation scolaire.
- Concevoir et réaliser les projets de manière à réduire leur impact sur le personnel.

À l'échelle nationale comme dans chaque milieu, l'état de la situation nous rappelle qu'il faut maintenant prendre le temps de réfléchir à la mission que nous choisissons de confier à l'école, afin que chacun y trouve sa place dans le meilleur contexte possible pour favoriser la réussite.

Au nom de toute l'équipe de la Fédération, nous vous félicitons pour votre engagement et nous vous souhaitons bonne réflexion!

Annexe I

Deux exemples de choix locaux

Les deux encadrés suivants décrivent des modèles réellement expérimentés dans deux écoles afin de limiter les inconvénients associés aux projets particuliers. Ces équipes ont en commun d'avoir d'abord vécu des expériences qui les ont interpellées au point de modifier leur approche.

1. L'école équitable : équilibrer les classes à priori et offrir du parascolaire

À quel niveau?	École primaire d'environ 500 élèves
Où?	Région métropolitaine de Montréal
Depuis quand?	Environ 7 ans
Types de projets?	Tablettes électroniques, arts, portables, hockey, multisport, journal étudiant, classe multiâge pour élèves performants et autonomes

Dans la convention de gestion actuelle de cette école, des principes sont identifiés comme facteurs de réussite pour expliquer les choix de l'école et son positionnement

On peut y lire :

- Nous souhaitons une plus grande démocratie, nous aimerions que tous les élèves aient accès à cette variété d'activités pour une plus grande équité.
- Nous voulons ressentir un certain équilibre entre les activités offertes.
- Nous souhaitons que les enseignants soient moins isolés dans le soutien à NOS élèves vivant de plus grands défis.
- Nous voulons ajuster nos actions par rapport aux attentes des parents (éviter le sentiment d'iniquité ou le favoritisme engendrés par les classes à vocation particulière).
- Nous voulons maintenir des événements rassembleurs.

Un projet a les caractéristiques suivantes : 1) contribue au développement d'une ou plusieurs compétences liée(s) au programme de formation; 2) vécu sur plusieurs semaines et 3) présenté à tous les élèves OU auquel tous les élèves peuvent participer (niveau, cycle ou école).

Comment l'équipe agit-elle sur l'équité dans les conditions d'apprentissage?

Jusqu'à tout récemment, l'école offrait des classes à thème (« à vocation particulière » selon la convention de gestion de l'école). L'équilibre des groupes était assuré en répartissant délibérément les élèves dans les différents groupes en tenant compte de leurs forces (plans scolaire et comportemental, nombre de PI et d'élèves recevant des services en orthopédagogie), sauf en multiâge (75 % de moyenne dans les matières de base) et en hockey (expérience requise). Cet exercice était prépondérant par rapport aux préférences exprimées.

Malgré tout, cela engendrait des frictions entre enseignantes ou enseignants et entre élèves (les « cools » et les « pas cools ») et de fortes pressions parentales, et la classe multiâge enlevait trop d'élèves performants. Une plus grande hétérogénéité a été souhaitée : maintenant, ces projets se retrouvent dans le parascolaire ou sont offerts dans n'importe quel groupe d'un niveau, et l'école vise à augmenter le nombre d'élèves qui y participent. La classe de hockey est devenue une équipe de hockey hors classe, on offre notamment des activités de journal étudiant, etc.

Dans cette démarche, l'équipe s'est assurée de la bonne marche des choses : on a contacté le syndicat local dès le début pour comprendre la procédure, et les éléments à encadrer et auxquels accorder de l'attention. L'équipe enseignante fait partie de la réflexion, comme prévu aux encadrements. Des frictions sont survenues lorsque l'on a dévié des mécanismes prévus, et des solutions ont été trouvées en collégialité lorsqu'ils ont été bel et bien respectés.

2. L'école à « blocs » : périodes mixtes et périodes de profils

À quel niveau?	École secondaire d'environ 1 200 élèves
Où?	Région de Québec
Depuis quand?	Environ six ans
Types de projets?	Multisport, football, <i>cheerleading</i> , sciences, arts plastiques, arts dramatiques (appelés profils)

Des débuts qui soulevaient des doutes

L'école a suivi une démarche d'essai-erreur. À la base, elle offrait un PEI, puis elle a intégré des programmes de football et de *cheerleading*. Ces profils généraient également des groupes très fermés et un effet de clique, ce qui était difficile pour les enseignantes et enseignants.

Il y avait aussi des groupes fermés d'élèves en difficulté ou à risque, avec plus de périodes de français et moins d'intervenants, par exemple un seul enseignant pour les cours de français et d'univers social. Pendant quelques années, l'école a développé un « Profil + » qui proposait des périodes d'orthopédagogie pour les élèves HDAA (français, mathématique et anglais).

L'équipe a commencé par mélanger les deux groupes sportifs, ce qui n'a pas éliminé les effets négatifs. Le « Profil + » fut pour sa part abandonné parce qu'il menait à la stigmatisation et à l'isolement de ses élèves. Par ailleurs, puisque d'autres enseignantes et enseignants souhaitaient lancer différents projets, l'équipe s'est demandé comment concilier tout cela ensemble.

Comment l'équipe agit-elle sur l'équité dans les conditions d'apprentissage?

L'école a choisi d'offrir aux élèves en difficulté et à risque des profils qui répondaient à un intérêt personnel plutôt que d'appoint. Il était également possible de reprendre la 1^{re} secondaire, tout en pouvant suivre les camarades en 2^e secondaire dans le profil choisi.

Pour l'ensemble des élèves de l'école, il fut jugé que la solution parfaite serait de préserver des moments où tous les élèves sont ensemble (des blocs « troncs communs ») tout en leur permettant, tous au même moment, d'aller dans un cours fondé sur l'intérêt (des blocs « profil », environ un sixième du temps).

Maintenant, au 1^{er} cycle, des groupes communs mixtes équilibrés sont assurés, composés des mêmes élèves d'un cours à l'autre en français, en mathématique, en anglais, en univers social et en sciences. Il y a des fluctuations de ces groupes mixtes en éducation physique, en éthique et culture religieuse et en arts plastiques pour tirer profit au maximum de ces cours pour certains profils.

Il n'y a pas de « régulier » : chaque élève a une option. Dans les cours associés au profil, les élèves sont réunis selon leur intérêt. Les enseignantes et enseignants apprécient beaucoup l'équilibre des groupes. Les profils coûtent peu à cause du petit nombre de périodes concernées.

Au 2^e cycle, les profils peuvent se poursuivre à travers les cours à option, mais l'ensemble des autres cours demeurent mixtes. Les groupes ne sont pas non plus cloisonnés.

Annexe II

Portrait de la situation au Québec

Le tour d’horizon que vous venez d’effectuer, même sommaire, vous permet de faire le point sur les caractéristiques de vos classes et sur leur impact sur certains enjeux importants dans votre école. Bien entendu, la réflexion lancée ici pourra être approfondie selon vos besoins.

Mais, plus largement, où en est-on rendu ailleurs au Québec? Quels sont les enjeux?

Contexte

Au milieu des années 1980, afin de se donner des outils pour concurrencer les écoles privées sur leur propre terrain, les écoles publiques ont mis de l’avant des projets particuliers. C’est d’abord avec des projets dits de douance qu’ils ont démarré dans différents domaines qui se multiplieront par la suite : sport-études, concentration langues, profils artistique, informatique, entrepreneurial, etc. Ces projets, de plus en plus nombreux et trop souvent sélectifs, sont maintenant la carte de visite privilégiée des écoles pour attirer les élèves.

Mais qu’en est-il des effets de ces projets particuliers sur la classe ordinaire? Considérant que le ministère de l’Éducation n’a aucun portrait de la situation pour alimenter la réflexion lors de l’élaboration de ses politiques, la FSE-CSQ a elle-même suivi une rigoureuse démarche de recherche et d’analyse sur cette question au cours des cinq dernières années.

Cette démarche a mené à l’adoption, par l’ensemble des syndicats d’enseignantes et d’enseignants affiliés à la FSE-CSQ, d’orientations politiques communes visant l’égalité des chances, à l’offre d’une formation/animation dans les milieux qui le souhaitent et à la publication d’une note de recherche inédite¹. En voici les principaux constats.

La concurrence scolaire n’aide pas la réussite éducative

En tenant compte de ses impacts, la concurrence scolaire est-elle un avantage ou un inconvénient pour une société? Quel est son effet sur la réussite scolaire moyenne?

Les travaux d’une vingtaine de chercheurs multidisciplinaires² ont démontré que, malgré ce qu’on pourrait croire, les milieux scolaires plus hiérarchisés sont globalement moins performants. Nous savons également que les politiques favorisant la concurrence scolaire ont fait chuter la réussite aux tests PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) et augmenter la ségrégation sociale dans plusieurs pays.

De son côté, le récent comité d’experts sur le financement, l’administration, la gestion et la gouvernance des commissions scolaires³ en arrive à la même conclusion. Plus encore, il retient que favoriser l’hétérogénéité des classes et des établissements scolaires constitue un moyen peu coûteux d’améliorer l’efficacité du système scolaire, tandis que le placement sélectif des élèves entraîne, au contraire, des coûts dus à la concentration d’élèves à risque dans les mêmes groupes.

Par ailleurs, alors que le discours public prête souvent une qualité supérieure au réseau privé, c’est plutôt la composition de la classe qui est en réalité la pierre angulaire du phénomène.

À ce sujet, Statistique Canada concluait, en 2015, que les écarts entre le public et le privé ne sont causés ni par les ressources ni par les pratiques des établissements, mais sont

« systématiquement imputables à deux facteurs : les élèves qui fréquentaient des écoles secondaires privées étaient plus susceptibles d'avoir des caractéristiques socioéconomiques positivement associées au succès scolaire et d'avoir des pairs dont les parents avaient fait des études universitaires⁴ ».

Autrement dit, ce n'est pas un effet de l'école privée elle-même, mais en fait du regroupement d'élèves provenant de milieux généralement plus favorisés dont les parents ont souvent fait des études supérieures. De nombreuses recherches internationales vont également en ce sens³. À ce chapitre, la croissance exponentielle des projets particuliers, à un rythme unique au Québec en réponse à la compétition du privé, a finalement les mêmes conséquences que celle-ci.

L'école à trois vitesses : un choix lourd de conséquences pour les plus vulnérables

En concomitance avec la multiplication des projets particuliers, d'autres pratiques ont eu un effet direct sur la composition de la classe dite ordinaire. Ainsi, on a alourdi directement la composition de la classe ordinaire par une politique d'intégration croissante d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage sans les services suffisants, accompagnée de la fermeture de plusieurs classes spéciales.

À cela s'ajoutent des pratiques administratives entraînant la diminution du redoublement dans certains milieux, sans les services de soutien à l'élève alors nécessaires, et un nombre insuffisant de classes d'accueil et de francisation. On ne peut non plus passer sous silence le contexte de coupes budgétaires majeures depuis une décennie, lourdes de conséquences, qui ont affecté, entre autres, les services directs aux élèves.

Des études récentes ont apporté un éclairage nouveau en démontrant les effets de la concentration extrême des élèves en difficulté et défavorisés dans la classe ordinaire.

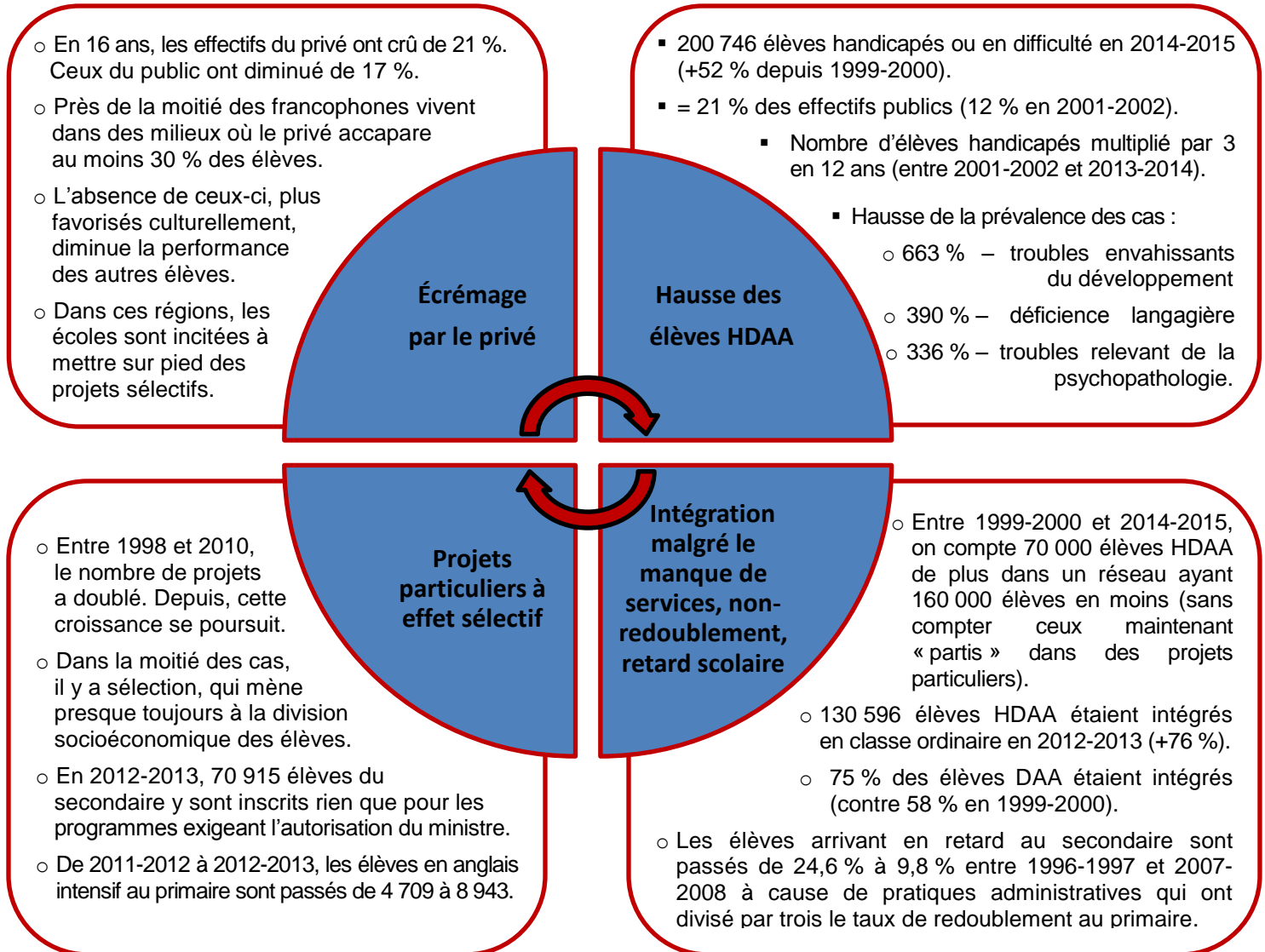
Dans une commission scolaire étudiée par un chercheur québécois, 55 % de tous les élèves de milieu défavorisé du territoire se retrouvaient dans les mêmes classes, dans deux écoles seulement. Par décision locale, « une séparation physique des élèves s'effectue selon leurs performances scolaires et leur indice de défavorisation. [À] caractéristiques individuelles identiques, l'organisation actuelle des groupes-classes est un facteur pouvant entraver la réussite de certains élèves⁵ ».

Ce faisant, en plus d'être artificiellement concentrés dans les mêmes classes et dans les mêmes écoles, les élèves à risque ou en difficulté sont privés de la présence de leurs collègues plus forts à leurs côtés, accroissant d'autant l'effet négatif sur leurs résultats.

Il ne s'agit plus de seulement 5 % des élèves partis au privé comme en 1970 et dont on remarque peu l'absence compte tenu du petit nombre. Désormais, la situation au Québec est telle que l'on peut carrément affirmer qu'au secondaire, la moitié la plus vulnérable de nos élèves est désormais scolarisée séparément de la moitié la plus favorisée. La recherche montre pourtant que cette mixité favorise la réussite des plus faibles, sans nuire aux plus doués.

Ce bilan de la recherche actuelle explique que le Conseil supérieur de l'éducation⁶ dressait tout récemment un portrait accablant de la composition déséquilibrée des classes et des écoles ainsi que de ses effets négatifs sur la réussite. Il conclut que la concurrence en éducation conduit à l'iniquité et que les élèves les plus vulnérables se retrouvent dans les conditions les moins propices à l'apprentissage. Est-ce vraiment ce que nous voulons comme société?

Le schéma suivant résume le phénomène.



Références

- ¹ La note de recherche *Les projets particuliers à l'école publique en contexte de concurrence scolaire : un état des lieux* est disponible sur le site Web de la FSE-CSQ à l'adresse lafse.org/publications/autres-publications/.
- ² Entre autres, BEN AYED, Choukri, Sylvain BROCCOLICHI et Danièle TRANCART (2010). *École : les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française*, Paris, Éditions La Découverte, 312 p.
- ³ Voir notre note de recherche, notamment au sujet de l'OCDE (2011) et MELS (2014).
- ⁴ FRENETTE, Marc, et Ping Ching Winnie CHAN (2015). *D'où proviennent les différences entre les résultats scolaires des élèves des écoles secondaires publiques et ceux des élèves des écoles secondaires privées?*, Études analytiques – Documents de recherche n° 367, [En ligne], Statistique Canada, p. 5. [statcan.gc.ca/pub/11f0019m/11f0019m2015367-fra.pdf].
- ⁵ MARCOTTE-FOURNIER, Alain-Guillaume (2015). *Différenciation curriculaire, ségrégation scolaire et réussite des élèves : analyse multiniveau en contexte scolaire québécois*, Mémoire, Université de Sherbrooke, p. 103.
- ⁶ CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2016). *Remettre le cap sur l'équité, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016*, [En ligne], 100 p. [cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0494.pdf].