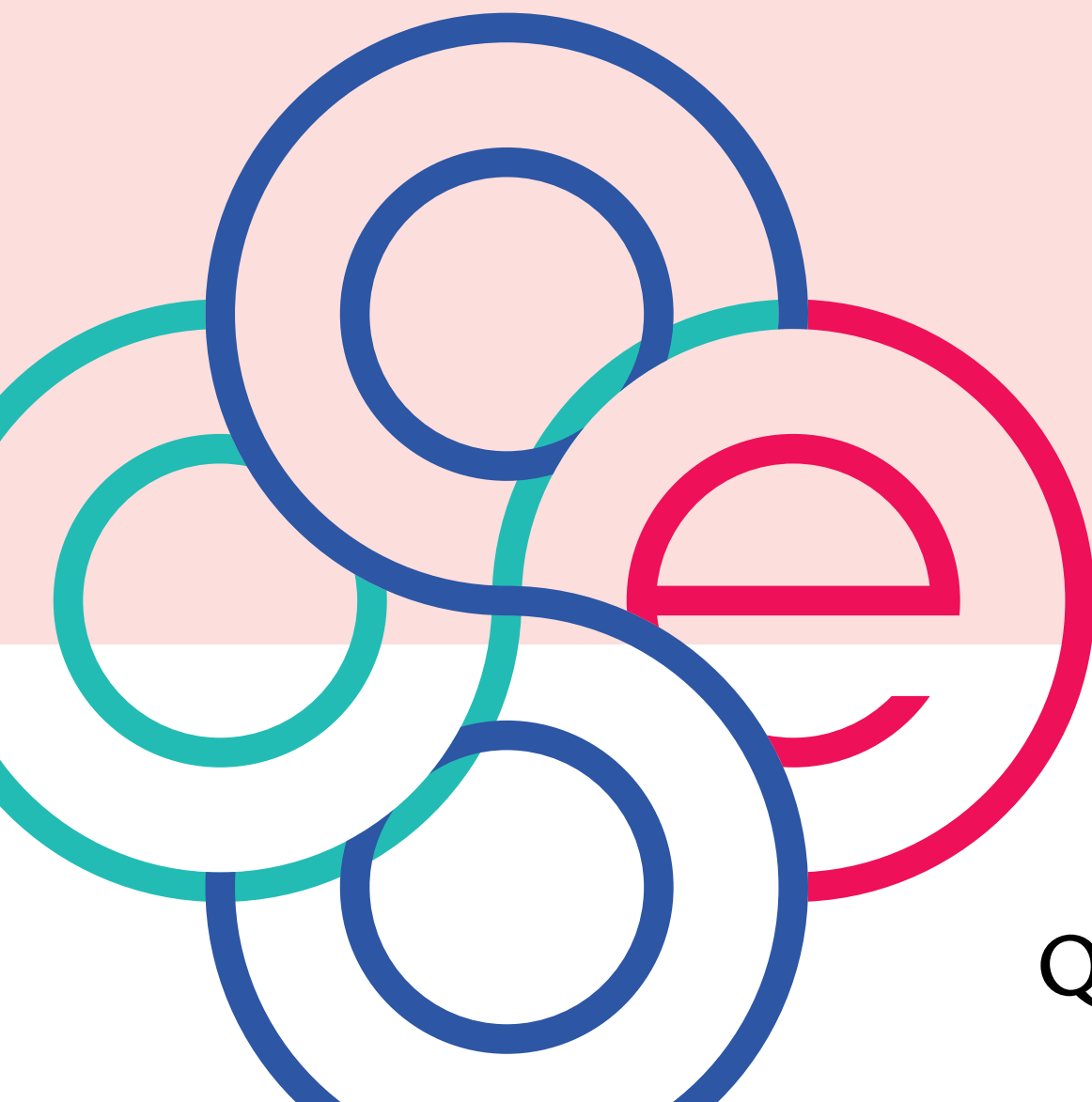


CONSEIL
SUPÉRIEUR
DE L'ÉDUCATION

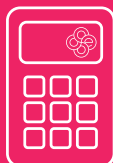
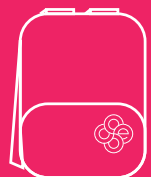
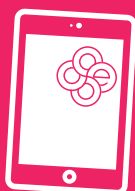
Soutenir l'engagement scolaire des élèves au secondaire : arrimer qualité, diversité et accessibilité

Avis au ministre de l'Éducation

Janvier 2025



Québec 



**Soutenir l'engagement scolaire des élèves au secondaire :
arrimer qualité, diversité et accessibilité**

Avis au ministre de l'Éducation

La reproduction de ce document est autorisée à des fins éducatives ou de recherche à condition que l'extrait ou l'intégralité du document soit reproduit sans modification.

La mention de la source est obligatoire.

Toute autre utilisation doit faire l'objet d'une autorisation du gouvernement du Québec, qui détient les droits exclusifs de propriété intellectuelle sur ce document. Vous pouvez obtenir cette autorisation en formulant une demande au Conseil supérieur de l'éducation à l'adresse suivante : conseil@cse.gouv.qc.ca.

Vous pouvez consulter l'avis à l'adresse www.cse.gouv.qc.ca ou, pour en obtenir une copie électronique, vous pouvez présenter une demande au Conseil supérieur de l'éducation à : conseil@cse.gouv.qc.ca

Le **Conseil supérieur de l'éducation** a confié la production de cet avis à la Commission de l'enseignement secondaire (CES), dont la liste des membres figure à la fin du document. Les consultations proposées ou menées en vue de l'élaboration de cet ouvrage ont respecté les balises de l'article 2.5 de l'Énoncé de politique des trois conseils fédéraux, c'est-à-dire qu'elles ont servi exclusivement à des fins d'évaluation, de gestion ou d'amélioration et ne constituent pas de la recherche.

Rédaction, coordination et recherche

Mélanie Bédard, coordonnatrice

Recherche et collaboration à la coordination et à la rédaction

Maxime Steve Bégin, coordonnateur par intérim et agent de recherche

Caroline Gaudreault, coordonnatrice par intérim et agente de recherche

Caroline Nappert, coordonnatrice

Recherche et collaboration à la rédaction

Isabelle Arseneau, agente de recherche

Gaële Côté, agente de recherche

Hermann Enomana, agent de recherche

Bruno Lafond, agent de recherche

Christine Pelletier, agente de recherche

Contribution à la recherche et à la rédaction

Émy Fecteau, étudiante

Julie Raymond, agente de recherche et de transfert

Marianne St-Onge, consultante, EFE - Groupe de recherche et consultance

Marjorie Vidal, consultante, EFE - Groupe de recherche et consultance

Révision linguistique

Jonathan Aubin

Avis adopté à la 707^e réunion du Conseil supérieur de l'éducation, le 25 octobre 2024.

Comment citer cet ouvrage :

Conseil supérieur de l'éducation (2025). Soutenir l'engagement scolaire des élèves au secondaire : arrimer qualité, diversité et accessibilité, Le Conseil, 189 p.

Dépôt légal

Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2025

ISBN : 978-2-555-00052-0 (version imprimée)

978-2-555-00053-7 (version PDF)

© **Gouvernement du Québec, 2025**

Ce document a été produit dans l'esprit d'une rédaction épiciène, c'est-à-dire d'une représentation équitable des femmes et des hommes.



Ce document est imprimé sur du papier entièrement fait de fibres recyclées
100 % de postconsommation.

Le Conseil supérieur de l'éducation

Créé en 1964, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec est un organisme gouvernemental autonome, la table du Conseil est composée actuellement de quinze membres issus du monde de l'éducation et d'autres secteurs d'activité de la société québécoise. Institué en tant que lieu privilégié de réflexion en vue du développement d'une vision globale de l'éducation, il a pour mandat de conseiller le ministre de l'Éducation et la ministre de l'Enseignement supérieur sur toute question relative à l'éducation.

Le Conseil compte cinq commissions correspondant à un ordre ou à un secteur d'enseignement : éducation préscolaire et enseignement primaire; enseignement secondaire; enseignement et recherche au collégial; enseignement et recherche universitaires; éducation des adultes et formation continue. À cela s'ajoute un comité dont le mandat est d'élaborer un rapport systémique sur l'état et les besoins de l'éducation, rapport adopté par le Conseil et déposé tous les deux ans à l'Assemblée nationale.

Mis sur pied en 2020, le Comité interordres de la relève étudiante vient enrichir la pensée du Conseil en impliquant davantage la relève étudiante dans ses réflexions, ses activités et la production de publications. Créé en 2022, le Comité sur l'éducation autochtone incarne la nécessité de travailler ensemble pour favoriser l'accès, l'inclusion, la persévérance, la réussite éducative, la sanction des études et le bien-être des Premières Nations et des Inuits au sein des établissements scolaires du Québec.

La réflexion du Conseil supérieur de l'éducation est le fruit de délibérations entre les membres de ses instances, lesquelles sont alimentées par des études documentaires, des résultats de recherche et des consultations menées auprès d'experts et d'acteurs de l'éducation.

Ce sont plus de quatre-vingt-cinq membres qui, par leur engagement citoyen et à titre bénévole, contribuent aux travaux du Conseil.

Table des matières

Le Conseil supérieur de l'éducation	VII
Liste des sigles et des acronymes	XIII
Introduction	1
1 Pourquoi se questionner sur les besoins des élèves à l'égard de leur parcours scolaire au secondaire?	4
1.1 Une conception de la réussite éducative attentive à l'hétérogénéité des élèves	4
1.2 Divers moyens de prendre en compte l'hétérogénéité des élèves, ainsi que leur portée et leurs limites	5
1.3 Des liens entre la motivation, l'engagement et la réussite scolaires	9
1.4 Les objectifs du présent avis	11
1.5 Des outils de réflexion complémentaires	12
1.6 Une démarche de consultation exploratoire réalisée par le Conseil	20
1.7 Que retenir?	23
2 Un bref historique de la diversification de l'enseignement secondaire et des services d'orientation scolaire et professionnelle	24
2.1 Durant les années 1960 et 1970	24
2.2 Durant les années 1980	27
2.3 Durant les années 1990 et 2000	28
2.4 Depuis les années 2010	32
2.5 Évolution du nombre d'élèves dans les réseaux publics et privés, et aperçu imprécis de l'évolution de ce nombre dans des projets pédagogiques particuliers	36
2.6 Que retenir?	39
3 Les parcours scolaires officiels et leurs encadrements	40
3.1 L'organisation scolaire et les parcours balisés par le Régime pédagogique	41
3.2 Les projets pédagogiques particuliers	55
3.3 Un aperçu incomplet de la répartition des élèves entre les projets pédagogiques particuliers	58
3.4 Les encadrements dans la <i>Loi sur l'instruction publique</i> et dans la <i>Loi sur l'enseignement privé</i> : un aperçu	61
3.5 Un récapitulatif des parcours scolaires officiels	62
3.6 Que retenir?	65
4 Quelques enjeux dans les parcours scolaires réels des élèves	66
4.1 Des inégalités scolaires et sociales	67
4.2 Des enjeux particuliers au deuxième cycle	73
4.3 Les choix que les élèves peuvent faire	78
4.4 Que retenir?	80

5 Diversifier et flexibiliser dans une intention d'équité et d'inclusion : quelques pratiques, enjeux et défis expérimentés dans des écoles	82
5.1 Un aperçu descriptif de quelques pratiques et de stratégies organisationnelles correspondantes	83
5.2 Quelques points de vue d'actrices et d'acteurs scolaires sur différentes formes de diversification et de flexibilité	90
5.3 Des expériences relatives à la flexibilité ailleurs dans le monde : un aperçu	100
5.4 Que retenir?	103
6 Les besoins des élèves à l'égard de leur parcours au secondaire	104
6.1 L'importance du personnel enseignant et de la perception de compétence dans la motivation et la réussite scolaires	104
6.2 Les besoins exprimés par des élèves	109
6.3 Des leviers pour tenir compte de ces besoins	115
6.4 Que retenir?	122
7 Les principaux constats du Conseil et ses réflexions sur les besoins des élèves et sur les organisations scolaires	123
7.1 Les besoins des élèves	123
7.2 Des problèmes d'équité	124
7.3 Trois pistes de solution ainsi que leurs défis et leurs limites	126
7.4 Que retenir?	132
8 Les orientations et les recommandations du Conseil	133
8.1 Orientation 1 : Valoriser la formation de base commune, en veillant à ce qu'elle soit riche, solide et signifiante, tout en faisant place à l'exploration	134
8.2 Orientation 2 : Consolider la cohérence du système scolaire dans ses visées et dans les pratiques en œuvre	136
8.3 Orientation 3 : Favoriser une plus grande accessibilité aux services éducatifs susceptibles de soutenir l'engagement des élèves dans leur parcours scolaire	138
Conclusion	141
Annexe 1 Liste des chercheuses et des chercheurs invités ou consultés	143
Annexe 2 Un portrait statistique des élèves inscrits au secondaire en formation générale des jeunes	144
Annexe 3 Les missions et les visées de l'école québécoise selon le Programme de formation de l'école québécoise	161
Annexe 4 Brève chronologie	164
Annexe 5 Les services d'orientation scolaire et professionnelle au Québec	166
Annexe 6 La répartition des élèves entre les projets pédagogiques particuliers	167
Annexe 7 La liste des orientations et des recommandations	170
Bibliographie	174
Remerciements	186
Membres de la Commission de l'enseignement secondaire	188
Membres du Conseil supérieur de l'éducation	189

Liste des tableaux

Tableau 1	Exemples de facteurs de conversion en enseignement secondaire, selon l'approche par les capacités	19
Tableau 2	Caractéristiques générales de l'échantillon de personnes interrogées et d'écoles visitées	22
Tableau 3	Les différences entre la formation générale et la formation générale appliquée au deuxième cycle, selon le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire	44
Tableau 4	Les choix de séquences en mathématique en 4 ^e et en 5 ^e secondaires	45
Tableau 5	Unités de 4 ^e et de 5 ^e secondaires exigées pour l'obtention du diplôme d'études secondaires.	53
Tableau 6	Évolution de la répartition de l'effectif d'élèves selon les catégories de programmes particuliers déclarés au MEQ (en %)	59
Tableau 7	Chez les élèves de chaque genre, répartition entre les catégories de projets pédagogiques particuliers déclarés au MEQ (en %), en 2021-2022.	60
Tableau 8	Dans chaque catégorie, proportion d'élèves de chaque genre dans certains types de projets pédagogiques particuliers (PPP) déclarés au MEQ, parmi ceux qui sont les plus fréquentés, en 2021-2022.	60
Tableau 9	Logiques de réflexion et de choix observées chez des jeunes de 11 à 16 ans en France, selon le type de parcours	79
Tableau 10	Évolution du nombre d'élèves dans chaque région administrative	146
Tableau 11	Proportion d'EHDA dans certaines catégories sociodémographiques, en 2021-2022.	149
Tableau 12	Répartition des élèves issus de l'immigration de première ou de deuxième génération entre les régions administratives du Québec, en ordre décroissant, en 2021-2022. . .	152
Tableau 13	Les trois missions de l'école québécoise selon le PFEQ	161
Tableau 14	Les trois visées de l'école québécoise selon le PFEQ	162
Tableau 15	Buts et caractéristiques des services éducatifs au secondaire	163
Tableau 16	Chronologie de la diversification de l'enseignement secondaire depuis les années 1960, et de mesures pour soutenir les élèves (aperçu non exhaustif) . . .	164
Tableau 17	Aperçu de l'évolution des services d'orientation scolaire et professionnelle au Québec	166
Tableau 18	Répartition de l'effectif d'élèves de chaque catégorie de projets pédagogiques particuliers (PPP) selon le type de PPP déclaré, en 2021-2022	167

Liste des figures

Figure 1	Les parcours de formation au secteur des jeunes	63
Figure 2	Les parcours dans le système scolaire québécois	64

Liste des graphiques

Graphique 1	Évolution du nombre total d'élèves inscrits au secondaire en formation générale des jeunes, de 2000-2001 à 2021-2022	37
Graphique 2	Évolution de la répartition des élèves entre les réseaux d'enseignement (en %)	38
Graphique 3	Évolution de la répartition des élèves de second cycle selon le type de parcours (en %).	49
Graphique 4	Répartition de l'effectif d'élèves de deuxième cycle selon le type de parcours pédagogique, dans chaque région administrative, en 2021-2022	50
Graphique 5	Évolution de la répartition de l'effectif d'élèves selon la langue d'enseignement (en %).	147
Graphique 6	Évolution de la répartition de l'effectif d'élèves selon la taille de l'école	147
Graphique 7	Évolution de la répartition des élèves désignés comme faisant partie de l'une des catégories d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA).	148
Graphique 8	Évolution de la proportion d'élèves avec un plan d'intervention	150
Graphique 9	Évolution de la répartition des élèves selon le statut de génération (en %)	151
Graphique 10	Dans chaque région, proportion d'élèves issus de l'immigration (1 ^{re} ou 2 ^e génération), en %, en 2021-2022, en ordre décroissant	153
Graphique 11	Évolution du pourcentage d'élèves inscrits dans un programme pédagogique particulier déclaré au MEQ	154
Graphique 12	Évolution du pourcentage d'élèves inscrits dans un programme pédagogique particulier déclaré au MEQ, dans chaque réseau d'enseignement	155
Graphique 13	Évolution du pourcentage d'élèves inscrits dans un programme pédagogique particulier déclaré au MEQ, pour chaque langue d'enseignement	156
Graphique 14	Évolution du pourcentage d'élèves inscrits dans un programme pédagogique particulier déclaré au MEQ, dans chaque catégorie de rangs IMSE	157

Graphique 15	Évolution du pourcentage d'élèves inscrits dans un projet pédagogique particulier déclaré au MEQ, pour chaque catégorie d'élèves identifiés comme handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA), et ceux non identifiés comme tels	158
Graphique 16	Évolution du pourcentage d'élèves inscrits dans un projet pédagogique particulier déclaré au MEQ au sein de chaque statut de génération, ceux des 1 ^{re} et 2 ^e générations étant considérés comme issus de l'immigration	159
Graphique 17	Évolution du pourcentage d'élèves inscrits dans un programme pédagogique particulier déclaré au MEQ, dans chaque catégorie de taille d'école	160

Liste des sigles et des acronymes

Acronymes des séquences de mathématique au deuxième cycle du secondaire	
CST	Culture, société et technique
SN	Sciences naturelles
TS	Technico-scientifique
Acronymes des séquences de science au deuxième cycle du secondaire	
ATS	Applications technologiques et scientifiques
ST	Science et technologie
STE	Science et technologie de l'environnement
SE	Science et environnement
Autres sigles et acronymes	
AEC	Attestation d'études collégiales
ASP	Attestation de spécialisation professionnelle
BI	Baccalauréat international
CBJNQ	Convention de la Baie-James et du Nord québécois
CES	Commission de l'enseignement secondaire
CFER	Centre de formation en entreprise et récupération
CFMS	Certificat de formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé
CFPT	Certificat de formation préparatoire au travail
CIRÉ	Comité interordres de la relève étudiante
COSP	Contenus d'orientation scolaire et professionnelle
CS	Commission scolaire
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
CSS	Centre de services scolaire
CUA	Conception universelle des apprentissages
DEC	Diplôme d'études collégiales
DEP	Diplôme d'études professionnelles
DES	Diplôme d'études secondaires
EHDA	Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
FEPP	Fédération des établissements d'enseignement privés
FGA	Formation générale des adultes
FGJ	Formation générale des jeunes
IMSE	Indice de milieu socioéconomique
LEP	<i>Loi sur l'enseignement privé</i>
LIP	<i>Loi sur l'instruction publique</i>
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MEI	Ministère de l'Économie et de l'Innovation
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

MEQ	Ministère de l'Éducation
MFR	Maison familiale rurale
PEA	Politique d'évaluation des apprentissages
PEI	Programme d'éducation intermédiaire, ou Programme d'éducation internationale
PFAE	Parcours de formation axée sur l'emploi
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
PI	Projet intégrateur
PPO	Projet personnel d'orientation
PPP	Projet pédagogique particulier
PPP-FP	Projet pédagogique particulier pour favoriser le passage vers la formation professionnelle
RAI	Réponse à l'intervention
SIAA	Stratégie d'intervention Agir autrement
UEMPT	Une école montréalaise pour tous

Introduction

Comment offrir à tous les élèves du secondaire un parcours scolaire stimulant et intéressant pour favoriser leur réussite éducative? Quelles sont les réelles possibilités d'apprendre à son rythme au sein de la formation générale et d'y explorer ses champs d'intérêt et ses habiletés? Comment actualiser le cadre scolaire sans imposer de rigidités pouvant limiter cette exploration, tout en répondant de manière équitable et inclusive aux besoins pédagogiques des jeunes?

Des indices donnent en effet l'impression que l'école¹ n'arrive pas à engager tous les élèves dans leur scolarisation au secondaire ou à tenir compte de leurs besoins. Par exemple, le taux de sorties sans diplôme ou sans qualification après sept ans chez les élèves inscrits à la formation générale des jeunes se situe à 16,2% pour l'année 2021-2022. Ce taux varie de plusieurs points de pourcentage selon une diversité de variables, notamment entre les réseaux publics et privés et selon le sexe, puis entre les différentes régions administratives du Québec (MEQ, 2024).

Pour favoriser la réussite scolaire de toutes et tous, plusieurs politiques éducatives depuis les années 1960 explicitent une adhésion à un idéal d'égalité des chances, exprimant ainsi un choix de société. Pour réaliser cet idéal, il convient de poursuivre les efforts d'amener chaque élève vers la réussite scolaire pendant son passage au secondaire. Ces efforts doivent se situer tant à l'échelle du système scolaire, pour que celui-ci soit équitable et inclusif, que dans l'interaction directe auprès des élèves au sein des écoles, en prenant le temps de lire chaque situation et d'apporter les ajustements nécessaires.

Devant cette perception d'un faible engagement de bien des élèves du secondaire à l'égard de leur parcours scolaire, plusieurs actrices et acteurs de l'éducation en appellent à une plus grande flexibilité des encadrements et de l'organisation scolaire pour insuffler plus de souplesse dans ce parcours. L'objectif est de mieux tenir compte de l'hétérogénéité des champs d'intérêt, des habiletés et des rythmes d'apprentissage des adolescentes et des adolescents. Pour illustrer concrètement les motifs de cette préoccupation, le Conseil soulignait en 2017 des cas de figure suggérant un manque de flexibilité à l'égard de certaines situations. Il s'inquiétait par exemple pour l'élève ayant de faibles résultats en mathématique et en français, qui est obligé de renoncer aux exigences de 5^e secondaire dans les autres matières. Il constatait également la difficulté pour l'école de reconnaître avant la 3^e secondaire, de façon générale, les élèves qui ont un intérêt ou des habiletés pour des activités manuelles, ou encore le cas des élèves qui réussissent bien dans le cadre scolaire en vigueur, mais qui délaissent néanmoins le secondaire (CSE, 2017, p. 93). En 2016, le Conseil déplorait que la diversité des rythmes d'apprentissage et que des contenus concrets ne soient pas suffisamment pris en compte dans la formation générale commune, trop exclusivement orientée vers les études universitaires (CSE, 2016c). Des actrices et des acteurs scolaires s'inquiètent aussi pour les élèves ayant plus de facilité à l'école, dont certaines et certains finissent par s'ennuyer tout en ne développant pas autant qu'ils le pourraient des habitudes de travail et d'étude qui leur serviraient dans leur parcours ultérieur.

1 Chaque fois que les termes *école* et *établissement* sont employés dans l'avis, ils désignent l'ensemble des établissements d'enseignement secondaire des réseaux public, privé et gouvernemental, ainsi que les écoles francophones, les écoles anglophones, celles des nations autochtones conventionnées et les écoles de bande des nations autochtones non conventionnées.

Ces quelques observations conduisent à se questionner sur **les besoins des élèves à l'égard de leur parcours scolaire au secondaire**. Dans les réflexions du présent avis, ces besoins incluent ce qui aide les élèves à être motivés et engagés, à apprendre et à connaître des réussites scolaires dans un cadre scolaire équitable. Ils incluent aussi ce qui leur permet d'explorer et de développer leurs champs d'intérêt, pour leur propre insertion sociale et professionnelle et pour leur participation active à la société. Cette exploration les aidera éventuellement dans l'ébauche d'un projet professionnel ou scolaire qu'ils poursuivront après leurs études secondaires et qui leur permettra de s'épanouir.

Ces premiers constats permettent aussi de s'interroger sur **les moyens à la portée des organisations scolaires pour répondre à ces besoins**, que ce soit par une plus grande souplesse ou davantage de diversité dans les parcours offerts, ou par d'autres moyens. **Ces éléments ont structuré les travaux menant au présent avis** et la rédaction de celui-ci.

Pour alimenter sa réflexion, le Conseil s'appuie sur une démarche exploratoire multiple. Celle-ci comprend une revue d'écrits sur différents aspects des parcours scolaires au secondaire, un examen des principaux encadrements structurant les parcours scolaires et ce que les écoles peuvent offrir, puis la consultation de plus d'une centaine de personnes. Elle recourt également à des analyses de données statistiques du ministère de l'Éducation (MEQ) pour voir la répartition des élèves entre différents parcours, selon différentes variables, à la fois pour en brosser un portrait récent et pour avoir un aperçu de son évolution au cours des deux dernières décennies.

Parmi les personnes consultées se trouvent des élèves du secondaire, des parents, des directions d'école, du personnel scolaire, des cadres et des professionnels au sein de centres de services scolaires (CSS) et de commissions scolaires (CS), d'autres intervenantes ou intervenants en éducation ainsi que des chercheuses et des chercheurs. Les expériences des membres de la Commission de l'enseignement secondaire, eux-mêmes des intervenantes et des intervenants en éducation ou des chercheuses de diverses régions du Québec, alimentent aussi ces réflexions sur les besoins des élèves et sur les organisations scolaires, de même que celles des membres du Conseil.

Pour exposer les réflexions du Conseil, le [chapitre 1](#) montre comment cette problématique s'inscrit dans une réflexion sur la réussite éducative et ses liens avec la motivation et l'engagement scolaires. Il expose d'autres outils conceptuels mobilisés pour mieux saisir le point de vue des élèves, en interaction avec ce que permet le cadre de l'école : la notion d'organisation scolaire, les concepts d'expérience scolaire et de parcours scolaire, et l'approche par les capacités. Il se termine par une description de la démarche de consultation.

Les quatre chapitres suivants sont consacrés au contexte et au cadre plus large dans lequel les organisations scolaires tentent d'offrir des parcours stimulants et engageants à tous leurs élèves, et donc à mettre en œuvre une certaine diversification et une certaine flexibilité de la formation au secondaire : le [chapitre 2](#) rappelle un bref historique de la diversification au secondaire et de ses enjeux au Québec; le [chapitre 3](#) présente les principaux encadrements des parcours officiellement offerts actuellement; le [chapitre 4](#) s'attarde à des enjeux rencontrés par les élèves tout au long de leur parcours réel au secondaire; le [chapitre 5](#) présente quelques exemples d'appropriation des encadrements par les établissements et tendant vers l'équité et l'inclusion, puis ce que des actrices et des acteurs scolaires en pensent.

C'est après ce tour d'horizon de ce qui encadre les parcours scolaires des élèves et des possibilités que leur offrent les écoles que l'avis se penche, dans le [chapitre 6](#), sur les besoins des élèves à l'égard de leur parcours et du rôle que peut y jouer une diversification de la formation et une flexibilité dans les parcours. Ce chapitre met en parallèle des écrits scientifiques avec les propos des élèves eux-mêmes et d'adultes consultés.

Le [chapitre 7](#) présente les principaux constats qui ressortent de l'ensemble de ces travaux, à la lumière desquels sont formulées, dans le [chapitre 8](#), des orientations et des recommandations. Pour que les organisations scolaires puissent être cohérentes avec les besoins pédagogiques des élèves, ce dernier chapitre part du constat d'ensemble selon lequel des leviers existent déjà, mais qu'il faut les actualiser pour tenir compte le mieux possible de ces besoins afin que les élèves puissent vivre une expérience scolaire de qualité. Plus précisément, pour que toutes les écoles puissent donner à tous leurs élèves accès à une expérience scolaire de qualité (CSE, 2016c), le Conseil estime essentiel de préserver la formation de base commune, en veillant à ce qu'elle soit riche, solide et signifiante, et qu'elle fasse place pour l'élève à de l'exploration. Il lui semble également nécessaire de consolider la cohérence du système scolaire dans les pratiques en œuvre. Il considère enfin comme important de favoriser une plus grande accessibilité aux services éducatifs susceptibles d'engager les élèves dans la poursuite de leur parcours vers un projet qui leur permettra de s'épanouir.

1 Pourquoi se questionner sur les besoins des élèves à l'égard de leur parcours scolaire au secondaire?

La prise en compte des besoins diversifiés des élèves par l'école, tant en ce qui concerne les rythmes variés d'apprentissage que la diversité des champs d'intérêt et des aptitudes, favoriserait davantage la réussite éducative de toutes et tous. Pour le Conseil, cette réussite englobe la réussite scolaire telle qu'elle est évaluée dans les relevés de notes ou dans l'obtention d'un diplôme. Elle tient compte de la qualité de l'expérience éducative que favorisent le sentiment d'être reconnu par ses pairs et les adultes de son entourage, le sentiment d'appartenance à l'école et à la communauté environnante, un rapport positif à l'apprentissage ainsi que le développement de compétences et d'une autonomie pour participer activement à la société (CSE, 2016b). C'est ce que visent les trois volets de la mission de l'école québécoise que sont l'instruction, la socialisation et la qualification, inscrite dans le Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2006) et dans la *Loi sur l'instruction publique* (LIP).

Les notions d'aptitudes, de champs d'intérêt, d'habiletés et de capacités sont entendues dans une perspective développementale et d'apprentissage. Les aptitudes, tout comme les champs d'intérêt, les habiletés et les capacités, peuvent être formées, développées et apprises. Elles ne sont pas fixes.

1.1 Une conception de la réussite éducative attentive à l'hétérogénéité des élèves

Afin de faire vivre des réussites à toutes et tous, il importe, selon le Conseil, de reconnaître les forces diverses des individus en aidant leur développement, « même si [ces forces] ne s'illustrent pas dans les matières et le savoir-faire valorisés par le curriculum » (CSE, 2016b, p. 17).

Par ailleurs, le Conseil rappelait en 2016 l'existence de zones de vulnérabilité, c'est-à-dire de situations qui « limitent ou fragilisent l'accès à l'éducation ou la réussite éducative de certaines populations » (CSE, 2016b, p. 65). Parmi celles-ci, il attirait l'attention sur les jeunes qui quittent le secondaire sans une première qualification, sur « la capacité du système d'intervenir rapidement » auprès d'élèves, sur la prise en compte de la diversité des rythmes et des besoins des élèves, et sur l'accès des jeunes à la formation professionnelle (2016b, p. 65). Il reprenait aussi des voies de développement qu'il soumettait à la réflexion, comme la qualification des jeunes en formation professionnelle pendant les études secondaires, ainsi que « l'intégration et l'adaptation de la formation générale dans tous les parcours de formation qualifiante », en offrant plus de diversité dans le choix des unités du diplôme d'études secondaires (DES) (CSE, 2016b, p. 66).

Des préoccupations similaires étaient également centrales en 2017, dans la Politique de la réussite éducative du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, publiée après de vastes consultations réalisées à l'automne 2016 (MEES, 2017). Le MEES expliquait s'appuyer sur les valeurs de l'universalité, de l'accessibilité et de l'équité pour concevoir ainsi la réussite éducative, dans une vision globale couvrant tout le parcours scolaire de la petite enfance à l'âge adulte :

« La réussite éducative couvre les trois grands vecteurs de la mission de l'école québécoise : instruire, socialiser, qualifier. Elle englobe la réussite scolaire, mais va au-delà de la diplomation et de la qualification en tenant compte de tout le potentiel de la personne dans ses dimensions intellectuelles, cognitives, affectives, sociales et physiques, et ce, dès le plus jeune âge. » (MEES, 2017, p. 26, souligné par le MEES.)

À la veille de la mise en œuvre de cette politique, le Conseil estimait que les efforts consentis à ce jour n'avaient, de façon générale, pas atteint l'objectif de **« conduire chacun vers la réussite en lui permettant de développer son plein potentiel »** (CSE, 2017, p. 6). En somme, prendre en compte la diversité des élèves, et s'y adapter, pour les mener vers la réussite éducative demeurerait un défi pour le réseau scolaire.

Comment favoriser cette réussite éducative? L'une de ses dimensions, la réussite scolaire, est liée à l'interaction entre plusieurs facteurs, que ceux-ci soient personnels, familiaux, éducatifs et scolaires ou sociaux, comme le notait le Ministère en 2017 (MEES, 2017). Elle est influencée également par des inégalités auxquelles contribue le système scolaire malgré sa visée égalitaire, comme le rappelait le Conseil en 2016 (CSE, 2016c). Pour autant, une étude longitudinale québécoise réalisée par Dupéré et son équipe, auprès de 2120 enfants nés en 1997-1998 jusqu'à ce qu'ils aient 19 ans, incite à ne pas considérer avec fatalité des facteurs qui sembleraient liés au décrochage scolaire (Dupéré et autres, 2019)². D'une part, le « processus de décrochage scolaire » est « graduel et partiel ». D'autre part, des « tournants favorables ou défavorables demeurent possibles aux différentes étapes du parcours » (2019, p. 14). Enfin, le système scolaire québécois offre tout de même une flexibilité dans les trajectoires menant aux qualifications et à la diplomation.

1.2 Divers moyens de prendre en compte l'hétérogénéité des élèves, ainsi que leur portée et leurs limites

Selon le Conseil, la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves devrait se faire en respectant les valeurs d'équité, d'inclusion et de justice scolaire (CSE, 2017). Il s'agit là d'une première étape à franchir quand un milieu décide de s'engager dans une démarche de changement. Autrement, elle risque de développer une pédagogie à deux ou à plusieurs vitesses (Prud'homme et autres, 2005), ce que le Conseil a constaté avec la présence de cours enrichis et la multiplication des offres de projets pédagogiques particuliers, en raison du caractère sélectif de plusieurs d'entre eux (CSE, 2007a; CSE, 2016c). Ainsi, malgré tous les efforts entrepris pour s'adapter à la diversité des élèves, « [...] une tension persiste entre l'ouverture

- 2 Leurs analyses montrent notamment que les facteurs de risque comme le retard et le rendement scolaires ou l'engagement de l'élève dans ses études entrent en action à différents moments au fil d'une « séquence temporelle » (Dupéré et autres, 2019, p. 14). Toutefois, ni les inégalités présentes avant l'entrée à l'école ni les différences d'engagement scolaire qui se manifestent plus tard pendant le parcours scolaire ne permettent d'expliquer toutes les variations entre les élèves dans l'obtention du diplôme d'études secondaires en sept ans ou moins.

de la classe ordinaire à tous les élèves et le recours à des modes d'organisation scolaire qui tentent de recréer des groupes plus homogènes» (CSE, 2017, p. 9).

Les moyens employés pour prendre en compte cette diversité amènent à se questionner sur ce qui serait à la portée des organisations scolaires (encadré ci-après), pour y arriver dans une perspective d'équité, comme le montre un tour d'horizon rapide de certains d'entre eux : la différenciation pédagogique, la conception universelle des apprentissages, une différenciation ou une flexibilité du curriculum, la flexibilité entre les parcours que les élèves peuvent suivre, la flexibilité dans l'organisation scolaire.

Pour le Conseil :

- **L'équité** est « la recherche d'un traitement qui tient compte des différences de chacun, donc qui ne s'applique pas de la même façon pour tous » (CSE, 2016c, p. 9);
- **L'éducation inclusive** consiste pour l'école « à s'adapter *a priori* à la diversité des élèves dans leur ensemble » (CSE, 2017, p. 5);
- **La justice scolaire** est « la prise en compte de la diversité des élèves (Monin et Morin, 2010), [...] la justice sociale voulant que chaque personne ait droit à une éducation gratuite et de qualité (Froese-Germain, 2014) » (CSE, 2016c, p. 3).

L'organisation scolaire concerne tout ce qu'une école, un centre de services scolaire ou une commission scolaire met en place pour soutenir la réussite des élèves, en organisant les services éducatifs et en encadrant ou en soutenant les parcours scolaires des élèves.

Pour parler de l'organisation scolaire, les actrices et les acteurs scolaires désignent souvent l'organisation de la grille-matière, de l'horaire individualisé des élèves et du personnel enseignant en fonction de l'horaire maître, et des groupes-classes pour chaque année scolaire, parfois selon les projets pédagogiques, les options et les parcours offerts dans l'école. Ces éléments constituent une partie des décisions qui sont prises. La grille-matière, la grille-horaire et l'horaire maître sont considérés comme les « outils de base de l'organisation scolaire » (Inchauspé et Ayotte, 2005, p. 14).

Cette organisation se fait :

- En fonction du **nombre d'élèves**;
- **Sur la base des ressources** humaines, matérielles, financières, communautaires et environnementales disponibles, qui peuvent aussi comporter **des contraintes**;
- **À l'intérieur d'encadrements** tels que le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (ci-après le Régime pédagogique), le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), la Progression des apprentissages, la Politique d'évaluation des apprentissages, les conventions collectives et les outils de reddition de comptes, de même que, pour les écoles publiques, les plans d'engagement vers la réussite;
- En fonction d'une certaine **vision de l'éducation et du projet éducatif de l'établissement**;
- **Au sein d'une culture organisationnelle**, façonnée entre autres par l'engagement du personnel, leur adhésion à une identité de l'établissement, les principes et les valeurs qui les animent, ces éléments pouvant varier entre les individus et selon leur formation. En effet, l'école étant une organisation complexe, les différents groupes d'actrices et d'acteurs peuvent avoir des

points de vue communs et d'autres qui sont différents. Ils peuvent partager une même vision de l'établissement et de l'éducation, mais aussi, à certains égards, avoir différentes valeurs ou finalités éducatives, ou avoir des perspectives différentes liées à leurs fonctions ou expériences respectives (Draelents et Dumay (dir.), 2016; Tardif et Le Vasseur, 2010; Derouet (dir.), 2000);

- **En interaction avec les autres actrices et acteurs** que sont les parents, les ressources, les organismes et les instances de la communauté;
- **À l'intérieur de contextes particuliers**, par exemple la hausse de la proportion d'élèves issus de l'immigration, la surpopulation dans l'école ou au contraire le déclin démographique, la concurrence avec d'autres écoles du territoire pour attirer les élèves ou encore la distance avec des établissements d'études postsecondaires;
- **À l'intérieur de contextes sociétaux plus larges**, par exemple les ajustements aux évaluations et à l'offre d'options apportés pendant la pandémie, la pénurie de main-d'œuvre, la perception d'une hausse de troubles de santé mentale ou physique chez les jeunes, ou l'évolution des demandes parentales et sociétales envers l'école.

Selon une synthèse des écrits sur le concept de **différenciation pédagogique**, les auteurs qui s'y sont intéressés le définissent généralement comme le **processus par lequel l'enseignante ou l'enseignant ajuste son enseignement** pour permettre à tous les élèves d'atteindre des buts d'apprentissage (Prud'homme et autres, 2005). Pour ce faire, il importe que les parcours d'apprentissage soient construits autour de situations porteuses de sens pour l'élève tout en interpellant des méthodes flexibles. Or, la différenciation pédagogique exige plus de temps de préparation et davantage de connaissances pédagogiques qu'une approche plus traditionnelle de l'enseignement (McGarvey et autres, 1997), ce qui doit se refléter dans l'organisation scolaire.

Une autre approche pour enseigner à une diversité d'élèves tout en favorisant leur engagement, leur motivation à apprendre et ultimement leur réussite éducative est celle de la **conception universelle de l'apprentissage** (CSE, 2017), que d'autres appellent la **pédagogie universelle** (Desmarais, Rousseau et Stanké, 2018). Il s'agit d'une approche qui intègre les notions de pédagogie pour tous et d'universalité d'accès à l'apprentissage. Tout comme la différenciation pédagogique, cette approche a pour but d'amener plus de flexibilité aux pratiques d'enseignement, par une planification de celles-ci tenant compte de l'éventail des besoins éducatifs des élèves, ce qui peut contribuer à amoindrir le recours à des accommodements individuels. Elle tient donc compte de la diversité des élèves, tant en ce qui concerne leurs degrés de performance scolaire que leurs origines diverses (CSE, 2017). Elle repose sur ces trois principes de flexibilité d'offre à l'élève de : 1) moyens d'engagement variés (diversité pour éveiller son intérêt, soutenir ses efforts et sa persévérance, favoriser son autorégulation); 2) divers moyens de présenter le matériel servant à l'acquisition de l'information et au développement de savoirs; 3) choix pour l'action ou l'expression (N. Rousseau, 2023). Contrairement à l'individualisation de l'enseignement, la pédagogie universelle s'inscrit dans une **logique collective plutôt qu'individuelle**, ce qui exige aussi qu'elle soit intégrée dans la formation des intervenantes et des intervenants scolaires et que l'organisation scolaire prévoie du temps de collaboration interprofessionnelle afin de mieux connaître les élèves et d'élaborer la planification pédagogique.

Au Québec, la prise en compte des champs d'intérêt et de la diversité des élèves s'opère notamment, dans plusieurs écoles, par une relative **différenciation curriculaire** qui se fait en partie **par l'entremise d'une diversification des parcours, dont l'offre de différents projets pédagogiques particuliers (PPP) aux élèves**. Au cours des deux dernières décennies, plusieurs écoles ont d'ailleurs conçu des projets particuliers comme ceux de sport-études, d'arts-études ou le Programme d'éducation intermédiaire, communément appelé Programme d'éducation internationale (PEI), en plus d'une diversité de profils et de concentrations. En guise d'illustration, le nombre de projets pédagogiques particuliers recensés, y compris divers enrichissements ainsi que les programmes reconnus par le MEQ, s'élevait à 90 en 2021-2022 ([annexe 6](#)). Le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) prévoit aussi une diversification des parcours de deuxième cycle, soit la formation générale, la formation générale appliquée et le parcours de formation axée sur l'emploi, ainsi que des choix entre des séquences de mathématique et de science en 4^e et en 5^e secondaire. Le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (ci-après le Régime pédagogique) prévoit de plus la possibilité pour l'élève de choisir des options au deuxième cycle du secondaire s'il est en formation générale ou en formation générale appliquée.

Le Conseil a souligné dans un avis de 2007 que **les PPP, souvent sélectifs, ont eu tendance à favoriser une certaine homogénéisation des groupes d'élèves sur la base de leurs performances scolaires et un accroissement de l'écart de réussite entre les élèves** (CSE, 2007a). Or, une revue d'écrits comparant les analyses effectuées dans plusieurs pays tend à montrer que le regroupement des élèves en fonction de leurs performances scolaires, par exemple en des voies «de base», «ordinaire» et «avancée», comme cela est souvent le cas aux États-Unis, combiné à une différenciation des programmes (différenciation curriculaire), a tendance à renforcer les écarts de réussite scolaire non seulement entre les élèves des différents groupements, mais également entre les enfants de différents milieux sociaux (Schofield, 2010, p. 1496, notre traduction). Une reproduction scolaire des inégalités sociales peut survenir, d'une part, en raison d'inégalités de nature systémique, telles les inégalités entre les services éducatifs des quartiers d'une ville ou les différences entre les cultures familiales et la culture valorisée à l'école. Selon leurs milieux sociaux, les élèves ont tendance à se trouver dans des filières différentes, et hiérarchisées dans les perceptions générales. D'autre part, le fait de se trouver dans un groupement plutôt que dans un autre place l'élève dans une situation où l'influence des pairs, avec leurs performances, leurs comportements et leurs aspirations différents, ainsi que l'attitude, les attentes et les pratiques pédagogiques du personnel enseignant diffèrent souvent selon la composition du groupe-classe. Ces différences dans la composition de son groupe-classe joueraient un rôle dans sa réussite scolaire (Schofield, 2010).

Selon le Conseil, les sources d'iniquité, de ségrégation et de stigmatisation des élèves pourraient être contrées en partie par des parcours et une organisation scolaire plus flexibles (Henripin, 1999; CSE, 2017). En 1999, il considérait que la flexibilisation des parcours permettrait à un élève de circuler facilement entre eux, évitant en même temps de le catégoriser et qu'il se retrouve coincé dans un cul-de-sac (Henripin, 1999). En 2017, il estimait qu'il fallait introduire plus de souplesse et de créativité dans les parcours des élèves et dans l'organisation scolaire pour «conduire chaque élève jusqu'au maximum de son potentiel» et pour «concrétiser un rehaussement du niveau général de scolarisation de tous» (CSE, 2017, p. 92). Il estimait que «la normalisation de la progression des apprentissages (annualisation du temps d'apprentissage, découpage par matière et promotion par année), la centration sur la réussite scolaire et la hiérarchisation des savoirs et des parcours sont des sources potentielles d'exclusion et de décrochage» (CSE, 2017, p. 92). Des actrices et des acteurs soulignaient en somme les obstacles systémiques qui subsistent à l'introduction de plus de souplesse dans les parcours des élèves, leur permettant de passer plus facilement d'un parcours officiel à l'autre tout en ayant accès à des possibilités d'exploration.

Ils souhaitaient de plus une réflexion en profondeur sur l'organisation scolaire (CSE, 2017). De même, le Conseil recommandait en 2019 au ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) de favoriser la flexibilité des parcours scolaires à l'enseignement supérieur (CSE, 2019). Pour produire cette flexibilité, le Conseil recommandait notamment « de confier au Conseil le mandat d'examiner de manière critique l'ensemble des règles de passage et des paliers d'orientation en vigueur dans le système scolaire afin de rendre celui-ci plus flexible » (CSE, 2019, p. 92).

La *Politique de la réussite éducative* de 2017 préconisait de même l'offre d'une variété de parcours caractérisés par leur fluidité et leur flexibilité, tout en veillant à la qualité de la formation générale (MEES, 2017, p. 42).

1.3 Des liens entre la motivation, l'engagement et la réussite scolaires

L'un des motifs amenant à se questionner sur les moyens de diversifier et de flexibiliser davantage les parcours au secondaire est leur éventuelle adaptation aux capacités et aux champs d'intérêt variés des élèves. Ces parcours sont susceptibles d'encourager leur motivation à apprendre, à investir les efforts requis et à y trouver du sens, c'est-à-dire à s'y engager. Comme l'expliquent Chouinard et autres en s'appuyant sur Reeve et Lee ainsi que Wigfield et autres, « [l]a motivation pousse la personne à s'engager dans des comportements et des cognitions délibérés. Elle détermine la direction et l'intensité de l'engagement et celui-ci peut être considéré comme une manifestation de la motivation » (Chouinard et autres, 2022, p. 78). Plusieurs recherches établissent par ailleurs des **liens entre la motivation et l'engagement scolaires et la réussite scolaire** (Guay, 2022).

Si la motivation semble corrélée effectivement à de meilleurs rendements à l'école, **les moyens mentionnés pour la favoriser** concernent notamment la perception de compétences élevées chez les élèves, entretenue par le personnel enseignant, l'utilisation de méthodes pédagogiques adéquates par celui-ci, la stimulation du plaisir à apprendre, l'explication du sens des apprentissages, ainsi que le développement et le maintien d'un climat social positif (Lebeau et Bouffard, 2023; St-Amand et autres, 2020; Archambault et autres, 2017; CSE, 2008).

La motivation qu'éprouve un élève est susceptible de l'encourager à investir des efforts à l'école, et donc à s'engager dans ses études, surtout si elle est d'ordre intrinsèque (plaisir et intérêt personnels) plutôt que d'ordre extrinsèque (par exemple la recherche d'une récompense ou la crainte d'une punition, le désir de plaire ou de se conformer). **L'engagement, plus facilement observable que la motivation par le personnel scolaire, peut être à la fois :**

- **Comportemental**, observable lorsque l'élève participe aux activités, tant celles éducatives que sociales, qu'il s'investit dans ses apprentissages, respecte les consignes et fait preuve d'assiduité, de ponctualité et de civilité (Archambault et autres, 2017; Chouinard et autres, 2022);
- **Affectif**, lorsque l'élève ressent de l'intérêt pour l'école et les matières, ce qui renvoie aussi aux différentes émotions qu'il peut éprouver à l'égard des lieux éducatifs et des personnes qu'il y côtoie, à la valeur intrinsèque et extrinsèque qu'il attribue à sa formation, et à son besoin d'affiliation (Archambault et autres, 2017; Chouinard et autres, 2022);

- **Cognitif**, l'élève pouvant recourir « à divers outils et stratégies de planification et d'organisation » (Archambault et autres, 2017, p. 9), ce qui renvoie à l'autorégulation, et l'élève pouvant également s'investir psychologiquement, lorsqu'il se concentre sur une tâche et qu'il y consacre son attention (Chouinard et autres, 2022).

La motivation peut être favorisée dans le rapport aux apprentissages, mais également par un sentiment de bien-être et d'intégration dans l'école, le sentiment d'appartenance à celle-ci favorisant une motivation et des résultats scolaires plus élevés (Guay et autres, 2007). Pour contribuer à ce bien-être et à ce sentiment d'intégration dans l'école, elle doit constituer un milieu de vie dans lequel **les activités parascolaires jouent également un rôle**. Le sentiment d'appartenance d'élèves du secondaire à l'égard de leurs activités parascolaires, par exemple dans des sports, des arts, des comités étudiants, etc., peut se généraliser au contexte de l'école (Bouchard et autres, 2023). Comme ces activités semblent influencer de manière variable un indicateur de sentiment d'appartenance à l'école des garçons et des filles (les projets scolaires), il semble important d'en offrir une variété, qu'elles soient culturelles, artistiques, scientifiques ou sportives (Gaudreault, Brooks et Labrosse, 2013).

Pour certains élèves, l'apprentissage de savoirs de type scolaire et le plaisir éprouvé à apprendre et à réaliser des activités en y développant des champs d'intérêt sont deux choses séparées. Par exemple, des études d'Yves Reuter montrent que des élèves qui quittent le secondaire sans diplôme ont un « vécu des disciplines scolaires » globalement négatif, ce qui incite à s'interroger sur les émotions et les sentiments que vivent les élèves à l'égard des matières scolaires (Reuter (dir.), 2016; Roberge, 2021). Un des défis de l'école consiste ainsi à **montrer aux élèves comment l'apprentissage de savoirs et le développement de compétences scolaires au sein de l'école peuvent être synonymes de plaisir**.

1.4 Les objectifs du présent avis

Selon le Conseil, la recherche de motivation demeure indissociable de la volonté d'offrir une éducation de qualité à l'ensemble des élèves. Une telle éducation suppose à ses yeux le maintien de la qualité de la formation générale pour toutes et tous, des pratiques équitables dans l'accès à l'éducation, la recherche de solutions collectives s'appuyant sur les connaissances scientifiques pour favoriser l'inclusion et éviter de créer ou d'accentuer des inégalités entre les élèves (CSE, 2016c; CSE, 2017).

Au fil de ses travaux et de ses réflexions pour le présent avis, le Conseil a opté pour une ouverture à l'égard de divers moyens à la portée des organisations scolaires pour favoriser la motivation et la réussite éducative dans une perspective d'équité, y compris la diversification et la flexibilisation des parcours offerts. En contexte de pénurie de main-d'œuvre dans le système scolaire, il voulait aussi tenir compte de la façon dont les individus qui y œuvrent percevaient d'éventuelles répercussions de ces moyens sur l'organisation scolaire et sur l'organisation du travail au sein des établissements, de même que sur les objectifs et la qualité de la formation au secondaire. Bien que le présent avis ne porte pas sur les approches pédagogiques, les façons dont les différentes formes d'organisations scolaires peuvent ou doivent veiller aux conditions de déploiement d'une pédagogie de qualité font également partie des réflexions.

Cette posture s'inscrit dans le prolongement d'analyses antérieures du Conseil sur les risques de la diversification des parcours dans sa forme actuelle pour l'équité et l'égalité, mais également sur la qualité de la formation, en particulier dans les contextes scolaires où s'observent une concurrence entre les établissements et une sélection d'élèves (2007, 2016c). De plus, dans l'expérience de certaines écoles présentées par des actrices et des acteurs scolaires consultés, la diversification des parcours est limitée pour diverses raisons, dont le petit nombre d'élèves, ou un projet éducatif préconisant d'autres façons de favoriser la réussite éducative de tous les élèves.

Le questionnement du Conseil est donc double :

1. **Quels sont les modes de diversification et de flexibilité des parcours scolaires qui sont en place?**
 - a. Qu'en pensent les élèves ainsi que les actrices et les acteurs scolaires?
 - b. Les encadrements comportent-ils des rigidités?
 - c. Quels sont les leviers et les défis soulevés? Qu'est-ce qui pourrait être amélioré, le cas échéant?
2. **Qu'est-ce qui aide les élèves à être motivés à l'école et dans leurs apprentissages, à réussir ces apprentissages, à développer leurs champs d'intérêt et habiletés et à penser à un projet scolaire ou professionnel ultérieur?**
 - a. Quel est le rôle des mesures de diversification et de flexibilisation à cet égard? Y a-t-il d'autres moyens employés dans les écoles?
 - b. Qu'est-ce qui aurait pu être amélioré, selon les élèves, pour les soutenir davantage dans leur parcours?

1.5 Des outils de réflexion complémentaires

En plus des concepts de réussite éducative, de motivation et d'engagement scolaires abordés précédemment, les outils conceptuels ci-dessous ont été mobilisés pour structurer cette réflexion : l'expérience scolaire, les parcours scolaires et l'approche par les capacités.

1.5.1 L'expérience scolaire

Le concept d'expérience scolaire de Dubet aide à saisir différentes sphères d'engagement dans l'école : la vie sociale et la culture de l'école, l'intérêt de l'élève pour les apprentissages ainsi que ses objectifs et ses projets.

- Ces sphères correspondent à trois fonctions de l'école repérées en France par Dubet et son équipe de recherche dans les discours des élèves, chacune attendant des élèves qu'ils agissent selon un registre de motivations et d'actions qui lui est propre (Dubet, 2007; Dubet et Martuccelli, 1996). Il s'agit des fonctions d'intégration, de sélection et de classement, puis de subjectivation.
- Chacune de ces fonctions auxquelles fait face l'élève obéit à des valeurs et à des normes qui lui sont particulières et qui privilégient des façons de s'y comporter et d'y interagir. Elle requiert également certains registres de motivations et d'actions. Il s'agit des logiques d'intégration, stratégique et de subjectivation.

Pour le dire plus simplement, **quel est le travail réel de l'école du point de vue des élèves, dans ses manières d'agir et d'interagir avec eux**, selon cette théorie de l'école et de l'expérience scolaire en son sein?

- **Dans son travail d'intégration**, l'école cherche à intégrer l'élève au cadre scolaire et à une culture commune, par des processus de socialisation véhiculant des valeurs et des normes de conduite et d'interactions; cette logique prévaut au primaire.
- **Dans son travail de sélection et de classement**, l'école sélectionne les élèves et hiérarchise entre elles les compétences et les filières; peu présente au primaire, cette logique prend de plus en plus de place au secondaire, davantage lorsque les filières se diversifient et se hiérarchisent.
- **Dans son travail de subjectivation**, l'école essaie d'inciter les élèves à s'approprier la culture et les connaissances qui y sont enseignées. Elle entend former des individus libres en mesure de penser et d'agir par eux-mêmes, et d'entretenir une distance réflexive par rapport à leur situation et au monde qui les entoure (Dubet, 2007).

Or, selon Dubet, **l'expérience scolaire**, consistant pour l'individu à articuler ces trois logiques d'action (d'intégration, stratégique et subjective), et les registres d'actions et de motivations qui leur sont propres, **peut être plus ou moins facile ou difficile pour les élèves selon leurs ressources et la proximité de leur culture avec celle de l'école**. L'adolescence se caractérise de plus, généralement, par l'expérimentation de nouvelles tensions qui peuvent être plus ou moins vives : la légitimité de l'ordre scolaire ne repose plus autant qu'au primaire sur l'autorité des adultes, le sens des études et du travail peut ne plus être très clair pendant que les classements sont de plus en plus présents, et la culture adolescente dans le groupe de pairs peut être plus ou moins éloignée de celle de l'école. Plus tard dans l'adolescence, les jeunes

peuvent vivre des tensions entre la subjectivation, soit l'intérêt ou la passion qu'ils peuvent éprouver pour un domaine, et l'éventuelle pression stratégique pouvant inciter à la compétition et à la performance, tout en désirant être intégrés dans une communauté de jeunes (Dubet et Martuccelli, 1996).

Il peut donc être plus ou moins aisé pour les jeunes :

- De se sentir intégrés dans l'école, de se reconnaître dans les valeurs et les normes de la vie scolaire et sociale à l'école, et de s'y sentir appartenir et reconnus (logique d'intégration);
- D'agir par stratégie, en fonction de leurs objectifs ou de leur projet, dans cet espace de compétition (logique stratégique), en raison notamment des ressources inégales dont ils disposent (ex. : résultats scolaires, ressources financières des parents, accès à des cours plus valorisés, proximité géographique, etc.) et de la position sociale qu'ils occupent au sein d'une éventuelle hiérarchie scolaire, des programmes ou des écoles pouvant être plus valorisés socialement dans certains contextes;
- De trouver réellement de l'intérêt et du sens dans les apprentissages faits à l'école, et à avoir le sentiment de s'y investir personnellement (logique de subjectivation).

En somme, le concept d'expérience scolaire fournit un éclairage sur ce qui peut faciliter l'expérience scolaire ou la rendre plus difficile pour l'élève, ce qui peut ultimement exercer une influence sur son engagement.

Ce qui peut faciliter l'expérience scolaire	Ce qui peut rendre l'expérience scolaire plus difficile
Logique d'intégration	
Le sentiment d'intégration et de proximité avec la culture de l'école, lors de ses interactions et dans le partage de normes et de valeurs sociales et scolaires, des attitudes et des buts d'études conformes aux attentes scolaires.	La perception d'avoir du mal à s'intégrer socialement dans l'école, donc à y créer des liens, à partager les valeurs et les comportements attendus dans la vie sociale et scolaire de l'école, et à y être reconnu. La difficulté à adopter les attitudes et à partager les buts d'études attendus à l'école. Le fait de se sentir étiqueté.
Logique stratégique	
Le sentiment chez l'élève de disposer de ressources qui permettent de poursuivre un projet scolaire ou professionnel qu'il ou qu'elle valorise et qui l'intéresse, par l'intermédiaire de l'école, même si ce projet demeure abstrait (ex. : suivre une filière « ouvrant toutes les portes »). La sélection dans le choix des efforts.	La perception de se trouver dans une filière moins valorisée, ou l'impression de ne pas disposer de suffisamment de ressources pour tirer profit de son parcours scolaire (par exemple les notes, les performances scolaires, les capacités financières, l'accès à une filière ou à une école réputée ou plus valorisée).
Logique subjective	
L'intérêt et le sens donné à ses apprentissages et son investissement personnel dans la vie scolaire ou dans des causes qu'elle ou il a à cœur, et qui y seraient reconnues (Magnan, Pilote et Vidal, 2014).	La difficulté à trouver du sens dans les apprentissages ou dans la vie scolaire et à s'y intéresser. La difficulté à se reconnaître dans la culture valorisée à l'école.

Source : Dubet et Martuccelli, 1996; Dubet, 2007, adapté par le Conseil.

1.5.2 Le concept de parcours scolaire des élèves

Le **concept de parcours scolaire**, tel que développé par Picard, Trottier et Doray (2011), aide à comprendre comment un parcours peut varier d'un individu à l'autre. Il désigne «une suite de situations éducatives réalisées dans le cadre de la formation formelle et du système scolaire» (Doray et autres, 2009, p. 15), dans «une période de temps donnée» (Picard, Trottier et Doray, 2011, p. 8).

Les parcours scolaires forment un sous-ensemble de **parcours éducatifs** qui, eux, «correspondent à l'ensemble des expériences d'apprentissage ou des événements éducatifs réalisés dans un laps de temps long, quel que soit le lieu ou le contexte où se déroulent les apprentissages» (Doray, 2012, p. 70). Les parcours éducatifs incluent donc toutes les situations d'apprentissage et les événements éducatifs vécus par une personne, que ce soit dans le cadre scolaire ou dans d'autres sphères sociales. Parmi ceux-ci, **le parcours scolaire est un parcours éducatif vécu au sein du système scolaire.**

Selon cette théorie, les parcours scolaires effectivement suivis par les élèves sont le produit d'interactions entre des structures extérieures aux individus, l'interprétation qu'ils en font ainsi que leurs actions à l'intérieur de ce cadre. Ces parcours comportent donc des éléments objectifs, comme l'offre scolaire disponible, la structure de la séquence prévue, les conditions d'accès à des programmes et de poursuite des études. Ils comportent également des éléments subjectifs, donc perçus, ressentis et vécus par l'élève, des conditions passées et présentes qui déterminent cette situation, ainsi que des visions de l'avenir qui peuvent orienter les choix (Groleau, 2017).

Cette théorie aide entre autres à distinguer le parcours prescrit et le parcours effectivement suivi par l'élève et le sens que celui-ci lui donne. En effet, le parcours se construit en interaction avec ce que permet l'institution, avec les autres sphères de son existence, et à l'intérieur d'un cadre social et historique plus large. L'on comprend par exemple que le parcours permis ou prescrit par l'institution inclut toutes les règles et marges de manœuvre et de choix laissées à l'élève.

Picard, Trottier et Doray (2011) proposent quatre axes d'analyse pour rendre compte de la façon dont les parcours scolaires peuvent varier d'une personne à l'autre.

Le **concept de parcours scolaire**, dans son sens sociologique, **ne doit pas être confondu avec les parcours scolaires du deuxième cycle du secondaire au Québec** que sont la formation générale, la formation générale appliquée et le parcours de formation axée sur l'emploi.

Dans son sens sociologique, ce concept rappelle que les parcours ne dépendent pas uniquement du cheminement officiellement prévu par le système scolaire et des capacités et ressources des élèves, de leurs familles et du personnel scolaire. Ils dépendent aussi de plusieurs dynamiques et interactions sociales, et se situent dans des contextes sociaux, institutionnels et historiques plus larges.

De plus, des événements de ce parcours, comme les réussites ou les échecs, peuvent avoir des sens différents selon les individus. Par exemple :

- Une ou un élève pourra voir un échec scolaire comme une source de découragement. Une ou un autre y saisira un signal l'amenant à rebondir.
- Une sortie sans diplôme peut être vécue comme un échec pour un individu. Un autre le verra comme une pause ou comme une occasion de réflexion.

Axes d'analyse pour comprendre la construction et la variabilité des parcours scolaires (Picard, Trottier et Doray, 2011; Doray, 2012, adapté par le Conseil)

1. Les « relations entre individus et institutions »

Du côté des institutions : un cadre et un parcours prescrit

Les institutions scolaires prescrivent un itinéraire officiel, par exemple terminer le secondaire en cinq ans, ainsi que des critères et des règles variées, par exemple dans les pratiques d'admission et d'orientation. Elles peuvent en même temps introduire des éléments de flexibilité, offrir du soutien et laisser des marges de manœuvre aux élèves.

Du côté des individus : des « espaces d'opportunité » laissés par les institutions, aux effets imprévisibles

Les institutions laissent aux individus des « espaces d'opportunité » pour faire des choix. À l'enseignement supérieur, les étudiantes et les étudiants peuvent moduler leurs parcours dans la durée ou en les interrompant, et certaines et certains les reprennent plus tard ou se réorientent.

Le soutien obtenu peut contribuer à la part « d'imprévisibilité » des parcours. Il peut aider par exemple à rebondir après un échec.

2. Les articulations entre expériences objectives et expériences subjectives

Les « événements éducatifs », ou expériences objectives

Le versant objectif du parcours scolaire comprend tous les événements caractérisant ce parcours : inscription dans tel programme, tel cours, les situations éducatives ou d'évaluation présentées par les enseignantes et les enseignants, l'obligation de choisir un programme, les réussites ou échecs inscrits dans le dossier scolaire, etc.

Les expériences subjectives

Dans le versant subjectif du parcours, **l'individu attribue un sens** aux éléments objectifs de son expérience scolaire, qu'il s'agisse des événements qui le façonnent ou des personnes qui en font partie. Par exemple :

- Une ou un élève vivra son échec comme une source de découragement. Une ou un autre le vivra comme un choc stimulant le désir de se réengager dans ses études;
- Le travail des conseillères et des conseillers d'orientation sera perçu différemment. Un individu considérera son influence déterminante dans son cheminement d'orientation scolaire et professionnelle. Un autre estimera qu'elle l'est moins que celle de sa famille ou de ses amis.

3. Les interrelations entre expériences scolaires et non scolaires

Les expériences scolaires et non scolaires, ou extrascolaires, comme dans la famille, les cercles d'amis, les loisirs ou le travail, sont interreliées.

- Les **expériences scolaires** comprennent entre autres le « rapport au savoir » et « l'intégration sociale dans l'établissement ».

- Les **expériences extrascolaires** renvoient aux conditions de vie ainsi qu'aux ressources culturelles de l'individu et de son entourage (ou capital culturel, comprenant le niveau de scolarité des parents, la culture générale, le degré d'aisance avec la culture valorisée à l'école, etc.). Il peut aussi s'agir d'événements qui entraînent une bifurcation du parcours, comme un déménagement, l'immigration, le divorce des parents, des problèmes de santé, etc. Ces expériences font partie de ce qui influence et détermine les expériences scolaires.

4. « L'inscription dans des temporalités plus larges »

Les parcours s'inscrivent dans de larges temporalités, aussi bien à l'échelle de l'individu qu'à différentes échelles collectives.

À l'échelle individuelle, le parcours scolaire a :

- Un **passé**, en raison notamment de l'influence de l'origine sociale, des expériences scolaires antérieures et des pratiques d'orientation que l'individu a rencontrées;
- Un **présent**, puisque l'individu n'est pas uniquement déterminé par son passé, mais aussi par son expérience scolaire présente (ex. : nouvelle activité parascolaire qui stimule l'élève, approche pédagogique d'une enseignante ou d'un enseignant qui « parle » particulièrement à l'élève, valorisation ou non de l'école dans le groupe de pairs);
- Un **futur**, car les projets, les aspirations, mais aussi les anticipations peuvent orienter les choix, ultimement inciter à la persévérance ou plutôt conduire à une interruption lorsqu'un échec ne laisse entrevoir aucune réorientation possible. Par exemple, des études montraient au début des années 2000 que les projets de parentalité façonnaient dès l'adolescence les parcours scolaires et professionnels des filles en général, dont plusieurs ne voyaient pas comment elles concilieraient plus tard les professions en sciences et génie avec leurs responsabilités familiales projetées (CSE, 2000).

À des **échelles collectives**, le parcours scolaire d'un individu s'inscrit également dans un moment de l'**histoire d'un établissement et de la société**.

- Des établissements, des centres de services scolaires ou des commissions scolaires peuvent avoir révisé leur offre de parcours scolaires en réaction à des situations passées.
- Des événements collectifs peuvent influencer les parcours de différentes façons, comme la pandémie de COVID-19 a pu le faire sur les parcours scolaires à des degrés variables et pour différentes raisons.
- Des phénomènes macrosociologiques, qui touchent de larges groupes sociaux ou l'ensemble de la société, et un contexte sociohistorique plus large, déterminent à la fois l'offre scolaire, les attitudes des individus à l'égard de leur parcours et les interactions entre les élèves et les actrices et les acteurs scolaires, notamment. Par exemple, la multiplication des programmes de formation peut être source de multiples possibilités pour l'individu. Elle peut aussi représenter pour lui une source d'inquiétude et d'anxiété. Dans une société qui le considère comme le principal responsable de son avenir, l'individu peut manquer de repères pour faire ses choix.

1.5.3 L'approche par les capacités

Dans le cadre de travaux antérieurs, le Conseil s'est appuyé sur l'approche par les capacités pour aborder la question de la justice scolaire (CSE, 2016c, 2017) (section 1.1). En faisant dialoguer différentes théories de la justice, le Conseil retenait de la théorie de la justice sociale d'Amartya Sen que :

« **L'approche par les capacités** insiste sur la nécessité de permettre à tous les individus de développer l'autonomie nécessaire pour mener la vie qu'ils ont choisi de mener. Pour ce faire [...], il ne suffit pas d'accorder des ressources supplémentaires à ceux qui ont moins. Il faudrait aussi s'assurer de lever les obstacles qui empêchent les personnes visées de transformer en réalisations significatives pour elles les ressources mises à leur disposition. En ce sens, au lieu d'obéir à des logiques administratives dans le traitement des difficultés, cette approche nous invite à partir d'une analyse des besoins et aussi des objectifs des personnes concernées. Conséquemment, elle nous convie elle aussi à reconnaître véritablement (à encourager) des formes différentes de réussite éducative, qui devraient pouvoir se réaliser dans des contextes d'apprentissage variés. » (CSE, 2016c, p. 26.)

Des travaux de spécialistes s'appuient également sur l'approche par les capacités, qu'ils appellent approche par les capabilités, pour analyser les systèmes éducatifs et les parcours scolaires qui s'y construisent (Picard et autres, 2015, 2016; Dionne et autres, 2018). Cette approche aide à mieux voir quelles sont les réelles possibilités qu'y ont les jeunes de « choisir une vie qu'ils ont des raisons de préférer » (Sen, 1992, cité dans Picard et autres, 2016, p. 50).

Picard et ses collaboratrices distinguent les possibilités formelles et les possibilités réelles d'accéder à une formation ou à une profession que les personnes ont des raisons de choisir et de valoriser, au sein du système éducatif (Picard et autres, 2016).

- Les **possibilités formelles** renvoient aux structures institutionnelles, aux droits enchâssés dans des lois et aux ressources disponibles.
- Les **possibilités réelles** tiennent compte de la liberté réelle des personnes d'avoir accès aux parcours qu'elles ont des raisons de valoriser parce qu'ils contribuent à leur émancipation, particulièrement si ces personnes sont « touché[e]s par des formes d'inégalités » (Picard et autres, 2016, p. 52).

Malgré la promotion officielle de l'égalité d'accès aux services d'éducation, toutes les personnes n'ont pas les mêmes « possibilités de convertir des moyens (ex. : des ressources, un droit) en possibilités réelles d'agir et de choisir entre différentes options » (Picard et autres, 2016, p. 51). En effet, les ressources dont disposent les personnes, que ce soit celles liées au genre, au milieu socioéconomique, à l'âge, etc., offrent des possibilités variables « de construire de manière singulière la liberté dans une vie » (Picard et autres, 2016, p. 51). **Des mécanismes peuvent soutenir la mobilisation des moyens** qui sont présents, tels que les ressources, les droits, les choix existants, ou plutôt la freiner. **Ces mécanismes sont considérés selon cette approche comme des facteurs de conversion.** Ces facteurs sont positifs lorsqu'ils soutiennent cette mobilisation, et négatifs lorsqu'ils la freinent (Picard et autres, 2014).

En guise d'exemple, une formation commune plus longue à l'enseignement obligatoire donnerait le temps à l'élève de mieux définir son projet de formation, ce qui constituerait un **facteur de conversion positif**. À l'opposé, les **facteurs de conversion négatifs** diminuent l'éventail d'options à la portée d'un

élève et susceptibles de correspondre à ses aspirations. Ainsi, une formation commune plus courte, en diminuant les possibilités scolaires et professionnelles ultérieures, pourrait constituer un facteur de conversion négatif particulièrement pour des élèves qui éprouveraient plus de difficultés scolaires pendant une période donnée. Selon Picard et ses collaboratrices, un système scolaire juste s'appuierait sur « une politique éducative véritablement *capacitante* permettant d'agir sur la liberté réelle des jeunes [et] devrait intervenir à la fois sur les ressources et les droits formels qu'elle met en place, mais également sur ces *facteurs de conversion* » (Picard et autres, 2016, p. 52).

Picard et ses collaboratrices (2016) reprennent des travaux de Robeyns, Bonvin et Farvaque, et de Verhoven et autres, **trois catégories de facteurs de conversion** susceptibles d'influencer positivement ou négativement les parcours d'élèves :

- « les *facteurs de conversion individuels* renvoient aux caractéristiques et aux capacités des individus;
- les *facteurs de conversion sociaux* se rapportent au contexte social et culturel dans lequel se développe l'individu;
- les *facteurs de conversion environnementaux* représentent plus largement la possibilité d'avoir accès à une ressource » (Picard et autres, 2016, p. 51).

Elles ont précisé les facteurs de conversion sociaux en tenant compte de facteurs qui peuvent être familiaux, socioéconomiques ou ethnoculturels notamment. Elles ont également subdivisé les facteurs environnementaux en tenant compte de facteurs géographiques, professionnels ou scolaires.

La présence de facteurs de conversion ne constitue pas une fatalité dans un sens ou dans l'autre. Ils peuvent être négatifs dans une situation et positifs dans l'autre. De plus, la suite du parcours dépendra, comme le montre le concept de parcours scolaire synthétisé précédemment, de l'interaction avec d'autres facteurs, mais aussi de la façon dont la personne interprète sa situation et agit puis interagit par la suite.

Le [tableau 1](#) présente des exemples de facteurs de conversion pour chacun de ces types. Plusieurs sont tirés de récits biographiques rapportés par Picard et son équipe (2016). D'autres englobent le contexte de l'enseignement secondaire québécois.

Tableau 1

Exemples de facteurs de conversion en enseignement secondaire, selon l'approche par les capacités

Individuels	Sociaux	Environnementaux
Genre	Vie communautaire	Géographiques
Expériences antérieures de réussites ou d'échecs*	Organismes communautaires d'aide aux adolescentes et aux adolescents	Localisation de la résidence familiale par rapport à l'établissement scolaire
Sentiment d'efficacité personnelle	Capacité des parents à soutenir leur enfant*	Ressources régionales
Capacités intellectuelles*	Situation familiale*	Moyens de transport accessibles aux adolescentes et aux adolescents
Préférences et champs d'intérêt*	Moyens financiers de la famille	Professionnels
Aspirations*	Accès à l'information par la famille	Services éducatifs complémentaires personnalisés
Attitude face à la nouveauté	Valorisation de l'école*	Services de soutien en ligne
Motivation*	Expérience de scolarisation des parents*	Scolaires
Croyances envers la réussite, l'apprentissage, le développement des compétences, etc.*	Connaissance du système scolaire par les parents et le réseau social	Projets pédagogiques particuliers
Santé physique	Aspirations des parents pour leurs enfants*	Processus de sélection des élèves*
Santé mentale	Influence de la fratrie*	Paliers d'orientation* (chapitre 4)
Connaissance de soi	Influence d'autres personnes significantes pour l'élève dans son réseau social	Passerelles entre les programmes, voies de raccordement, années de consolidation entre le primaire et le secondaire ou entre le secondaire et le cégep (trempin DEC)*
Personnalité	Valorisation de tous les programmes possibles*	Activités parascolaires
	Perceptions de jugements sociaux liés aux caractéristiques sociodémographiques de l'élève (diversité sexuelle et de genre, lieu de résidence, appartenance ethnoculturelle, etc.)	Mesures d'inclusion dans l'école
		Diffusion de l'information sur les options disponibles
		Longueur du tronc commun (programme normal)*
		Cours d'été et reprises d'examens offerts gratuitement ou à coût minime
		Influence de personnes significantes pour l'élève à l'école et les actions que ces personnes peuvent poser

* Exemples tirés des trois récits biographiques rapportés par Picard et son équipe (2016).

1.6 Une démarche de consultation exploratoire réalisée par le Conseil

Parmi ses travaux pour alimenter sa réflexion sur les parcours des élèves et sur les organisations scolaires, le Conseil a entrepris une démarche de consultation exploratoire en deux temps :

- Entretiens individuels ou de groupes d'une durée variant de 45 minutes à 1 h 30, avec 50 personnes, dont diverses intervenantes et divers intervenants scolaires, des chercheuses et des chercheurs, quelques parents et quelques élèves, pour connaître des enjeux du point de vue des parcours des élèves et du point de vue des organisations scolaires dans 25 écoles, puis repérer des écoles où réaliser des consultations plus approfondies;
- Visite de 3 écoles parmi les 25 repérées pour y interroger des élèves du deuxième cycle du secondaire inscrits dans le programme «régulier»³ et différents types de projets pédagogiques particuliers, des parents, des directions et des membres du personnel sur leur perception des besoins des élèves et des mesures en place dans leur école (82 personnes). Les entretiens individuels et les groupes de discussion ont duré de 75 minutes à 2 h 30.

Quelques informations supplémentaires sur l'échantillon de personnes consultées et d'écoles visitées

Le protocole de consultation prévoyait la réalisation d'études de cas dans des écoles aux réalités variées : diversité de régions, tailles variées en nombre d'élèves, écoles considérées comme favorisées, moyennement favorisées et défavorisées, réseau public, privé et gouvernemental, milieu francophone, anglophone, autochtone, etc.

Ces critères guidaient le choix des écoles où réaliser des consultations en profondeur auprès d'élèves et d'actrices et d'acteurs scolaires occupant différentes fonctions : diversité de réalités et de pratiques (ex. : diversité de nombre d'élèves, de régions administratives, d'offres scolaires) connues pour tenter d'offrir à tous leurs élèves un parcours stimulant et engageant, dans une perspective d'équité et d'inclusion (ex. : accès de tous les élèves à une option, à une concentration ou à un projet pédagogique particulier, autres moyens de rendre tous les apprentissages signifiants; flexibilité dans le rythme d'apprentissage des élèves), selon leurs propres disponibilités à recevoir l'équipe de la permanence à l'intérieur de l'échéancier des travaux. Lors du recrutement commencé au mois d'août 2023, des écoles présentant l'une ou l'autre de ces caractéristiques ont été approchées.

3 L'expression «programme régulier» est un calque de l'anglais. Il aurait été possible d'écrire seulement «le programme». Aux fins de clarté du propos pour les milieux concernés, le Conseil reprend l'expression en usage, soit programme «régulier», en insérant des guillemets.

Les trois écoles visitées, dans lesquelles des consultations ont été réalisées avec des élèves et différents groupes d'actrices et d'acteurs scolaires durant l'automne 2023, sont francophones, de tailles différentes, deux sont publiques et l'une est privée. Elles sont situées dans des régions manufacturières⁴, dans trois régions administratives différentes. L'une d'elles est immédiatement voisine d'une région dite urbaine. **Pour préserver la confidentialité des personnes interrogées et de leurs établissements ou centres de services scolaires, les régions administratives des écoles visitées ne sont pas nommées, les groupes de discussion auprès d'élèves sont détaillés par grand type de programme plutôt que par école, et seulement les fonctions générales des personnes interrogées en dehors des trois écoles visitées sont présentées (tableau 2).**

Ces démarches sont de nature exploratoire et ne peuvent couvrir la diversité de toutes les réalités possibles, par exemple en région urbaine, en milieu anglophone ou en milieu autochtone. Néanmoins, elles ont permis d'obtenir un aperçu de réalités, de stratégies mises en œuvre et de points de vue de diverses actrices et de divers acteurs sur les organisations scolaires. De plus, les expériences et les appartenances variées des membres de la Commission de l'enseignement secondaire et de la table du Conseil aident à tenir compte de réalités rencontrées dans divers milieux, notamment linguistiques, géographiques et socioéconomiques.

- 4 Pour donner une idée du contexte socioéconomique et géographique d'un établissement d'enseignement, **le présent avis reprend le regroupement des régions administratives en trois types de régions économiques proposé par le ministère de l'Économie et de l'Innovation** en fonction d'une diversité de facteurs, dont des secteurs d'activité et des réalités démographiques et économiques semblables : **les régions ressources, les régions manufacturières et les régions urbaines** (MEI, 2021). Le secteur d'emploi prédominant ainsi que l'accès à des programmes et à des établissements postsecondaires peuvent moduler les aspirations scolaires et professionnelles des élèves. Les régions ressources se caractérisent entre autres par une faible densité de population et une présence forte du secteur primaire. Les régions manufacturières se caractérisent entre autres par une présence forte du secteur manufacturier et la proximité des régions urbaines. Les régions urbaines se caractérisent quant à elles, notamment, par une densité plus forte de la population, par un faible pourcentage d'emplois dans le secteur primaire, et par la « place prépondérante du secteur tertiaire » (MEI, 2021, p. 8).

Tableau 2

Caractéristiques générales de l'échantillon de personnes interrogées⁵ et d'écoles visitées

Caractéristiques générales des 50 personnes consultées dans un premier temps :

Ces personnes proviennent du réseau public, privé ou gouvernemental, d'écoles de milieux favorisés, moyennement favorisés ou considérés comme défavorisés, francophones, anglophones ou autochtones. Elles œuvrent dans différentes régions du Québec.

Ces consultations ont permis d'obtenir un aperçu des réalités et des stratégies de 4 centres de services scolaires et de 25 écoles, dont 2 anglophones, 1 école de bande dans une communauté autochtone et 11 écoles privées.

Les personnes consultées exerçaient les fonctions suivantes :

- Cadres de centres de services scolaires;
- Représentantes et représentants d'associations de parents;
- Membres de directions d'école (direction, direction adjointe, direction de services éducatifs ou pédagogiques);
- Coordonnatrices et coordonnateurs pédagogiques, de services éducatifs ou de recherche;
- Professionnelles (conseillères d'orientation, conseillères pédagogiques, agentes de développement);
- Membres du Comité interordres de la relève étudiante (CIRÉ);
- Élèves du Programme d'éducation intermédiaire (PEI);
- Chercheuses et chercheurs en sciences de l'éducation.

Caractéristiques des trois écoles visitées pour des consultations plus approfondies :

- Pratique semblable dans l'organisation scolaire : accès de toutes et tous les élèves à une option, à un profil, à une concentration ou à un projet pédagogique particulier dès le premier cycle, la plupart à l'intérieur de périodes communes dans la grille-horaire, favorisant la mixité des élèves dans les groupes-classes;

⁵ Le nombre exact de personnes pour différentes catégories n'est pas précisé pour des raisons de confidentialité, certaines catégories ayant des effectifs inférieurs à 10. Ce procédé a été adopté chez les élèves, pour les types d'options ou de projets pédagogiques particuliers et, chez les intervenantes et les intervenants scolaires, pour les catégories d'emploi.

- **École 1**, francophone publique, en milieu moyennement favorisé (rang IMSE de 4 à 7), de 100 à 499 élèves, en région manufacturière;
- **École 2**, francophone publique, en milieu favorisé (rang IMSE de 1 à 3), de 500 à 999 élèves, en région manufacturière;
- **École 3**, francophone privée, de 1000 à 1499 élèves, en région manufacturière, municipalité immédiatement voisine d'une région urbaine.

Échantillon de personnes consultées dans les trois écoles (82 personnes), lors d'entrevues en présence ou en ligne :

- **42 élèves de deuxième cycle du secondaire** en 3^e, 4^e ou 5^e secondaire (9 groupes de discussion), dont certaines et certains inscrits :
 - en projet pédagogique particulier préparant des élèves de 15 ans ou de 16 ans ou plus à la formation professionnelle (PPP-FP), certains étant également inscrits à des options;
 - au programme « régulier » et à une ou deux options;
 - dans un programme peu ou très sélectif (PPP local inspiré en partie du PEI, profil, concentration ou PPP en arts, en multivolets, en langues ou en sports);
- **13 parents** (3 groupes de discussion);
- **27 membres des équipes-écoles** (personnel de direction, personnel enseignant, personnel professionnel, personnel de soutien) (6 groupes de discussion et 3 entrevues semi-dirigées).

1.7 Que retenir?

Des préoccupations pour la réussite et la persévérance scolaires amènent à s'interroger sur ce que les écoles pourraient faire pour stimuler et intéresser davantage tous les jeunes à leurs études, compte tenu de l'importance d'une première qualification pour leur insertion sociale et professionnelle, et de l'apprentissage de savoirs fondamentaux qui leur serviront tout au long de la vie. De plus, plusieurs actrices et acteurs scolaires perçoivent une rigidité dans les organisations scolaires, qui limiteraient pour des élèves l'accès à des options, à des séquences, à des concentrations ou à des projets pédagogiques, ou qui ne respecteraient pas suffisamment leur rythme d'apprentissage. Cette rigidité compromettrait des sources potentielles de stimulation, et donc de motivation et d'engagement, ainsi que des possibilités d'exploration aidant à la connaissance de soi et de ses aspirations.

C'est dans ce contexte que le Conseil a voulu connaître les points de vue de jeunes eux-mêmes et de diverses actrices et de divers acteurs scolaires sur ce qui peut les aider et les motiver durant leur parcours. Il les a aussi interrogés sur les moyens à la portée des établissements pour en tenir compte.

Pour alimenter ces réflexions, structurer le présent avis et élaborer des thèmes de consultation, les concepts d'expérience scolaire et de parcours scolaire ainsi que l'approche par les capacités ont été mobilisés en plus de ceux de motivation, d'engagement et d'organisation scolaires.

2

Un bref historique de la diversification de l'enseignement secondaire et des services d'orientation scolaire et professionnelle

L'idée que l'enseignement secondaire doive servir en même temps à donner une formation de base commune et commencer à se diversifier en fonction des champs d'intérêt et des rythmes de chaque élève a inspiré différentes politiques scolaires depuis les années 1960. Pour accompagner l'élève dans son parcours vers un projet scolaire ou professionnel succédant au secondaire, des services d'orientation scolaire et professionnelle ont également été implantés ([annexe 5](#)).

Retracer un bref historique de la diversification au secondaire et des services d'orientation scolaire et professionnelle permet de repérer quelques-unes des principales solutions organisationnelles qui ont été conçues. Cela aide aussi à cerner la constance de certains enjeux, comme la réalisation de l'égalité des chances, le risque de l'orientation précoce, la démotivation et les difficultés de plusieurs élèves dans certaines matières scolaires. Ce rappel aide à comprendre le système scolaire actuel et à discerner, parmi les pistes de solution passées qui ont essayé de tenir compte de l'hétérogénéité des élèves, celles qui peuvent aider le système actuel à tendre vers plus d'équité et d'inclusion.

2.1 Durant les années 1960 et 1970

Avant la réforme scolaire des années 1960 au Québec, une diversification était déjà en place. Elle était toutefois très inégalitaire et éclatée. Elle comportait en effet des cloisons, notamment selon la langue, la confession, le genre et les milieux socioéconomique et géographique. Plusieurs filières menaient à des culs-de-sac et elles étaient incompatibles entre elles, ce qui limitait fortement les réorientations et la poursuite des études d'un grand nombre d'élèves vers l'enseignement supérieur.

Dans le secteur catholique et francophone, la diversification s'était développée au cours des décennies antérieures entre un enseignement technique offert notamment par des écoles de métiers, des instituts familiaux et des instituts de technologie, régis par différents ministères, l'enseignement secondaire classique, privé, donnant accès à toutes les facultés universitaires, et un enseignement secondaire public qui s'était développé parallèlement jusqu'en 1956 pour accroître l'accès aux universités (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964; Audet, 1971). Ces formations étaient différentes tant par leur durée, par leurs contenus que par leurs approches pédagogiques. Les collèges classiques offraient alors des options en sciences de la nature et en sciences humaines, tandis que les écoles secondaires publiques comportaient plusieurs sections, dont les sections générale, scientifique et classique.

L'exemple ci-après montre comment deux élèves ayant suivi deux parcours différents pendant le second degré se trouvaient dans des possibilités d'accès inégales au moment d'entrer à l'université, l'un d'entre eux se trouvant dans un cul-de-sac. Dans l'enseignement technique succédant à l'école élémentaire, après deux ans dans des écoles de métiers, un élève pouvait poursuivre dans un institut de technologie, terminant ainsi le même nombre d'années d'études que celui qui se dirigeait à l'université. À sa sortie, il ne pouvait toutefois être admis directement à un établissement de niveau universitaire (l'École polytechnique) sans ajouter deux années d'études supplémentaires, contrairement à l'élève sortant du collège classique (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964).

Après la Deuxième Guerre mondiale, plusieurs actrices et acteurs dénoncent les cloisonnements qui existent entre les filières et le manque de coordination entre celles-ci et les ordres d'enseignement secondaire et universitaire (Corbo, 2000). De plus, comme le souligne le rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, aussi nommé le rapport Parent, les élèves ne pouvaient passer par exemple d'un enseignement technique vers un enseignement général, ou d'un enseignement classique vers un enseignement scientifique, sans devoir reprendre des années d'études. Une confusion existait dans les parcours possibles, certains pouvant mener à l'université, d'autres étant terminaux, et les élèves des collèges classiques arrivant dans certaines facultés plus tardivement que leurs homologues anglophones (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964).

Des politiques scolaires démocratisant l'accès à l'éducation ont été mises en place dans des pays occidentaux pour réaliser l'idéal de l'égalité des chances, en particulier grâce à la gratuité des études et à l'offre d'une éducation commune au primaire et au secondaire, des ordres d'enseignement obligatoires. Le rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (rapport Parent), publié entre 1963 et 1966, s'inscrit dans ce mouvement. Des politiques ont aussi été mises en place durant les années 1960 et 1970 pour réduire l'influence de l'origine sociale sur le rendement scolaire par des politiques compensatoires (Tondreau, 2016).

Les recommandations du rapport Parent : un système à options, conjugué à une formation commune à plusieurs voies

Dans le rapport Parent, les enjeux de l'accès à l'éducation et de l'égalité des chances étaient centraux, mais aussi celui de diversifier l'enseignement secondaire pour tenir compte de l'hétérogénéité des élèves dans leurs aptitudes et dans leur orientation scolaire et professionnelle vers des métiers techniques ou vers des études universitaires (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964). Selon ce rapport, cette orientation devait être faite en fonction des goûts et des aptitudes de l'élève plutôt qu'en fonction des motifs antérieurs tels que les traditions familiales ou la proximité géographique des établissements.

L'enseignement secondaire conçu alors comprendrait une formation générale, pour inculquer à tous les élèves un humanisme et une culture générale, ainsi qu'une formation technique et professionnelle, pour répondre aux besoins en main-d'œuvre des industries et pour enrichir la formation des futurs universitaires (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964). Cette formation aurait comporté une dominante en littérature, en technique ou en sciences, l'équipe auteure du rapport estimant qu'on ne pouvait « chercher à tout enseigner à chacun » (1964, p. 47). C'est dire qu'un « enseignement ouvert à tous » devait s'articuler, selon cette conception, avec une orientation de chaque élève vers un champ dans lequel aurait prédominé un ensemble de goûts et d'aptitudes correspondant

aux siens (1964, p. 48). La « démocratisation réelle de l'enseignement » supposait la capacité à concilier ces deux objectifs que sont la formation générale et une orientation scolaire et professionnelle individualisée (1964, p. 48).

Pour que ce système fonctionne, il fallait autant éviter l'erreur d'une orientation prématurée que d'une orientation irréversible obligeant l'élève à recommencer des mois ou des années d'études. En considérant les structures de l'enseignement secondaire, le rapport Parent soulignait que le système des sections était contraignant pour l'élève. Ce dernier ne pouvait plus en sortir si ses goûts et ses aptitudes se révélaient différents de ce qui avait été perçu à son entrée au secondaire. Un système à options, déjà expérimenté dans des écoles anglophones du Québec, lui semblait plus respectueux que le système des sections. Il permettait que les élèves de différentes options ou sous-groupes se côtoient dans des cours communs. On croyait aussi que la diversification des matières en deux ou trois rythmes (un pour les élèves considérés comme plus avancés ou plus forts, puis un ou deux autres pour celles et ceux considérés comme moyens ou plus lents) respecterait les rythmes d'apprentissage des élèves, et on prévoyait que les élèves pouvaient passer chaque année, pour chaque matière, d'une voie à l'autre selon l'évolution de ses performances. Cependant, il fut constaté durant les années 1970 que cette forme de différenciation avait tendance à creuser les écarts de performance entre les élèves (Henripin, 1999).

Le rapport recommandait de plus que l'orientation scolaire et professionnelle soit une composante essentielle de l'enseignement, ce qui a conduit à l'embauche de conseillères et de conseillers d'orientation, surtout dans les écoles secondaires (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964; Picard, 2022). Durant les années 1970, des chercheurs universitaires québécois s'inspirant de travaux menés aux États-Unis proposent au gouvernement d'intégrer dans un cours obligatoire « l'approche d'activation du développement vocationnel et personnel », dont l'idée principale est que le choix de carrière procède selon une progression à travers des étapes d'exploration, de cristallisation, de spécification, de réalisation et de déclin » (Picard, 2022, p. 6).

Le financement public de l'enseignement privé

Après l'adoption en 1964 de la *Loi instituant le ministère de l'éducation et le Conseil supérieur de l'éducation*, loi souvent connue sous le nom de son projet de loi, « Bill 60 », les établissements privés pouvaient bénéficier d'un financement public, à condition qu'ils offrent la même formation que les établissements publics, qu'ils ne sélectionnent pas leurs élèves et qu'ils acceptent un certain contrôle de l'État (Simard, 1993, citée dans Maroy et Kamanzi, 2017).

En raison de la baisse de fréquentation dans les écoles privées durant les années 1960 et pour soutenir l'augmentation de la scolarisation, les exigences de fonctionnement qui leur sont imposées sont assouplies en 1968 avec la *Loi de l'enseignement privé*, connue dans des travaux d'histoire sous le nom de « Loi 56 », qui déclare l'école privée d'intérêt public. Cette loi finance aussi ces établissements à partir des fonds publics jusqu'à 80 % s'ils sont reconnus d'intérêt public, ou jusqu'à 60 % s'ils respectent certaines exigences. Ils ont désormais l'autorisation de sélectionner leurs élèves et n'ont plus l'interdiction de faire concurrence aux écoles publiques (Maroy et Kamanzi, 2017).

En 1968, le secteur privé comptait 4 % des effectifs scolaires. Cette proportion passera de 5 % à 11 % de 1970 à 1980, pour atteindre 20 % en 2012-2013 (secteur jeune du secondaire) (Maroy et Kamanzi, 2017, p. 584). En 2021-2022, cette proportion s'élevait à 20,5 % ([graphique 1, section 2.5](#)).

2.2 Durant les années 1980

Disparition des options au premier cycle et fin officielle des matières à plusieurs voies

Au tournant des années 1980, les programmes-cadres des années 1960, offrant peu d'encadrements pour l'enseignement d'après le ministère de l'Éducation (MEQ), ont été remplacés par les programmes-habiletés, des programmes définissant davantage les objectifs et suggérant une grille-horaire pour couvrir les différentes matières (MEQ, 1977; MEQ, 1979). Ce faisant, les voies dites enrichie, régulière et allégée étaient officiellement abandonnées (CSE, 2007), et il n'était plus possible pour les élèves de 1^{re} et de 2^e secondaires de choisir une option (MEQ, 1977). Le ministère de l'Éducation considérait, après des consultations, que la différenciation de l'enseignement pouvait se faire autrement :

- Dans le livre vert *L'enseignement primaire et secondaire au Québec*, il suggérait que l'ajout d'enrichissement pouvait se faire à même les matières pour les élèves désirant approfondir davantage leurs apprentissages ou que les programmes pouvaient être adaptés en fonction de l'orientation professionnelle de l'élève (MEQ, 1977, p. 67);
- Dans le livre orange *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action*, il prévoyait que des périodes de récupération ou du tutorat pouvaient être ajoutés pour des élèves éprouvant des difficultés, et qu'une certaine différenciation demeurerait possible par « l'adaptation locale des contenus indicatifs des programmes scolaires » (MEQ, 1979, p. 145).

Toutefois, selon le Conseil, aucune autre façon de tenir compte de l'hétérogénéité des rythmes d'apprentissage et des goûts des élèves ne venait remplacer l'ancien mode d'organisation scolaire diversifié entre différentes vitesses au sein de certaines matières (CSE, 2007a). De plus, le système des voies ne fut pas véritablement remplacé puisque, par exemple, des classes de douance remplaçaient les anciennes voies enrichies, et les cheminements particuliers pouvaient accueillir des élèves qui autrefois auraient été dans des voies allégées. Les effets de ces classements sur les élèves n'étaient cependant pas véritablement remis en question.

Les années 1980 sont aussi celles qui voient l'implantation du cours *Éducation au choix de carrière* (ECC), intégré à l'horaire de tous les élèves du secondaire, une période par cycle, à partir de 1982 (Picard, 2022). En 1989, le Conseil supérieur de l'éducation conseille au ministre de l'Éducation de faire de l'orientation une responsabilité partagée reposant sur la collaboration entre les professionnels à l'école, critiquant en même temps l'implantation du cours ECC (Picard, 2022; CSE, 1989).

Perte de confiance envers des écoles publiques

En raison d'une crise de confiance envers l'école publique, une proportion croissante d'élèves fréquentait l'enseignement privé durant les années 1980, croissance qui s'est poursuivie jusqu'en 2011-2012, cette proportion demeurant plutôt stable par la suite. Le Conseil compte cette possibilité de choisir l'enseignement privé, accessible à certaines et à certains élèves de milieux généralement plus favorisés, comme l'un des dispositifs de diversification de l'enseignement secondaire (CSE, 2007a).

Pour contrer l'exode d'élèves vers les écoles privées, des écoles publiques des mêmes territoires ont commencé à mettre en place des projets pédagogiques particuliers ou ont introduit des pratiques sélectives afin de retenir ou d'attirer des élèves, ce qui constitue un autre dispositif de diversification selon le Conseil (CSE, 2007a).

Comme dans plusieurs autres pays, une logique marchande est ainsi apparue dans la régulation de l'éducation, ce phénomène faisant référence à la possibilité pour les parents de choisir une école ou un programme selon la qualité qu'ils perçoivent, ou d'autres critères, et lorsque des écoles qui se trouvent dans une certaine concurrence pour attirer les élèves adoptent des stratégies pour y arriver, puis mettent en place des pratiques de sélection (Lessard et LeVasseur, 2007; Felouzis et Perroton, 2007). Ces possibilités de choisir sont plus accessibles aux élèves les plus performants, sans problème de comportement ou dont les parents sont plus favorisés socioéconomiquement. En conséquence, malgré la «structure égalitariste» du système scolaire québécois, des sociologues observent qu'une hiérarchisation se construit entre les établissements dans des contextes de concurrence et, au sein des établissements qui en font partie, entre les programmes (Kamanzi, Maroy et Magnan, 2020). Cette hiérarchisation se produit en dépit d'un tronc commun relativement long, jusqu'au début du deuxième cycle du secondaire, et même si l'orientation scolaire et professionnelle repose officiellement sur les choix faits par les élèves. Dans certains contextes, la concurrence entre établissements et l'attractivité d'établissements ou de programmes sélectifs pour des parents plus favorisés financièrement ou plus informés de ces programmes conduisent à la sélection d'élèves. Cette sélection contribue à différencier le curriculum entre les élèves selon leur programme. Les attentes du personnel enseignant, les contenus réellement enseignés et les compétences développées peuvent alors ne pas être entièrement les mêmes, ni la préparation aux études collégiales ou universitaires et le développement d'aspirations pour celles-ci.

Pendant la même période, des critiques étaient émises également à l'égard de la centralisation des décisions en matière d'éducation. Parallèlement, des mesures de décentralisation vers les commissions scolaires et pour faire participer les parents étaient expérimentées depuis les années 1970 (CSE, 1999a, p. 16).

2.3 Durant les années 1990 et 2000

Les États généraux et la gestion locale du curriculum

Durant les années 1990, des préoccupations pour la réussite éducative des jeunes, pour la persistance de taux de décrochage élevés, mais aussi pour la qualité de l'éducation, dans le contexte de multiples transformations sociétales, font partie de celles qui ont mené au lancement des États généraux de 1995-1996. À l'issue de cette consultation, la Commission qui la dirigeait publia son rapport *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires* (CEGE, 1996), lequel concernait entre autres l'égalité des

chances, la restructuration des curriculums du primaire et du secondaire, le soutien des « principaux acteurs en vue de la réussite éducative » et une redistribution des « pouvoirs pour renforcer le pôle local » (CSE, 2014, p. 20)⁶.

À ce moment, le cours *Éducation au choix de carrière* est dénoncé par des élèves du secondaire, tandis qu'un mémoire sur l'« école orientante » est déposé par l'Ordre professionnel des conseillers d'orientation. Lors du Sommet de la jeunesse qui se tient en 2000, des jeunes critiquent le manque de services d'orientation et leur arrivée tardive durant leur parcours. La même année, un comité consultatif sur l'approche orientante est mis sur pied, menant à la publication par le ministère de l'Éducation du référentiel *À chacun son rêve* (MEQ, 2002). Cette approche préconise une action concertée de toutes les actrices et de tous les acteurs concernés pour aider l'élève à mieux connaître ses champs d'intérêt, ses préférences et ses aptitudes afin de réfléchir à ses aspirations et d'élargir son éventail de choix. Elle requiert que des objectifs, des activités et des services soient déterminés et organisés autour de l'élève selon les besoins identifiés. À partir de 2002, elle remplace progressivement le cours *Éducation au choix de carrière* (Picard, 2022; MEQ, 2002).

En ce qui concerne les décisions en matière de curriculum, après l'adoption du projet de loi n° 180 en 1997, la *Loi sur l'instruction publique* (LIP) autorise les écoles publiques à concevoir des programmes locaux pour répondre aux besoins particuliers des élèves, mais aussi pour stimuler leur intérêt et s'adapter à leurs capacités variées (CSE, 1999a, p. 44-48). D'autres motivations appuient cette pratique, en particulier celle de favoriser une culture de concertation avec les milieux pour élaborer des projets éducatifs en phase avec leurs besoins, et la conviction d'une responsabilité locale à l'égard des curriculums réellement enseignés dans les écoles (CSE, 1999a, p. 27). Depuis ce temps, la probable augmentation de la proportion d'élèves inscrits dans un projet pédagogique particulier (PPP) suggère que la proportion d'écoles qui en offrent a également augmenté (section 2.5).

En 2004, l'adoption du projet de loi n° 73 modifiant la *Loi sur l'instruction publique* (LIP) et la *Loi sur l'enseignement privé* (LEP) avait pour effet de décentraliser certains pouvoirs vers les commissions scolaires et les établissements d'enseignement privés (actuel article 240 de la LIP). L'autorisation du ministre pour déroger au Régime pédagogique n'était désormais requise que pour les programmes de sport-études et d'arts-études reconnus par le Ministère, augmentant ainsi les marges de manœuvre locales pour développer des projets pédagogiques particuliers (CSE, 2007a).

Comme le rappelait le Conseil en 2007, une certaine diversification de l'enseignement secondaire se faisait par d'autres dispositifs que les projets pédagogiques particuliers et le choix entre l'école privée ou l'école publique pour les élèves y ayant accès :

- Alors que la *Politique d'adaptation scolaire* de 1999 favorisait l'intégration de tous les élèves en classe ordinaire (Ministère de l'Éducation, 1999), plusieurs écoles maintenaient les cheminements particuliers temporaires ou continus au premier cycle du secondaire, faute de ressources suffisantes pour aider au soutien dans la classe;
- En 2005, le Régime pédagogique instituait trois parcours au deuxième cycle du secondaire, offrant aux élèves de suivre un parcours de formation générale, de formation appliquée, ou pouvant mener à une certification (CSE, 2007a).

6 Voir l'annexe 4 pour une brève chronologie des étapes de conception, d'élaboration et de mise en œuvre des réformes des curriculums entreprises durant les années 1990, jusqu'au renouveau pédagogique de 2005.

Mise en œuvre du nouveau curriculum, en même temps que d'autres chantiers

Dans la foulée des États généraux de 1995-1996, la réforme du curriculum à l'enseignement secondaire en 2005 et le déploiement progressif du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) à compter de la même année avaient notamment pour objectif d'offrir, à partir du deuxième cycle du secondaire, une diversification des parcours afin de mieux répondre aux besoins des élèves et de soutenir la découverte de leurs champs d'intérêt ainsi que le développement de leur plein potentiel (Comité d'analyse du Programme de formation de l'école québécoise, 2009). Il s'agissait d'« aider les élèves à se développer de façon optimale à travers des choix éclairés de cheminement scolaire » (MELS, 2007b, p.24).

Le PFEQ, conçu pour réformer le curriculum à la suite des États généraux de 1995-1996, « propose un projet de formation qui concerne le développement de l'élève dans toutes les dimensions de sa personne » (MEQ, 2006, avant-propos). Il a pour triple mission d'instruire, de socialiser et de qualifier. Trois visées « ont servi de repère pour la conception du Programme » de formation à l'enseignement obligatoire (MEQ, 2006, p.12) : ce sont le développement de la vision du monde de l'élève, la structuration de son identité et le développement de son pouvoir d'action (MEQ, 2006) (voir l'[annexe 3](#)).

En 2014, le Conseil constatait qu'en dépit des difficultés à mettre en œuvre le PFEQ, celui-ci n'était plus contesté « **par la majorité des acteurs scolaires** » (CSE, 2014, p. 63). Son appropriation demeurait toutefois inachevée et les écoles ne l'avaient pas poursuivi aux mêmes rythmes. Par ailleurs, d'après Paul Inchauspé, alors consulté par le Conseil, la réforme du curriculum et des programmes a été détournée par l'État vers la pédagogie, ce qui n'était pas prévu dans l'esprit de ses concepteurs (CSE, 2014, p. 62).

Continuer de s'approprier le PFEQ nécessitait selon le Conseil « **de soutenir efficacement l'expertise professionnelle des équipes-écoles** » (CSE, 2014, p. 63). Parmi ses orientations, le Conseil invitait à « [s]e réapproprier collectivement les fondements des réformes du curriculum et des programmes d'études en se souciant de leur applicabilité », notamment en clarifiant les visées, ce qui renforcerait sa légitimité morale aux yeux des actrices et des acteurs scolaires (CSE, 2014, p.102).

« La légitimité morale fait référence au problème qui consiste à savoir et à juger si ce que fait l'organisation est la bonne chose et si cela renvoie à des valeurs et à des croyances socialement partagées. » (CSE, 2014, p. 82.)

Le Conseil soulignait également des changements entre l'énoncé de politique *L'école, tout un programme*, et le Régime pédagogique alors en vigueur, en 2014. Dans le Régime pédagogique en question, le premier cycle avait été raccourci et le deuxième cycle allongé d'une année, passant de deux à trois ans. Le premier cycle, quant à lui, ne comportait plus d'unité réservée aux cours à options, changement semblable à celui annoncé dans le *Livre orange* de 1979. Les changements qui portaient sur le deuxième cycle comportaient la différenciation entre trois parcours, et l'ajout de projets individuels au deuxième cycle, plus précisément le projet personnel d'orientation en 3^e secondaire, et le projet intégrateur en 5^e secondaire.

Le Conseil constatait en 2014 que «[l]es réformes du curriculum et des programmes d'études que le Québec a connues [depuis la fin des années 1990] ont été élaborées et mises en œuvre dans un contexte de changements multiples et de vives controverses ébranlant la légitimité de l'ensemble de l'opération» (CSE, 2014, p. 15). Ce contexte s'est caractérisé, plus précisément, par une «longue liste de chantiers, de politiques et d'actions publiques nationales et locales en éducation» (CSE, 2014, p. 15). Au sein de cette liste se trouvaient notamment «l'élaboration et la mise en œuvre d'une nouvelle politique d'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA), le développement et la légitimation des projets pédagogiques particuliers au sein du réseau d'écoles secondaires publiques pour lutter contre la concurrence du secteur privé et l'impact médiatique des palmarès d'établissements» (CSE, 2014, p. 15).

Il était difficile pour les actrices et les acteurs d'accorder simultanément leur attention à toutes ces demandes de changement, parfois en tension ou en concurrence, qui s'accumulaient et s'additionnaient, par exemple entre l'intégration des EHDA en classe ordinaire et le rehaussement des apprentissages visé par le nouveau curriculum.

Le Conseil notait de plus que «le travail par cycles, la Politique d'évaluation des apprentissages, l'interdisciplinarité ainsi que les pratiques de différenciation pédagogique [...] devaient favoriser la concrétisation» des fondements de la réforme (CSE, 2014, p. 56). Toutefois, les moyens et les connaissances pour se les approprier étant insuffisants, ces modalités «n'ont pu atteindre pleinement leur but et, de là, favoriser la réalisation des grands fondements de la réforme de l'éducation» (2014, p. 56). Il estimait alors que la réforme n'était plus contestée, mais que «**le travail d'appropriation [devait] se poursuivre [...] en soutenant] efficacement l'expertise professionnelle des équipes-écoles**» (CSE, 2014, p. 63, souligné par le Conseil en 2014).

De plus, des documents d'encadrement en matière d'évaluation qui ont été conçus vers la fin des années 2000, tels les cadres d'évaluation, la progression des apprentissages (2009) et le bulletin unique (2007-2010), ont été «en rupture» avec le PFEQ et la Politique d'évaluation des apprentissages (PEA) (CSE, 2018, p. 35). Les premiers avaient tendance à ramener l'évaluation à une logique d'évaluation normative, conduisant à classer les élèves entre eux et suggérant des visées de sélection dans des programmes ou des établissements. Quant au PFEQ et au PEA, ils visaient plutôt une évaluation critériée qui soutiendrait les apprentissages faits par les élèves. Le Conseil relevait que cette dernière logique d'évaluation était difficile à réaliser dans le contexte de gestion axée sur les résultats, amenant les établissements à produire des redditions de comptes, entre autres sur la base de la réussite de leurs élèves aux épreuves ministérielles.

Parallèlement à la mise en œuvre de la réforme du curriculum, le Ministère développa d'autres mesures pouvant soutenir des écoles ou des groupes d'élèves ciblés :

- **Le programme *Une école montréalaise pour tous (UEMPT) (1997)***, initialement nommé Programme de soutien à l'école montréalaise lors de sa création en 1997, est une initiative d'intervention dans les milieux défavorisés en faveur de l'équité et de la justice sociale. Le plus récent rapport d'évaluation du programme réalisé par Castonguay et Fortin rapporte qu'il est perçu majoritairement comme ayant des effets positifs sur le milieu scolaire et les élèves, notamment sur l'attitude de ces derniers à l'égard de ce que représente l'école (MEES, 2020b);

- **La Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle *Une école d'avenir* (1998)** propose à la communauté éducative de grands axes d'intervention visant à guider l'action pour favoriser l'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration et préparer l'ensemble des élèves à participer à la « construction d'un Québec démocratique, francophone et pluraliste » (MEQ, 1998). Le Ministère prévoit une flexibilité dans l'application des mesures pour faciliter, lorsque possible, l'intégration progressive des nouveaux élèves au Québec dans des classes ordinaires, tout en laissant aux établissements le choix de l'organisation scolaire et du soutien pédagogique. Pour les élèves du secondaire en difficulté d'intégration, il a fourni davantage de ressources et a aboli toute obligation d'organisation pédagogique préétablie afin de permettre aux écoles et aux commissions scolaires de mettre en place des stratégies adaptées aux besoins particuliers des élèves, tout en favorisant l'accès aux voies de diversification de la formation professionnelle;
- **La stratégie d'intervention Agir autrement (SIAA) (2002)** vise les écoles primaires et secondaires ayant une concentration d'élèves issus de milieux défavorisés. Ces écoles bénéficient d'une mesure financière pour soutenir l'adaptation des pratiques dans l'école et dans la classe. Une évaluation de la SIAA réalisée en 2010 (Janosz et autres, 2010) rapporte que celle-ci a entraîné des améliorations significatives, mais partielles, dans plusieurs écoles, notamment sur le climat scolaire, le soutien aux élèves en difficulté, la gestion de la violence et des comportements perturbateurs ainsi que sur la collaboration entre l'école et les familles. Cependant, aucune modification notable n'a été constatée sur le plan des pratiques éducatives en classe. Dans tous les cas, les gains observés ont été insuffisants pour diminuer le décrochage scolaire.

2.4 Depuis les années 2010

D'autres mesures adoptées depuis les années 2010 concernent de près ou de loin les parcours scolaires des élèves.

En 2011, le ministère de l'Éducation constate, à l'issue d'un sondage auprès de 775 écoles pour connaître l'état de mise en œuvre de l'approche orientante, que celle-ci est intégrée en classe, mais de façon inégale entre les écoles, en dépit des investissements qui ont été faits pour cette approche et de l'embauche de conseillères et de conseillers d'orientation. Les membres de l'équipe-école ne connaissent pas nécessairement les objectifs d'apprentissage en matière d'orientation, et il manquerait de continuité entre les activités organisées dans ce cadre (Picard, 2022).

Un référentiel des contenus d'orientation scolaire et professionnelle (COSP) est mis au point pendant les années 2010, lors desquelles les contenus obligatoires sont précisés. **Les COSP** « sont des apprentissages sur des thèmes ou des concepts-clés en orientation » (MEQ, 2021a, p.10). « Ils sont présentés dans un continuum qui se divise selon trois axes de connaissance : la connaissance de soi [...]; la connaissance du monde scolaire; et la connaissance du monde du travail. » (2021a, p.10.) Ils constituent des contenus obligatoires prescrits par le ministre à l'intérieur des domaines généraux de formation du PFEQ (2021a, p.10).

À partir de 2018, ils sont intégrés progressivement de la 5^e année du primaire à la dernière année du secondaire, cette implantation étant considérée par le Ministère comme complétée en 2022 (Picard, 2022).

En plus de se greffer aux différentes matières scolaires du PFEQ selon la planification faite par les membres du personnel des écoles, les COSP sont visés dans certains domaines d'apprentissage et des cours spécifiques, tels que *Orientation et entrepreneuriat*, *Développement professionnel*, *Projet personnel d'orientation* (PPO) et *Projet intégrateur* (PI).

Quant aux services d'orientation scolaire et professionnelle en général, il existerait dans les faits un écart entre le droit à l'accès gratuit à ces services, inscrit formellement dans la *Loi sur l'instruction publique* (LIP), et les services auxquels les élèves ont réellement accès (Dionne et autres, 2018). Selon les analyses de Dionne et son équipe, l'accès serait limité en raison du nombre important d'élèves par conseillère ou conseiller d'orientation (c.o.). En effet, la moyenne du nombre d'élèves par c.o. pour l'ensemble des écoles du Québec s'établissait à 1760 élèves en 2013-2014, ce nombre étant très variable entre les commissions scolaires⁷ (2018, p. 6). Cette moyenne est de loin plus élevée que le ratio recommandé par l'American School Counselor Association (ASCA), qui est d'un c.o. pour 250 élèves (2018, p. 8).

Cet accès étant déjà considéré comme insuffisant à l'échelle du Québec, en particulier pour les besoins de consultations individuelles des élèves, il s'avérerait encore plus limité pour des élèves qui en auraient eu le plus besoin, par exemple ceux qui sont issus de l'immigration (Dionne et autres, 2018). En effet, le nombre d'élèves par c.o. était encore plus élevé dans les CS où les proportions d'élèves issus de l'immigration étaient les plus importantes. Par ailleurs, l'approche par les capacités supposant qu'une plus grande accessibilité aux c.o. pour les élèves les plus vulnérables serait plus juste, le nombre de ces professionnels n'était pas plus élevé dans les CS où les indices de défavorisation et les proportions d'élèves identifiés comme handicapés ou en difficultés étaient plus importants.

Enfin, la mise en œuvre des différents services d'orientation scolaire et professionnelle, dont les COSP, serait inégale entre les écoles, d'après les consultations et selon Picard (2022).

Des activités parascolaires au secondaire pour tous les élèves

La mesure *Activités parascolaires au secondaire* (mesure 15028) a été annoncée par le ministre de l'Éducation aux commissions scolaires en mai 2019, pour que les établissements puissent offrir gratuitement une diversité d'activités parascolaires. Celles-ci devaient implanter cette mesure progressivement, jusqu'à l'offrir dans l'ensemble de leurs écoles en 2021-2022. Selon le MEQ, l'activité parascolaire favorise :

« la pratique régulière d'activités physiques, le plaisir, la satisfaction, l'accomplissement et le développement du sentiment d'appartenance à l'école, dans le but de favoriser la participation et de créer un milieu de vie stimulant et propice à la persévérance scolaire et à la réussite éducative » (MEQ, 2021, p. 2).

Concrètement, les écoles doivent « offrir la possibilité que chaque élève puisse participer gratuitement à 1 heure d'activités parascolaires chaque jour de classe pendant un minimum de 28 semaines », tout en offrant gratuitement le transport pour ces activités (2021b, p. 3). En plus de l'aide aux devoirs, chaque école doit offrir quatre champs d'activité parmi ces champs suivants, pas obligatoirement chaque jour : activités physiques de plein air, activités sportives, activités artistiques et culturelles, activités scientifiques, activités socioéducatives, activités d'engagement communautaire.

⁷ En 2018, les actuels centres de services scolaires étaient des commissions scolaires, avant l'adoption et la sanction, en 2020, de la *Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaires*.

D'après certaines actrices et certains acteurs scolaires consultés, cette mesure a permis de démocratiser l'accès aux activités parascolaires grâce au soutien financier. Toutefois, comme pour les projets pédagogiques particuliers, ces activités n'influencent pas nécessairement de façon directe la motivation des élèves dans la classe.

La réussite éducative

Des préoccupations exprimées à diverses reprises depuis les mouvements sociaux menant à la réforme éducative des années 1960 reviennent dans la Politique de la réussite éducative de 2017.

Le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) y établissait pour 2030 sept grands objectifs sur la base de consensus ressortis de ses consultations de l'automne 2016. Ces objectifs concernaient la diplomation et la qualification, l'équité, la prévention, la maîtrise de la langue (langue d'enseignement et littératie), le cheminement scolaire et le milieu de vie. Trois axes d'action sont développés : celui visant l'atteinte du plein potentiel de chaque élève, celui de créer un milieu inclusif et celui sur la mobilisation des partenaires ainsi que des actrices et des acteurs. Plusieurs enjeux regroupés dans l'un des trois axes témoignent de l'intention de mieux articuler le développement d'une formation générale de qualité, en respectant l'hétérogénéité des élèves.

Dans le premier axe, pour l'atteinte du « plein potentiel de toutes et tous », la politique associait ces deux préoccupations dans l'enjeu 2, « des fondations et des parcours pour apprendre tout au long de la vie » (MEES, 2017, p. 42). Les fondations correspondent à « un large registre de connaissances, de compétences et d'attitudes », dont la littératie, la maîtrise des langues et les compétences du 21^e siècle, ce qui rejoint l'intention du Conseil d'organiser et de maintenir une formation générale de qualité (MEES, 2017, p. 42). En même temps, selon le MEES, le système scolaire doit offrir des « parcours variés, flexibles et fluides » répondant aux besoins de tous les élèves, que ce soit en formation générale ou en formation professionnelle (MEES, 2017, p. 42). Par l'enjeu 3, « une adaptation à la diversité des personnes, des besoins et des trajectoires », le MEES ciblait entre autres le soutien à certains groupes d'élèves, comme les élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation, allophones, autochtones, ou d'écoles publiques de la région de Montréal (MEES, 2017, p. 50).

L'axe « Un milieu inclusif, propice au développement, à l'apprentissage et à la réussite », comporte des enjeux et des actions abordant les questions des pédagogies, de l'évaluation et de leurs encadrements. D'autres concernent la qualité du milieu de vie et des interactions dans l'école (MEES, 2017, p. 51) :

- Sur les pédagogies, l'évaluation et leurs encadrements : l'enjeu 4 « Des pratiques éducatives et pédagogiques de qualité » comporte, parmi les actions prévues, un ajustement de « la fréquence de l'évaluation des apprentissages de façon à la concentrer aux moments les plus pertinents du parcours scolaire de l'élève », et des « réflexions [...] sur ce sujet dans le cadre du chantier sur la modernisation des encadrements pédagogiques et des modalités d'évaluation des apprentissages » (2017, p. 52 et 55);
- Sur la qualité du milieu de vie et des interactions dans l'école : l'enjeu 5 « Un environnement inclusif, sain, sécuritaire, stimulant et créatif » se concentre sur la prévention de l'intimidation et de la discrimination, sur l'offre d'activités culturelles et artistiques, et sur la pratique d'activités physiques et de loisir (2017, p. 56).

En 2021, le ministère de l'Éducation lança le *Plan de relance pour la réussite éducative 2021-2022 : au-delà de la pandémie*, car la pandémie de COVID-19 avait mené temporairement à une diminution de l'enseignement ou du temps de présence en ligne ou en classe (Cabinet du ministre de l'Éducation, 2021). Ce plan s'articulait autour de trois axes : réussite et réduction des écarts d'apprentissage, bien-être et santé mentale, et organisation scolaire et encadrements pédagogiques. Lors des consultations réalisées pour le présent avis, des actrices et acteurs ont souligné que les ajustements adoptés temporairement pour s'adapter à la pandémie montraient selon eux la possibilité de réviser à long terme les approches en matière d'évaluation et de contenus enseignés, ceux-ci pouvant être allégés.

L'augmentation de l'accès aux projets pédagogiques particuliers

En juin 2022, le ministère de l'Éducation annonçait une mesure pour financer en partie les projets pédagogiques particuliers (PPP), permettant aux écoles d'assumer leurs frais jusqu'à concurrence de 200 \$ par élève inscrit afin d'augmenter l'accès à ceux-ci, sauf lorsqu'ils étaient déjà gratuits. Pour les PPP plus coûteux, une réduction de la facture des parents correspondant à ce montant était annoncée. Les PPP devenaient ainsi gratuits ou à coût moins élevé. Dans les écoles publiques, ceux visés par cette mesure incluaient les programmes de sport-études, ceux d'arts-études, le Programme d'éducation intermédiaire (PEI) ainsi que les profils et concentrations variés⁸. Cela n'inclut pas les activités parascolaires, les cours de chimie et de physique de 5^e secondaire ni les PPP menant à la formation professionnelle. Dans les établissements privés, cette mesure s'applique uniquement aux programmes de sport-études reconnus par le MEQ. Le remboursement atteint 300 \$ depuis la rentrée scolaire 2023-2024.

Dans la poursuite de cette mesure, le Plan d'action 2023-2024 du ministère de l'Éducation (MEQ) prévoit une cible de 75 % des élèves du secondaire du réseau public inscrits dans un projet pédagogique particulier en 2026 (MEQ, 2023, p. 7). Pour stimuler le développement de ces PPP, il cible les centres de services scolaires et les commissions scolaires qui n'en offrent pas, ceux dont moins de la moitié des écoles en offre ou dans lesquels les taux de participation sont inférieurs à la moyenne provinciale. Il annonce également un soutien financier aux centres de services scolaires et aux commissions scolaires pour les infrastructures, et une collaboration avec la Fédération des centres de services scolaires (FCSSQ) et les autres actrices et acteurs scolaires pour la création d'outils. En collaboration avec la FCSSQ, il a élaboré des *Principes directeurs d'un PPP de type profil ou concentration* pour le réseau public, les projets devant s'inscrire en cohérence avec le projet éducatif de l'école, respecter les encadrements, se distinguer de l'offre de programmes ministériels, puis être accessibles et abordables (MEQ et FCSSQ, 2024).

Le Conseil a déjà relevé des apports positifs des projets pédagogiques particuliers. En 2007, il précisait que ceux-ci permettaient « de diversifier l'offre de formation, de favoriser l'exploration et l'initiation dans un champ d'intérêt particulier et de répondre aux besoins, aux intérêts et aux aptitudes de la clientèle très hétérogène du secondaire » (CSE, 2007a, p. 48). Il considérait de plus qu'ils aidaient à dynamiser l'école publique, à remplacer et à enrichir un curriculum considéré comme trop homogène et peu exigeant, à concurrencer le secteur privé de l'enseignement, et à s'ajuster à la demande des parents (CSE, 2007a, p. 68). En 2009, en se plaçant du point de vue du développement des jeunes, le Conseil y voyait un moyen positif de s'adapter à leurs besoins, notamment pour leur intégration sociale auprès de leurs groupes de pairs et d'interactions harmonieuses avec le personnel de l'école, ce qui pouvait exercer une influence positive sur la réussite scolaire (CSE, 2009, p. 30).

8 <https://www.newswire.ca/fr/news-releases/investissement-de-29-5-m-afin-de-rehausser-l-acces-aux-programmes-pedagogiques-particuliers-pour-les-jeunes-du-secondaire-810147520.html>, réf. du 25 novembre 2023.

Il a relevé toutefois des préoccupations pour la qualité de la formation générale et pour l'équité, notamment en raison des pratiques de sélection dans ces projets, de la différenciation des attentes qui peut en découler envers les élèves des projets pédagogiques particuliers par rapport à ceux du programme «régulier», mais aussi en raison de la diminution du temps d'apprentissage de certaines matières du Régime pédagogique dans la grille-horaire (CSE, 2007a; CSE, 2016c; CSE, 2017). Dans les groupes du programme «régulier» au sein d'écoles qui se trouvent sur le même territoire que des écoles sélectives ou ayant des projets sélectifs, les proportions d'élèves avec des difficultés et des défis de divers ordres y sont plus élevées, ce qui contribue à accroître les écarts de performance entre ceux-ci et les autres élèves.

2.5 Évolution du nombre d'élèves dans les réseaux publics et privés, et aperçu imprécis de l'évolution de ce nombre dans des projets pédagogiques particuliers

Selon les données du système Charlemagne du MEQ⁹, de 2000-2001 à 2021-2022, l'effectif du réseau public est passé de 367 133 à 357 478, soit une baisse d'environ 2,6 %. Du côté du réseau privé, c'est la tendance inverse qui s'observe : il est passé de 73 329 en 2000-2001 à 92 480 en 2021-2022, soit une hausse de 26,1 % (graphiques 1 et 2). La proportion d'élèves inscrits au privé demeure assez stable depuis 2010-2011. Dans le réseau gouvernemental, la tendance de l'effectif est principalement à la baisse même si l'on observe une augmentation de l'effectif ces dernières années¹⁰.

En 2020-2021, 40 % des élèves du secondaire en formation générale des jeunes étaient inscrits soit à l'école privée (21 %), soit dans un projet pédagogique particulier d'une école publique (19 %), 60 % étant donc dans le programme «régulier» d'une école publique (Plourde, 2022). Ce dernier pourcentage est probablement moins élevé, puisque ce ne sont pas toutes les écoles offrant des PPP qui déclarent en offrir¹¹. De même, il est probable que davantage d'élèves soient inscrits dans l'un ou l'autre des types de PPP (section 3.2).

Pour cette raison, **les données du système Charlemagne ne permettent pas d'obtenir un portrait exact de la proportion d'élèves du secondaire inscrits dans un PPP et de son évolution.** En 2007, le Ministère invitait d'ailleurs le Conseil à être très prudent dans ses analyses. Dans les faits, plus d'écoles offriraient de tels projets (CSE, 2007a; Plourde, 2022). Par ailleurs, le Conseil en 2007 considérait-il qu'il ne pouvait pas conclure avec certitude à un accroissement de l'offre de PPP ou de la fréquentation de ceux-ci par

9 Le système Charlemagne est un système de compilation d'informations du ministère de l'Éducation destiné au financement de la formation générale des jeunes, de la formation générale des adultes et de la formation professionnelle.

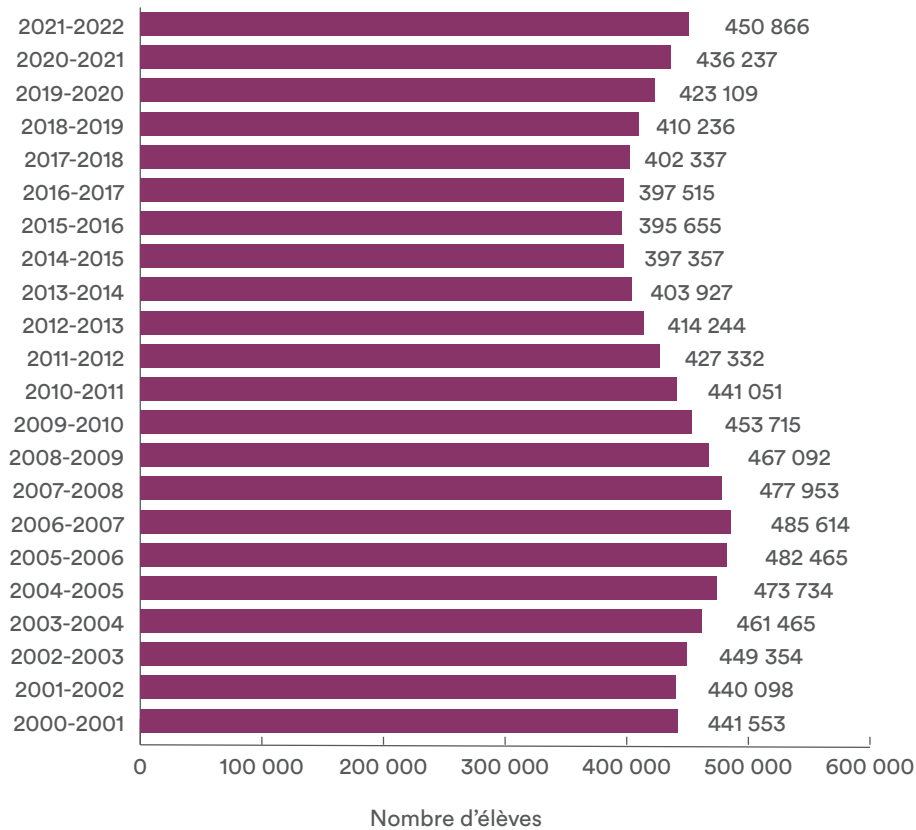
10 Les écoles gouvernementales incluent les écoles de bandes autochtones relevant du gouvernement fédéral. La collaboration aux systèmes de collecte de données du Ministère étant facultative dans ces écoles, le nombre d'élèves les fréquentant n'est pas exhaustif. Ce résultat doit donc être interprété avec prudence.

11 Le Conseil résumait comme suit les motifs pour lesquels les établissements ne déclaraient pas leurs projets pédagogiques particuliers au Ministère, motifs connus par les autorités ministérielles : «Non-obtention de l'autorisation de déroger au régime pédagogique, absence de financement rattaché aux programmes locaux, absence de vérification et de validation de la part du Ministère, absence de balises standardisées pour effectuer les déclarations de clientèles des projets pédagogiques particuliers, etc.» (CSE, 2007a, p. 13.)

les élèves. En conséquence, les données donnent un aperçu imprécis permettant tout au plus de faire l’hypothèse d’un accroissement de la proportion d’élèves qui s’y est inscrite, comme le suggèrent les analyses statistiques présentées à l’annexe 2 (graphiques 11 et suivants).

Graphique 1

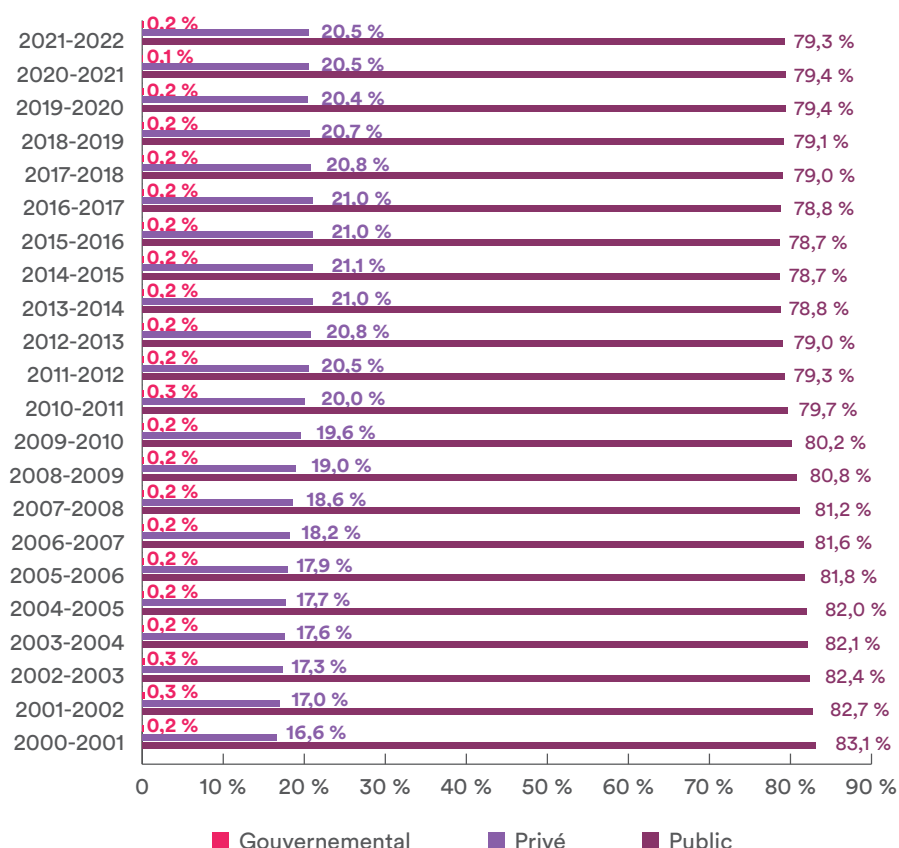
Évolution du nombre total d’élèves inscrits au secondaire en formation générale des jeunes, de 2000-2001 à 2021-2022



Source : Ministère de l’Éducation du Québec (2023). Secteur du numérique et de l’information (SNI), Direction générale de la valorisation de l’information (DGVI), Entrepôt de données ministériel (EDM). Statistiques sur les parcours scolaires au secondaire, 2023. Traitement des données effectué par le Conseil supérieur de l’éducation, septembre 2023.

Graphique 2

Évolution de la répartition des élèves entre les réseaux d'enseignement (en %)



Source : Ministère de l'Éducation du Québec (2023). Secteur du numérique et de l'information (SNI), Direction générale de la valorisation de l'information (DGI), Entrepôt de données ministériel (EDM). Statistiques sur les parcours scolaires au secondaire, 2023. Traitement des données effectué par le Conseil supérieur de l'éducation, septembre 2023.

Si l'on ne prend en compte que la proportion d'élèves que les écoles **déclarent** inscrits dans un PPP, sachant que les inscriptions dans des PPP locaux ne sont pas nécessairement toutes comptabilisées, l'on constate que celle-ci serait plus élevée dans les écoles publiques et dans les écoles de 1500 élèves ou plus. Elle serait également plus élevée dans le réseau francophone que dans le réseau anglophone, un peu plus chez les élèves non issus de l'immigration que chez ceux qui en sont issus, toutes autres origines que canadienne confondues (première ou deuxième génération)¹². Dans le réseau public, elle serait plus importante dans les écoles de milieux considérés comme favorisés. Ces proportions auraient eu tendance à augmenter au fil des ans ([annexe 2](#)).

¹² Dans les données du système Charlemagne du ministère de l'Éducation, les élèves identifiés comme étant issus de l'immigration sont nés à l'extérieur du Canada (première génération), ou sont nés au Canada et ont au moins un parent qui est né à l'extérieur du pays (deuxième génération). Les élèves identifiés comme étant de troisième génération ou plus sont considérés comme n'étant pas issus de l'immigration. Ils sont nés au Canada et leurs parents également, ou encore le lieu de naissance d'au moins l'un des deux parents n'est pas connu.

2.6 Que retenir?

Depuis les années 1960, plusieurs politiques ont visé à concilier l'égalité des chances dans l'accès à l'éducation et la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves dans leurs champs d'intérêt et leurs rythmes d'apprentissage. Pendant ce temps, les services d'orientation scolaire et professionnelle étaient implantés pour aider les élèves à développer leur projet d'avenir, et les pratiques se sont transformées à diverses reprises au cours des décennies.

Des enjeux d'encadrement pédagogique et d'uniformité de la qualité éducative ont mené à réduire le nombre d'options au secondaire au tournant des années 1980 et à préciser les objectifs et habiletés visés dans chacun des programmes, ce qui, selon le Conseil en 2007, a conduit à trop d'uniformité. Parallèlement, les déplacements d'effectifs d'élèves depuis le réseau public vers le réseau privé se sont poursuivis depuis les années 1980.

Des inquiétudes pour la persévérance scolaire ainsi que la qualité du curriculum ont conduit aux États généraux de 1995-1996, lesquels ont débouché sur une réforme du curriculum mise en œuvre à des degrés variables à compter des années 2000, et sur des transformations pédagogiques qui n'étaient pas visées au moment de concevoir la réforme.

Depuis 1997, les projets pédagogiques particuliers semblent s'être multipliés, les statistiques examinées suggérant qu'ils accueillent de plus en plus d'élèves. Plusieurs facteurs ont exercé une influence sur ce probable développement, dont les préoccupations de répondre aux champs d'intérêt et aux besoins des élèves en donnant une couleur locale aux projets éducatifs des établissements, ce qui a contribué à une plus grande autonomie locale dans l'adaptation du Régime pédagogique. Toutefois, d'autres facteurs dans les territoires où se côtoient plusieurs établissements ont contribué à l'émergence, depuis les années 1980, de ce que plusieurs écrits scientifiques considèrent comme une logique marchande. Une telle logique s'observe avec la construction de quasi-marchés scolaires, par la combinaison d'une plus grande liberté de choix des parents entre les écoles et de la possibilité des établissements de sélectionner les élèves sur la base de leurs performances scolaires ou d'autres critères. Cette possibilité est devenue possible également dans les écoles publiques ayant des projets pédagogiques sélectifs.

D'autres politiques et mesures ont été adoptées depuis les années 1990 pour apporter plus de soutien à certains groupes d'élèves ou certains types d'écoles. Depuis les années 2010, des politiques du ministère de l'Éducation concernent entre autres l'accès généralisé à des activités parascolaires, des politiques pour accroître la réussite éducative de tous les élèves dans une perspective d'équité, et l'accès à des projets pédagogiques particuliers pour au moins 75 % des élèves. Les efforts d'en développer sont concentrés dans les CSS, CS ou écoles qui n'en offrent pas ou qui en offrent peu.

3 Les parcours scolaires officiels et leurs encadrements

Le chapitre 3 survole les parcours officiellement prévus tout au long du secondaire selon les encadrements en vigueur, et les possibilités d'avoir accès à des options, à des concentrations ou à des projets pédagogiques particuliers. L'objectif est de cerner l'espace dont disposent les établissements pour introduire de la flexibilité dans les parcours des élèves, notamment pour tenir compte de rythmes d'apprentissage variés ou de champs d'intérêt diversifiés. Les parcours que peuvent suivre les élèves en fonction de ce que permet leur établissement sont encadrés entre autres par le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (ci-après le Régime pédagogique), par le Guide de gestion de la sanction des études et des épreuves ministérielles, par le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), par la *Loi sur l'instruction publique* (LIP) et par la *Loi sur l'enseignement privé* (LEP).

Dans les écoles en contexte autochtone, le Conseil a repéré trois situations concernant les encadrements, selon sa compréhension (Commission de l'éducation, 2007; J. Rousseau, 2023; Lévesque et autres, 2015) :

- Parmi les **nations autochtones conventionnées**, soit la Nation crie d'Eeyou Istchee, les Inuit et la Nation Naskapie, dont les écoles ou les élèves peuvent être dits, selon une expression courante, « conventionnés » :
 - La Commission scolaire crie et la Commission scolaire Kativik (Kativik Ilisarniliriniq) peuvent choisir les programmes d'enseignement et conclure des ententes avec des établissements d'enseignement postsecondaires, en vertu de la Convention de la Baie-James et du Nord québécois (CBJNQ) de 1975. Elles doivent appliquer le Régime pédagogique et respecter les objectifs des programmes d'études du MEQ, mais peuvent adapter les contenus non obligatoires en fonction de leurs besoins et de leurs priorités. Comparativement aux autres commissions scolaires et aux autres centres de services scolaires, elles ont d'autres pouvoirs et d'autres devoirs. Ceux-ci comprennent la conclusion d'ententes avec les gouvernements et d'autres instances scolaires, la détermination du calendrier scolaire ainsi que le choix des cours, des matériels et du matériel didactique permettant de perpétuer et de préserver leur culture (Commission de l'éducation, 2007);
 - Le Comité naskapi de l'éducation, établi par la Convention du Nord-Est québécois en 1978 et relevant de la Commission scolaire Central Québec, encadre l'École des Naskapis, en fixant le calendrier scolaire et en élaborant des contenus de cours « pour préserver la langue et la culture naskapi » (Commission de l'éducation, 2007, p. 3).
- Les **Premières Nations du Québec** dites « non conventionnées », comme, selon une expression courante, leurs écoles de bande ou leurs élèves, comprennent les Abénaquis (W8banaki), les Algonquins (Anichinabés), les Attikameks (Atikamekw), les Hurons-Wendats, les Innus, les Wolastoqiyik (autrefois Malécites), les Micmacs (Mi'gmaq) et les Mohawks (Kanien'kehá:ka). Elles sont sous la juridiction de la *Loi sur les Indiens* du gouvernement canadien. Leurs écoles sont gérées de façon autonome par les communautés sur les plans administratif et pédagogique.

Des nations non conventionnées se sont dotées d'organismes pour les soutenir dans leurs besoins pédagogiques et/ou administratifs, par exemple l'Institut Tshakapesh et le Conseil en Éducation des Premières Nations (CEPN). D'autres initiatives et organismes offrent du soutien. Les réalités sont très diversifiées au sein des communautés.

3.1 L'organisation scolaire et les parcours balisés par le Régime pédagogique

Au Québec, c'est le Régime pédagogique qui établit le «cadre général d'organisation des services éducatifs», qui définit les buts et les caractéristiques des services éducatifs à chacun des ordres de l'enseignement obligatoire, dont l'enseignement secondaire donné dans les établissements du réseau scolaire (Québec, 2023a, chap. II). Il établit également des balises concernant, entre autres :

- Les temps minimaux devant être consacrés aux services éducatifs et aux pauses, pour chacun des deux cycles, sur toute une année scolaire, pour chaque semaine et pour chaque période de cours;
- Les temps, indicatifs ou prescrits selon le parcours, pour chaque matière, de même que le nombre d'unités;
- Les matières à option;
- La sanction des études.

3.1.1 Les buts et les caractéristiques des services d'enseignement

Comme le précise le Régime pédagogique, les buts et les caractéristiques des **services d'enseignement** à l'enseignement secondaire rejoignent les trois volets de la mission de l'école que sont l'instruction, la socialisation et la qualification dans une visée de développement intégral. En effet :

« Les services d'enseignement secondaire ont pour but de poursuivre le développement intégral de l'élève, de favoriser son insertion sociale et de faciliter son orientation personnelle et professionnelle. Ils complètent et consolident la formation de base de l'élève en vue d'obtenir un diplôme d'études secondaires ou une autre qualification et, le cas échéant, de poursuivre des études supérieures. » (Québec, 2023a, p. 3.)

Les **services complémentaires** «favorisent la progression de l'élève dans ses différents apprentissages», par quatre types de services: le soutien, la vie scolaire, l'aide dans le cheminement et l'orientation scolaire, et les services de promotion et de prévention autour des saines habitudes de vie, de la santé et du bien-être (Québec, 2023a, p. 3).

Enfin, les **services particuliers** s'adressent à certains groupes d'élèves qui peuvent avoir des besoins particuliers. Ils englobent les services d'accueil et de francisation et ceux d'enseignement à domicile ou en centre hospitalier.

3.1.2 Le rythme du parcours scolaire

Le Régime pédagogique établit que le passage à l'école secondaire s'effectue habituellement après six années d'études primaires. Il peut être devancé ou reporté exceptionnellement d'une année, dans certaines conditions.

Le **premier cycle** du secondaire dure officiellement deux années, lors duquel les matières obligatoires sont la langue d'enseignement, la langue seconde, la mathématique, la science et la technologie, la géographie, l'histoire et l'éducation à la citoyenneté, une discipline artistique parmi art dramatique, arts plastiques, danse et musique, l'éducation physique et à la santé et le cours *Culture et citoyenneté québécoise*.

Le **deuxième cycle** du secondaire **se diversifie en trois parcours** à partir de la 3^e secondaire, soit le parcours de formation générale, le parcours de formation générale appliquée et le parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE).

- La **formation générale et la formation générale appliquée**, d'une durée de trois ans, mènent à l'obtention du diplôme d'études secondaires (DES) et à des études postsecondaires, que ce soit en formation professionnelle ou aux études collégiales. Chaque année du deuxième cycle, l'élève peut choisir entre l'un de ces deux parcours, et la promotion se fait par matière (Québec, 2023a).
- Le **parcours de formation axée sur l'emploi** (PFAE) mène à deux types de qualifications : le certificat de formation préparatoire au travail (CFPT), d'une durée de trois ans, et le certificat de formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé (CFMS), d'une durée d'un an. Chacune de ces formations se partage entre une formation générale et une formation pratique préparant plus directement au monde du travail.
- Si le DES donne accès à la formation professionnelle, d'autres passages vers celle-ci sont possibles pendant le secondaire. Un élève de 16 ans au 30 septembre y est admissible s'il répond aux exigences d'admission dans le programme de formation. L'élève inscrit en concomitance avec la formation générale de 4^e et de 5^e secondaires, qui a obtenu les unités de 3^e secondaire en langue d'enseignement, en langue seconde et en mathématique, est également admissible (MEES, 2015, p. 28).

Il existe des voies alternatives de qualification des jeunes de 15 à 19 ans qui ne sont pas mentionnées dans le Régime pédagogique : les centres de formation en entreprise et récupération (CFER) et les maisons familiales rurales (MFR).

3.1.3 Les différents parcours de deuxième cycle

Les parcours de formation générale et de formation générale appliquée : les choix possibles et quelques différences

À la fin de la 2^e secondaire, l'élève doit choisir pour le deuxième cycle entre le **Parcours de formation générale** et le **Parcours de formation générale appliquée**, ce choix pouvant être fait chaque année du deuxième cycle selon le Régime pédagogique. Cette décision induit un choix de cours de science, entre celui de science et technologie en formation générale, et celui d'applications scientifiques et technologiques.

Le cours de science et technologie en formation générale et celui d'applications scientifiques et technologiques en formation générale appliquée n'offrent pas le même nombre d'unités en 4^e secondaire, qui sont respectivement de 4 et de 6 unités. Ces deux séquences font partie des préalables reconnus dans des programmes d'études collégiales, notamment les sciences de la nature.

En plus des séquences de science de 3^e et de 4^e secondaires, les parcours de formation générale et de formation générale appliquée diffèrent, selon le Régime pédagogique, par le nombre d'unités prévues pour les matières à option, et par le fait que la formation générale appliquée comprend des cours liés à l'orientation et à l'exploration professionnelles (tableau 3).

Pour les élèves, cela signifie que s'ils sont dans le parcours de formation générale, ils ont accès à des options dès la 3^e secondaire. Ils n'ont pas nécessairement accès toutefois au projet personnel d'orientation (PPO). Pour les élèves en formation générale appliquée, cela signifie que le Régime pédagogique ne prévoit pas de temps pour les matières à option en 3^e secondaire, mais que le PPO est obligatoire.

Dans les faits, d'après les consultations, les élèves de l'une et l'autre formation peuvent avoir accès aux options et au PPO, selon la modulation du temps dans leur école. Par ailleurs, certaines écoles offrent le cours PPO à tous leurs élèves en formation générale et en formation générale appliquée, et les matières liées à l'orientation et à l'exploration professionnelles de 4^e et de 5^e secondaires sont accessibles à tous et à toutes également, comme matières à option.

De plus, selon des personnes consultées, dans certaines écoles, l'accès aux deux séquences de science et les différences entre celles-ci sont bien expliqués aux élèves, le personnel enseignant planifie ses activités pédagogiques en tenant compte de la séquence enseignée, et il a accès à des laboratoires ou à des locaux de technologie permettant de prévoir des activités plus appliquées.

Dans d'autres écoles, la séquence Applications technologiques et scientifiques (ATS) peut être perçue par certains membres du personnel enseignant comme étant plus complexe à préparer, notamment en raison de la planification nécessaire pour préparer des projets en technologie par lesquels introduire les concepts scientifiques, ou de l'accès plus difficile à des locaux aménagés pour réaliser de tels projets ou des expériences en laboratoire.

Des personnes ont également témoigné du fait que l'intention d'offrir un enseignement plus appliqué ne s'incarne pas nécessairement dans la classe, en dehors de la science ATS. Cette intention se serait perdue au fil du temps, du moins dans certaines écoles ou certains centres de services scolaires et commissions scolaires. Avec la pénurie de personnel enseignant, certains anticipent qu'il sera de plus en plus difficile d'offrir les deux séquences de science.

Pour le reste, le Parcours de formation générale et le Parcours de formation générale appliquée offrent le même nombre d'unités en langue d'enseignement, en langue seconde, en mathématique, en histoire (monde contemporain en 5^e secondaire), en culture et citoyenneté québécoise, en éducation physique, en arts puis, en 5^e secondaire, en éducation financière. Les consultations n'ont pas permis d'analyser s'il y avait d'autres différences entre ces deux parcours.

En 3^e et en 4^e secondaires, qu'il soit en formation générale ou en formation générale appliquée, l'élève doit faire un choix entre trois séquences de mathématique pour sa 4^e secondaire puis, l'année suivante, pour sa 5^e secondaire : la séquence Culture, société et technique (CST), la séquence Technico-scientifique (TS)

et la séquence Sciences naturelles (SN) ([tableau 4](#)). Il doit aussi faire un choix d'options, bien que le Régime pédagogique n'en prévoie pas pour les élèves de la formation générale appliquée avant la 4^e secondaire ([tableau 3](#)).

Tableau 3

Les différences entre la formation générale et la formation générale appliquée au deuxième cycle, selon le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire

Formation générale	Formation générale appliquée
3^e secondaire	
Séquence de science : Science et technologie (6 unités)	Séquence de science : Applications technologiques et scientifiques (6 unités)
Matières à option : 4 unités	Matières à option : aucune
	Projet personnel d'orientation
4^e secondaire	
Séquence de science : Science et technologie (4 unités)	Séquence de science : Applications technologiques et scientifiques (6 unités)
Matières à option : 4 ou 6 unités	Matières à option : 2 ou 4 unités
	Exploration de la formation professionnelle : 2 ou 4 unités
	Projet personnel d'orientation : 4 unités
	Sensibilisation à l'entrepreneuriat : 2 ou 4 unités
5^e secondaire	
Matières à option : 8, 10 ou 12 unités	Matières à option : 8, 10 ou 12 unités
	Exploration de la formation professionnelle : 2 ou 4 unités
	Sensibilisation à l'entrepreneuriat : 2 ou 4 unités

Source : Québec, 2023a, adapté par le Conseil.

Tableau 4

Les choix de séquences en mathématique en 4^e et en 5^e secondaires

En 3 ^e secondaire, le même cours de mathématique pour tous les élèves (6 unités)		
En 4 ^e secondaire, choix* entre trois séquences		
Culture, société et technique (CST), 4 unités**	Technico-scientifique (TS), 6 unités	Sciences naturelles (SN), 6 unités
En 5 ^e secondaire, choix entre trois séquences		
Culture, société et technique (CST), 4 unités**	Technico-scientifique (TS), 6 unités	Sciences naturelles (SN), 6 unités

* « Les changements de séquence entre la deuxième et la troisième année du cycle sont limités à des cas particuliers. De plus, le passage de la séquence Culture, société et technique à la séquence Sciences naturelles peut nécessiter une mesure compensatoire, déterminée par l'école, pour combler l'écart entre le nombre d'heures d'apprentissage prévu pour chacune des séquences. » (MELS, s. d., p. 4.)

** Selon des personnes consultées, il serait courant que le cours de mathématique CST, de 4 unités, soit offert en 6 périodes plutôt qu'en 4, sauf dans certains projets pédagogiques particuliers.

Quelques enjeux dans l'accès aux séquences et aux options de deuxième cycle

Bien que les séquences de mathématique ne soient pas hiérarchisées dans le PFEQ, la séquence CST est souvent perçue comme un cours régulier et les séquences TS et SN, comme des cours enrichis. La première séquence comporte 4 unités et les deux autres en comportent 6. Si le nombre d'heures peut varier de 100 à 150 heures, par exemple pour ajouter deux périodes pour des élèves ayant besoin de plus de soutien, ou en retirer pour des élèves inscrits à des concentrations ou à des projets pédagogiques particuliers, le nombre d'unités dont dépend la sanction des études à la fin du secondaire demeure fixe. Ce ne sont pas toutes les écoles qui offrent les trois séquences de mathématique, l'une des deux séquences TS ou SN pouvant ne pas être offerte.

Même si, selon des personnes consultées, ce n'est pas prévu dans le Régime pédagogique ni dans le PFEQ, dans certains établissements et certains CSS, la mathématique SN ou TS de 4^e secondaire doit être réussie afin de poursuivre en chimie et en physique de 5^e secondaire, en plus du préalable de science optionnelle de 4^e secondaire (voir ci-après). L'exigence d'avoir réussi cette séquence de mathématique ne semble toutefois pas présente dans tous les établissements pour l'accès aux sciences de 5^e secondaire. Ces mathématiques constituent également des préalables à plusieurs programmes collégiaux, dont ceux qui comportent certains cours de mathématique, qui eux-mêmes constituent des préalables à des programmes universitaires. Des programmes exigent également la réussite de la mathématique SN ou TS de la 5^e secondaire ([section 4.2.3](#)).

Selon les consultations, le passage d'une séquence à une autre entre la 4^e et la 5^e secondaire est possible dans certaines écoles offrant un cours-pont ou un cours-passerelle en dehors des heures de classe¹³.

13 Des écoles rencontrées ont nommé ces flexibilités. Le Conseil ne dispose pas de données pour évaluer si elles sont généralisées ou non.

- Dans certaines écoles, les élèves de CST en 4^e secondaire qui voudraient, en 5^e secondaire, prendre des cours de mathématique TS ou SN peuvent y accéder à certaines conditions. Cette situation peut se produire notamment s'ils se rendent compte qu'un programme d'études collégiales ou qu'un programme universitaire exigeant certains cours de mathématique les intéresserait, ou pour obtenir les préalables à certains programmes du cégep.
 - Ils peuvent, par exemple, suivre un cours-pont en dehors des heures de classe pour se préparer à l'examen de 4^e secondaire en mathématique TS ou SN, ce qui donne accès à la mathématique SN ou TS de 5^e secondaire et, dans certains établissements, aux cours de chimie et de physique.
 - Parfois, ils peuvent aussi emprunter une telle passerelle pour le cours de mathématique SN ou TS lorsqu'ils sont en 5^e secondaire. Parmi les écoles rencontrées, certaines offrent ces cours en y affectant des membres de leur personnel. D'autres ont recours à des organismes externes.
 - Dans certains établissements, l'élève pourra, grâce à la promotion par matière, suivre en 5^e secondaire un cours de mathématique SN ou TS de 4^e secondaire.
- Inversement, si un élève en mathématique SN se rend compte qu'il éprouve de la difficulté, et qu'il craint par exemple d'échouer sa mathématique, l'école peut lui offrir une passerelle vers les mathématiques CST afin qu'il fasse son examen dans cette séquence, ce qui lui donnera accès à son diplôme. Certaines écoles offrent à l'élève d'essayer l'examen de mathématique SN ou TS en premier, et de passer l'examen de mathématique CST s'il l'a échoué, afin d'augmenter ses chances d'obtenir le diplôme.

Les matières à option entre lesquelles les élèves doivent choisir en 4^e secondaire¹⁴ incluent le **cours de science préalable aux cours de chimie et de physique de 5^e secondaire**. Le cours préalable diffère selon le programme de science suivi. Selon le PFEQ, l'élève admissible à ces cours a suivi, en 4^e secondaire, l'une ou l'autre de ces séquences :

- L'option science et technologie de l'environnement (4 unités), en plus du cours de base obligatoire de science et technologie (4 unités) de la **formation générale** (MELS, 2007a);
- L'option science et environnement (2 unités), en plus du cours de base obligatoire d'applications technologiques et scientifiques (6 unités) de la **formation générale appliquée** ([tableau 3](#)) (MELS, 2007a).

En 5^e secondaire, le Régime pédagogique prévoit que l'élève doit choisir des matières à option. Les cours de chimie et de physique font partie de ce que les élèves peuvent choisir. Selon des personnes consultées toutefois, ces choix peuvent se faire pour plusieurs élèves plutôt en fonction des préalables à certains programmes collégiaux et/ou, ultérieurement, universitaires, ce qui limite selon elles la possibilité de les faire en fonction d'autres champs d'intérêt ou habiletés ([section 4.2.3](#)).

14 Les matières obligatoires en question ne sont pas précisées dans le Régime pédagogique.

Le parcours de formation axée sur l'emploi

Le parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE) est destiné aux élèves d'au moins 15 ans qui n'ont pas obtenu certains acquis. Le PFEQ précise ce qui suit :

«Différent des autres parcours du deuxième cycle par son caractère pratique et son objectif, qui est la préparation immédiate au monde du travail, il s'adresse aux élèves qui, pour toutes sortes de raisons, éprouvent des difficultés scolaires. Il leur fournit l'occasion de connaître la réussite dans des contextes différents et selon une pédagogie adaptée.» (MELS, 2008, p. 1.)

Officiellement, l'orientation vers ce parcours se fait en fonction des champs d'intérêt et des projets de l'élève, ce qui n'est pas toujours le cas d'après certaines actrices et certains acteurs scolaires rencontrés, qui mentionnent que la décision d'orienter l'élève vers ce parcours peut être prise plutôt sur la base de son dossier scolaire.

À l'intérieur du parcours de formation axée sur l'emploi, la Formation préparatoire au travail (FPT) et la Formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé (FMS) se distinguent par leurs conditions d'admission, par le contenu de formation générale et de formation pratique qu'elles comportent ainsi que par leur durée. Dans ces deux types de formations, les exigences à remplir pour obtenir le certificat qui lui est associé sont d'avoir réussi la formation pratique et d'avoir suivi la formation générale, sans qu'il y ait d'exigences de réussite pour cette dernière. Il y a également des passerelles vers le diplôme d'études professionnelles (DEP) ou vers une attestation d'études professionnelles (AEP). Selon quelques personnes consultées, ces trajectoires peuvent être visées par des élèves pour qui des études collégiales semblent moins probables à court terme en raison de leurs difficultés, bien qu'ils puissent ultimement s'y rendre s'ils le désirent ultérieurement.

En formation préparatoire au travail, le Régime pédagogique prévoit **annuellement 50 heures de temps non réparti**. La répartition du temps entre les matières de la formation générale et celles de la formation pratique progresse au fil des trois années. Pour la formation générale, le temps prescrit diminue au cours des trois années de la formation, alors qu'il augmente pour la formation pratique. Plus précisément :

- **Le temps prescrit pour la formation générale diminue au fil du temps** : le temps consacré à la langue d'enseignement et à la mathématique passe chacune de 150 heures durant la première année à 50 heures durant la troisième année, tandis que le cours de langue seconde et celui d'éducation physique et à la santé ne sont plus donnés en troisième année;
- **Le temps prescrit pour la formation pratique augmente au fil du temps** : parmi les matières de formation pratique, la sensibilisation au monde du travail fait place en deuxième et en troisième années à la matière liée à l'insertion professionnelle, le temps prescrit pour celle-ci augmentant.

En **formation aux métiers semi-spécialisés**, les 900 heures sont réparties également entre la formation générale et la formation pratique. La formation générale, de 450 heures, comprend la langue d'enseignement, la langue seconde et la mathématique. La formation pratique comprend 75 heures de préparation au marché du travail et 375 heures de préparation aux métiers semi-spécialisés ([annexe 5](#)).

Les élèves en parcours de formation axée sur l'emploi semblent avoir peu de possibilités de choisir une option ou de s'inscrire à une autre matière du Régime pédagogique qui pourrait les intéresser ou les mener ultimement vers le DES ou le DEP.

Comment se répartissent les élèves entre les types de parcours au deuxième cycle?

Depuis 2008-2009, on note une tendance à la baisse de la majorité des types de parcours de deuxième cycle qui ne sont pas la formation générale. L'effectif de la formation générale appliquée a par exemple baissé de presque la moitié de 2008-2009 à 2021-2022. En 2021-2022, seul l'effectif de la Formation préparatoire au travail a une proportion supérieure à celle de 2008-2009¹⁵. À la formation générale, on observe une tendance à la hausse de l'effectif depuis le milieu des années 2010 ([graphique 3](#)). À noter que, d'après les consultations, les permis des écoles privées ne leur permettent pas d'offrir le parcours de formation axée sur l'emploi.

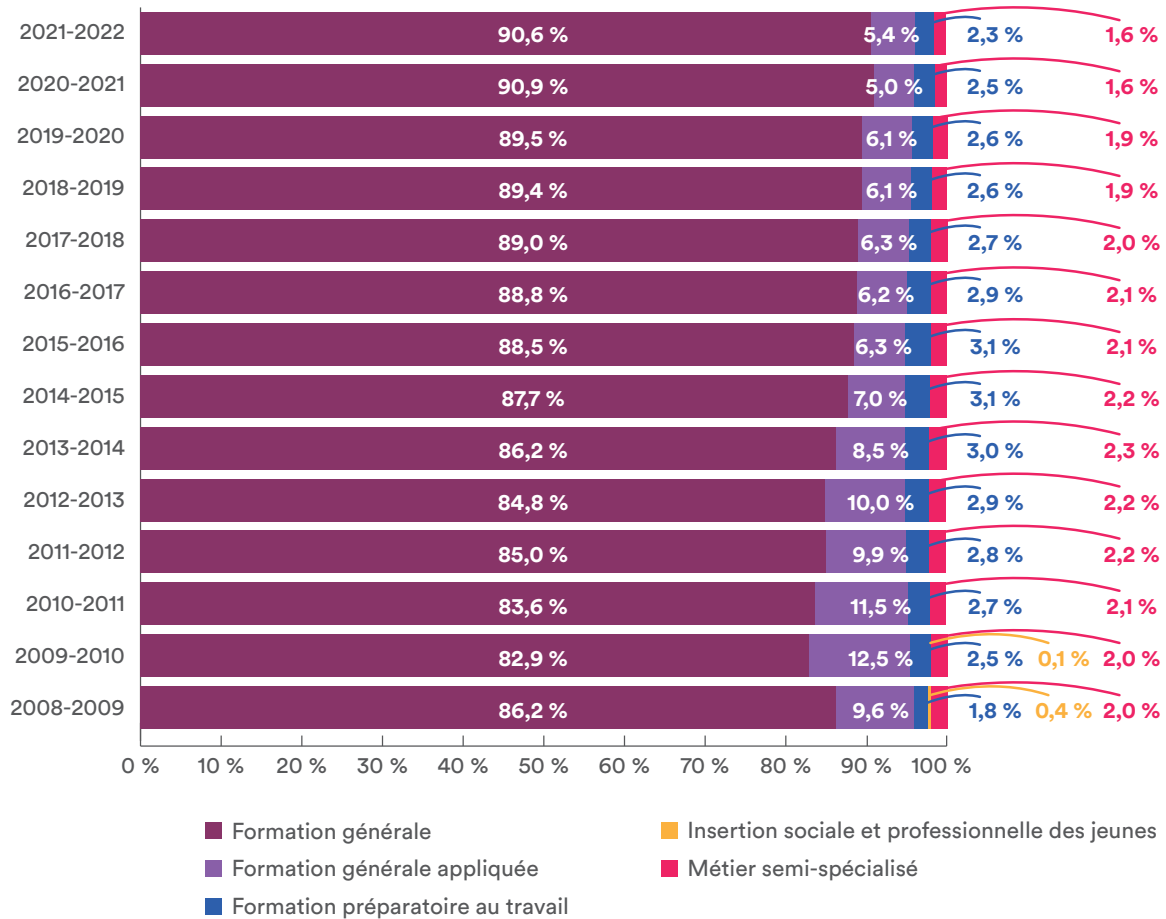
La formation générale appliquée semble plus présente dans certaines régions du Québec, comme le montre le [graphique 4](#). Les proportions d'élèves qui y sont inscrites sont plus élevées, dans l'ordre, en Outaouais, en Mauricie, en Abitibi-Témiscamingue et en Gaspésie—Îles-de-la-Madeleine. La formation générale appliquée y est fréquentée par des proportions qui varient de 8 % à 6 % des élèves.

Toutefois, le Conseil ne sait pas jusqu'à quel point l'indication « formation générale appliquée » correspond à ce que prévoit le PFEQ, par exemple en nombre d'unités pour le PPO et les cours liés à l'orientation professionnelle et à l'entrepreneuriat en formation générale appliquée, ou l'accès à des options comparativement à ce qui est prévu pour la formation générale. Les consultations lui suggèrent que les écoles ont pu s'approprier ces parcours de façon variable, en fonction des projets éducatifs des établissements et des besoins et des aspirations perçus chez les élèves. Par ailleurs, la formation générale et la formation générale appliquée se distinguent principalement par la séquence de science qui les caractérise. Il semble que ce ne soit pas toutes les écoles qui offrent la séquence de science ATS de la formation générale appliquée.

15 Au fil des ans, certains parcours ont été ajoutés dans le système Charlemagne et d'autres comme « Insertion sociale et professionnelle des jeunes » ne sont plus comptabilisés.

Graphique 3

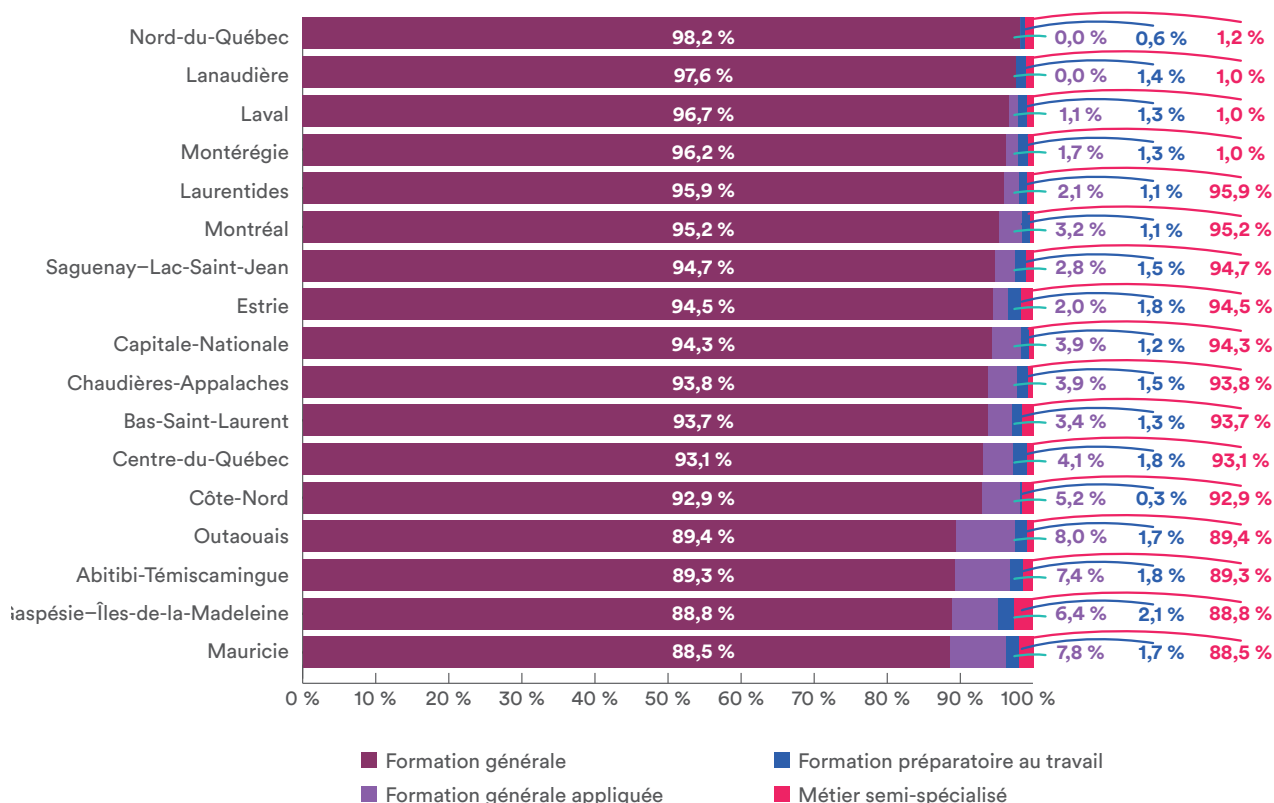
Évolution de la répartition des élèves de second cycle selon le type de parcours (en %)



Source : Ministère de l'Éducation du Québec (2023). Secteur du numérique et de l'information (SNI), Direction générale de la valorisation de l'information (DGVI), Entrepôt de données ministériel (EDM). Statistiques sur les parcours scolaires au secondaire, 2023. Traitement des données effectué par le Conseil supérieur de l'éducation, septembre 2023.

Graphique 4

Répartition de l'effectif d'élèves de deuxième cycle selon le type de parcours pédagogique, dans chaque région administrative, en 2021-2022



Source : Ministère de l'Éducation du Québec (2023). Secteur du numérique et de l'information (SNI), Direction générale de la valorisation de l'information (DGVI), Entrepôt de données ministériel (EDM). Statistiques sur les parcours scolaires au secondaire, 2023. Traitement des données effectué par le Conseil supérieur de l'éducation, septembre 2023.

3.1.4 L'accès à des options tout au long du secondaire et dans les différents parcours de deuxième cycle

Le Régime pédagogique ne prévoit pas de plage optionnelle pour certains élèves, notamment ceux du premier cycle du secondaire et ceux de 3^e secondaire en formation générale appliquée. Des établissements offrent néanmoins un choix de matières à option pour ces élèves, car le Régime pédagogique indique le temps pour chacune des matières plutôt que de le prescrire. Ainsi, même si **chaque unité équivaut à environ 25 heures dans l'année de l'élève, ce temps peut être réduit** si «les objectifs et les contenus obligatoires [peuvent] être atteints dans un temps moindre» (Québec, 2023a, art. 26). Si le temps peut être modifié, le nombre d'unités ne peut pas l'être.

D'après les consultations, c'est dans le découpage du temps que des organisations scolaires arrivent à trouver de la flexibilité pour offrir des options, des profils, des concentrations ou des projets pédagogiques particuliers ou modifier le temps alloué aux matières obligatoires. Certaines retranchent ou modifient le nombre de périodes en fonction des rythmes d'apprentissage perçus chez les élèves. Certaines écoles utilisent ce temps pour offrir un cours développé localement.

L'école peut aussi « utiliser le temps alloué aux matières à option à des fins de rattrapage, comme prolongation du temps alloué aux matières obligatoires ou pour donner des services complémentaires », sans toutefois que cela confère d'unités supplémentaires (Québec, 2023a, art. 23.1). Enfin, « l'école peut également offrir comme matières à option des programmes d'études locaux auxquels sont attribuées des unités » (2023a, art. 23.1).

Selon certaines personnes consultées, la conjugaison de ces deux possibilités, c'est-à-dire la réduction du nombre de périodes pour les matières obligatoires et l'utilisation du temps voué aux matières à option pour du rattrapage, peut constituer un enjeu d'accès aux options pour les élèves identifiés comme ayant plus de difficultés scolaires. En effet, des écoles réservent l'accès aux options aux élèves qu'elles estiment en mesure de suivre une cadence plus accélérée dans les matières à sanction.

Une autre marge de manœuvre peut être trouvée dans les balises entourant le temps scolaire et le calendrier scolaire :

- La **durée de l'année** a d'ailleurs déjà été modifiée par des projets de règlement du ministre modifiant temporairement le Régime pédagogique. Ce fut le cas lors de la pandémie de COVID-19 ou pour l'année scolaire 2023-2024, les circonstances ayant amené une réduction du nombre de jours de classe;
- Des écoles ajustent en fonction de leur projet éducatif les suggestions de **temps pour les périodes de cours, les pauses entre les cours, la période du midi ou la durée de la journée**. C'est ainsi qu'elles parviennent, par exemple, à insérer une plage réservée à une option, à un temps d'étude ou de soutien aux élèves, ou à la réalisation d'un projet personnel, ces périodes étant obligatoires pour tous les élèves dans certains établissements.

Le Régime pédagogique prévoit du temps pour les options dès la 3^e secondaire dans le Parcours de formation générale et, en 4^e et 5^e secondaires, il en prévoit également en formation générale appliquée ([annexe 5](#)). Il n'en prévoit pas pour le parcours de formation axée sur l'emploi, mais il prescrit 50 heures de temps non réparti en formation générale parmi les 900 heures de la Formation aux métiers semi-spécialisés. Par ailleurs, pour ce parcours, le Régime pédagogique en vigueur parle plutôt de temps prescrit pour chaque matière obligatoire, ce qui laisse entrevoir une certaine rigidité pour les élèves de ce parcours, et une moindre possibilité d'avoir accès à des options.

3.1.5 La qualification et la sanction

Au premier et au deuxième cycles du secondaire, pour les parcours de formation générale ou de formation générale appliquée, le Régime pédagogique prescrit un nombre d'unités pour chaque matière obligatoire et chaque matière optionnelle. Pour obtenir son diplôme d'études secondaires, l'élève doit avoir accumulé au moins 54 unités de la 4^e ou de la 5^e secondaire, dont au moins 20 unités de la 5^e secondaire.

À noter que, depuis 2010, les élèves doivent avoir obtenu des unités qui n'étaient pas obligatoires jusque-là, soit des unités en arts et des unités en *Éthique et culture religieuse* (*Culture et citoyenneté québécoise* à compter de 2024-2025) ou en éducation physique et à la santé (MELS, 2015, p. 49). Certaines actrices et certains acteurs scolaires estiment que cet ajout rend l'obtention du diplôme plus difficile pour certains élèves.

Le Guide de gestion de la sanction des études et des épreuves ministérielles (ci-après le Guide) reconnaît certaines particularités culturelles dans la sanction des études : pour l'élève autochtone d'une nation conventionnée (dit « élève autochtone conventionné » dans le Guide)¹⁶, pour les élèves ayant une langue ou une culture d'origine de l'extérieur du Québec, et pour les élèves francophones et les élèves anglophones ayant déjà certains acquis en langue d'enseignement ou en langue seconde.

Le Guide indique trois particularités pour l'« élève autochtone conventionné », selon qu'il étudie dans les commissions scolaires Crie ou Kativik ou dans la Commission scolaire Central Québec comme élève naskapi. Il :

« peut satisfaire à l'exigence d'évaluation des apprentissages de la langue d'enseignement en réussissant soit l'épreuve préparée par l'organisme scolaire en langue crie, inuktitut ou naskapi, soit les épreuves uniques en français ou en anglais, langue d'enseignement.

En raison de la culture particulière des élèves de la Commission scolaire Kativik, le ministre a accordé l'autorisation de soumettre ces élèves aux épreuves d'établissement dans le domaine des langues, d'univers social et des arts. Ils pourront donc répondre à ces exigences de la sanction en réussissant une épreuve liée aux programmes d'études élaborés par la Commission scolaire.

Étant donné que la Commission scolaire Crie a le pouvoir d'élaborer ses propres programmes d'études, elle a été autorisée d'exempter ses élèves de la réussite du cours ministériel d'histoire et éducation à la citoyenneté de la 4^e secondaire. L'exemption sera accordée seulement aux élèves qui réussiront le programme d'études local » (MELS, 2015, p. 34).

Pour d'autres élèves, le Guide précise aussi que le « Ministère reconnaît un maximum de quatre unités de la 4^e secondaire et de quatre unités de la 5^e secondaire pour les cours de langue et de culture d'origine que l'élève suit dans un organisme reconnu par la Direction des services aux communautés culturelles » (MELS, 2015, p. 59).

Pour les élèves reconnus comme francophones ou anglophones, le Guide indique ce qui suit selon leur degré de performance dans la langue seconde, tout en précisant que des restrictions s'appliquent pour les élèves non admissibles à l'enseignement en langue anglaise :

« Les unités obligatoires de français, langue seconde, peuvent être remplacées par des unités de français, langue d'enseignement, de même classe. Les unités d'anglais, langue seconde, peuvent être remplacées par des unités d'anglais, langue d'enseignement, de même classe. Cette substitution n'exige aucune autorisation préalable. » (MELS, 2015, p. 61.)

16 Voir l'introduction du chapitre 3.

Dans les faits, il peut y avoir plus de rigidité dans ce qui est offert aux élèves en fonction des cours de langue offerts dans leur école et des modalités pour y avoir accès. Par exemple, un élève anglophone parfaitement bilingue, fréquentant une école francophone, mais dont le dossier scolaire indique qu’il n’est pas assez performant selon les critères établis par l’école pour un profil en langue (ex. : dossier scolaire général, degré d’autonomie), peut ne pas avoir accès au cours d’anglais s’approchant le plus de ses compétences, si un tel profil est offert.

Tableau 5
Unités de 4^e et de 5^e secondaires exigées pour l’obtention du diplôme d’études secondaires

Unités de 4 ^e secondaire	Unités de 5 ^e secondaire
4 unités de mathématique	6 unités en langue d’enseignement
4 unités de science et technologie ou 6 unités d’applications technologiques et scientifiques	4 unités en langue seconde
4 unités d’histoire	2 unités d’ <i>Éthique et culture religieuse</i> ¹⁷ ou d’ <i>Éducation physique et à la santé</i>
2 unités d’arts	
Prise en considération des « unités obtenues dans le cadre d’un programme d’études menant à un diplôme d’études professionnelles ou d’un programme d’études menant à une attestation de spécialisation professionnelle ».	

Source : Québec, 2023a, p.22-23, adapté par le Conseil.

Dans le parcours de formation axée sur l’emploi, les exigences pour obtenir l’une ou l’autre des certifications (CFPT, CFMS), selon le parcours suivi, sont d’avoir réussi la formation pratique et d’avoir suivi la formation générale, sans qu’il y ait d’exigences de réussite pour cette dernière.

Les possibilités d’exemptions et d’ajustements individuels

Un CSS peut « exempter un élève de l’application d’une disposition du régime pédagogique [...] pour des raisons humanitaires ou pour éviter un préjudice grave », à la demande de ses parents, d’un élève majeur ou d’un directeur de centre (Québec, 2023c, art. 246).

Un centre de services scolaire peut exempter un élève de l’application de l’un des articles précisant les matières obligatoires si ce dernier se trouve dans l’une de ces trois conditions : il est handicapé par une déficience intellectuelle moyenne à sévère ou par une déficience intellectuelle profonde, il reçoit des services d’accueil et de soutien à l’apprentissage de la langue française ou des services d’enseignement à domicile ou en milieu hospitalier (Québec, 2023a, art. 23.2).

17 Remplacé par *Culture et citoyenneté québécoise* à partir de l’année 2024-2025.

Le Régime pédagogique prévoit d'autres ajustements de parcours à certaines conditions pour un élève admis à recevoir l'enseignement en anglais ou pour un élève ayant déjà atteint les objectifs d'un programme :

- « Pour l'élève admis à recevoir l'enseignement en anglais, le français comme langue d'enseignement pour d'autres matières que le français, langue seconde, peut être utilisé, avec l'autorisation des parents » (Québec, 2023a, art. 24);
- « L'élève qui démontre, par la réussite d'une épreuve imposée par l'école ou le centre de services scolaire, qu'il a atteint les objectifs d'un programme n'est pas tenu de suivre ce programme. Le temps alloué pour ce programme doit être utilisé à des fins d'apprentissage » (Québec, 2023a, art. 27).

Le Conseil ne dispose pas d'information sur les modalités d'application de ces ajustements, et de leurs conséquences positives ou négatives pour les parcours des élèves.

Des personnes consultées soulignent que les **exigences de sanction des études** ont augmenté depuis la mise en œuvre de la réforme du curriculum. Le nombre de matières obligatoires pour l'obtention du diplôme a augmenté, intégrant la réussite d'un art et du cours *Culture et citoyenneté québécoise* ou de l'éducation physique et à la santé.

Malgré la rigidité du Guide de gestion de la sanction des études et des épreuves ministérielles, il importe selon des personnes consultées de souligner que des exemptions sont possibles pour l'obtention de cette sanction, permettant dans certains cas à l'élève de ne pas obtenir toutes ces exigences tout en lui permettant d'obtenir son diplôme et de poursuivre ses études au collégial. Par exemple, des exemptions peuvent être demandées en langue seconde pour des élèves en cas de surdité, ou pour des élèves qui n'ont pas besoin d'unités en mathématique pour leur programme d'études collégiales. Il demeure que cette démarche se fait au cas par cas, chaque situation étant particulière.

Selon les consultations, pour obtenir l'exemption, il demeure nécessaire pour les acteurs scolaires responsables de bien la documenter pour démontrer l'incapacité de l'élève dans une matière, celui-ci devant réussir ses autres matières et avoir fait une demande d'admission au collégial. Par ailleurs, l'exemption de certaines matières requerrait davantage d'informations, notamment la mathématique.

Certaines personnes consultées indiquent qu'il est préférable d'appliquer cette exemption avec grande prudence, pour éviter de limiter les possibilités ultérieures de l'élève. Par exemple, une exemption à l'exigence d'obtenir des unités en mathématique peut permettre d'obtenir le diplôme. Elle risque toutefois de limiter l'éventail de choix de programmes au cégep, puisqu'elle élimine ceux pour lesquels les mathématiques constituent un préalable. De plus, cette exemption n'empêche pas que l'élève puisse vivre des défis au collégial, puisque s'il est exempté par exemple en anglais langue seconde, il devra néanmoins suivre des cours d'anglais au collégial. En ce qui concerne les élèves anglophones, des personnes consultées signalent qu'il serait nécessaire de documenter de possibles effets de la *Loi sur la langue officielle et commune du Québec, le français*, sanctionnée en juin 2022, sur les possibilités d'exemption en français langue seconde.

3.2 Les projets pédagogiques particuliers

Dès l'entrée au secondaire, une école peut offrir un projet pédagogique particulier (PPP) à l'ensemble des élèves ou l'offrir à une partie seulement d'entre eux, avec ou sans sélection. En 2007, les expressions «programme à vocation particulière», «programme particulier», «projet particulier de formation» et «projet pédagogique particulier» étaient employées comme synonymes par les actrices et les acteurs scolaires pour les désigner (CSE, 2007a). Aujourd'hui, les expressions «profils», «concentrations», «programmes» et «projets pédagogiques particuliers» font partie des expressions employées, et parfois aussi «options», lorsqu'il s'agit d'options offertes en plus de celles prévues par le Régime pédagogique au deuxième cycle. La *Loi sur l'instruction publique* (LIP) et la *Loi sur l'enseignement privé* (LEP) encadrent le développement de tels projets.

Le ministère de l'Éducation distingue six types de projets pédagogiques particuliers (PPP) :

- Les deux programmes reconnus par le Ministère et devant faire l'objet de son approbation pour être mis en œuvre dans un établissement sont :
 - les programmes sport-études;
 - les programmes arts-études;
- Le programme reconnu par l'organisme Baccalauréat international (Programme d'éducation intermédiaire dit PEI, aussi connu sous le nom de Programme d'éducation internationale) doit être approuvé par l'établissement, le centre de services scolaire ou la commission scolaire;
- Les projets de type concentration ou profil, approuvé par l'établissement ou le centre de services scolaire, consistant souvent en l'ajout de programmes locaux aux matières du Régime pédagogique, par exemple en réduisant le nombre de périodes allouées à ces dernières par rapport aux indications du Régime pédagogique;
- Deux projets pédagogiques particuliers «visant à préparer les élèves âgés d'au moins 15 ans à poursuivre leurs études en formation professionnelle en permettant des dérogations au régime pédagogique» (PPP-FP), dont :
 - les PPP préparant à la formation professionnelle, visant les élèves de 15 ans et requérant l'approbation du ministre;
 - les PPP favorisant le passage à la formation professionnelle, visant les élèves âgés d'au moins 16 ans, ne requérant pas l'approbation du ministre, mais celle du CSS;
- Les «écoles établies aux fins d'un projet particulier» s'adressant à tous leurs élèves, par exemple les écoles alternatives, certaines offrant le PEI, d'autres des enrichissements en arts ou en sciences, etc. (MEQ, s. d.).

Le Conseil a déjà décrit l'historique d'implantation et les caractéristiques de certains de ces PPP, dont leurs visées (CSE, 2007a). Chacun de ces PPP n'a pas la même incidence sur l'organisation scolaire, par exemple sur la réduction du temps d'enseignement ou la présence d'une personne-ressource vouée à la coordination des activités d'enseignement des matières prévues dans le Régime pédagogique et de celles liées au PPP.

Exemples d'appropriations du Régime pédagogique pour ajouter des options ou introduire des profils et des concentrations (non exhaustif)

D'après nos consultations, lorsque les écoles ont un cycle de 9 jours comprenant un total de 36 périodes d'enseignement de 75 minutes (4 par jour), les profils et les concentrations peuvent se distinguer comme suit, mais d'autres modèles sont également possibles :

- Dans les **profils**, 4 périodes peuvent être consacrées à l'activité liée au profil;
- Dans les **concentrations**, 6 périodes peuvent être consacrées à l'activité liée à la concentration;
- Des écoles offrant des **projets pédagogiques particuliers locaux** à tous leurs élèves peuvent y consacrer 8 périodes.

L'une des pratiques employées pour dégager ce temps est de retirer des périodes à certaines matières, en y accélérant le rythme. D'autres écoles réduisent le temps accordé à chaque période ou modifient la durée des pauses ou de la journée afin d'insérer une période supplémentaire chaque jour pour offrir à l'élève l'option de son choix. **Par exemple, la journée peut être divisée en cinq périodes de 60 minutes afin d'introduire une période réservée à une ou à plus d'une option quotidiennement.**

Certaines options ou certains profils ou concentrations peuvent être gratuits. D'autres peuvent exiger des coûts supplémentaires, notamment pour l'embauche d'entraîneurs préparant des programmes d'entraînement et pour l'accès à des installations sportives. Les coûts peuvent être très variables.

En comparaison, les programmes de sport-études et d'arts-études reconnus par le MEQ doivent consacrer aux volets sportifs ou artistiques une proportion de temps plus élevée. Ils supposent aussi l'embauche d'une personne vouée à la coordination (ci-dessous).

Pour ce qui est des **programmes de sport-études et d'arts-études reconnus par le ministère de l'Éducation**, les *Règles de reconnaissance* de ces programmes exigent, entre autres, qu'une personne soit désignée pour veiller à la coordination des volets éducatifs et du volet artistique ou sportif, selon le cas. De plus, elles indiquent les organisations scolaires considérées comme acceptables et inacceptables (MEES, s. d.; MEQ, s. d.). Elles prévoient, notamment, un **pourcentage minimal de temps consacré à chaque matière obligatoire** du Régime pédagogique, qui **ne peut être inférieur à 50 %**. Selon les règles, en deçà de ce seuil, «le temps serait nettement insuffisant pour garantir le développement des compétences» (MEES, s. d., p. 2; MEQ, s. d., p. 2). Plus précisément :

- **En arts-études**, le **pourcentage de temps attribué à l'activité en art**, qui doit se situer de **20 à 40 %**, inclut l'enseignement de l'art obligatoire. Au total, de 60 à 80 % de la grille-horaire de l'élève au secondaire doit être consacré aux services d'enseignement des matières obligatoires;
- **En sport-études**, «la grille-horaire des élèves athlètes est conçue de manière à permettre l'**encadrement sportif** de ceux-ci sur une période de **trois heures consécutives et sur une base quotidienne**» (MEES, s. d., p. 2, souligné par le Conseil).

Depuis la première mise en œuvre au Québec du **PEI** à la fin des années 1980, la proportion d'élèves inscrits dans ce programme a continué d'augmenter. D'après la Société des écoles du monde du Baccalauréat international du Québec et de la francophonie (SÉBIQ), c'est d'ailleurs au Québec que ce programme «est le plus répandu» au sein de la francophonie¹⁸. Selon le Baccalauréat international, le PEI ne s'adresse pas nécessairement à des élèves qui auraient été sélectionnés, laissant le choix aux établissements de le rendre accessible à tous leurs élèves ou à certains d'entre eux seulement.

Pour les besoins du présent avis, il est utile de souligner les éléments suivants concernant l'organisation scolaire dans les écoles offrant le PEI :

- **Sur le nombre d'heures d'enseignement** : Les écoles doivent allouer «un minimum de 50 heures d'enseignement pour chacun des groupes de matières lors de chaque année du programme¹⁹»;
- **Sur le coût** : Bien que beaucoup moins cher que certains programmes de sport-études reconnus par le Ministère, ce programme peut coûter aux parents, dans les écoles publiques, quelques centaines de dollars, en raison de l'exigence pour l'école d'embaucher une coordonnatrice ou un coordonnateur, et la facture étant transmise aux parents;
- Les élèves peuvent intégrer dans des projets des connaissances interdisciplinaires, des méthodes de travail intellectuel et des compétences théoriques et pratiques. Ces projets prennent la forme de projets réalisés en équipe chaque année, et regroupant au moins deux disciplines, et du projet personnel à la fin du secondaire, choisi en fonction de l'intérêt de l'élève et des connaissances ou des aptitudes qu'il souhaite développer. Les compétences développées peuvent s'apparenter aux compétences transversales du PFEQ;
- Il y a des exigences de reddition de comptes au BI.

Les **projets pédagogiques particuliers préparant à la formation professionnelle (PPP-FP)** sont aussi appelés «pré-DEP» dans plusieurs écoles. Ils ont été créés, par des dérogations au Régime pédagogique, pour que des élèves complètent les préalables les rendant admissibles à la formation professionnelle. Le but de ce projet pédagogique particulier est de favoriser la réussite et la persévérance de l'élève en lui faisant vivre une expérience différente de son parcours au secondaire. Il prépare l'élève âgé d'au moins 15 ans à son admission en formation professionnelle (MEQ, 2023b).

Comme le précisent des actrices et des acteurs scolaires consultés, le PPP-FP ne mène pas, à lui seul, à une certification ou à une diplomation. Il constitue une passerelle soit vers la formation professionnelle, soit, éventuellement, vers le DES. Le PPP-FP 16 ans ne nécessite pas de dérogation ni d'autorisation du Ministère, contrairement au PPP-FP 15 ans. D'après nos consultations, il existait avant celui offert aux élèves de 15 ans. À l'origine, il a été créé comme passerelle en même temps que la FMS afin que les élèves qui sortaient de ce dernier parcours puissent se diriger vers la FP ou vers la formation générale aux adultes.

Concrètement, le parcours PPP-FP offre une alternance entre les cours à l'école et des stages en entreprise ou dans un centre de formation professionnelle. Les élèves suivent les cours obligatoires dans les matières de base de 3^e et de 4^e secondaires (langue d'enseignement, langue seconde et mathématique) qui sont préalables à leur entrée en formation professionnelle. Ils ont aussi l'obligation de suivre le

¹⁸ <https://sebiq.ca/programmes/pei>, réf. du 17 juin 2024.

¹⁹ <https://www.ibo.org/fr/programmes/middle-years-programme/>, réf. du 17 juin 2024.

cours *Exploration de la formation professionnelle*, de 4 unités. Les écoles disposent également d'un nombre d'heures pour lesquelles elles doivent déterminer les matières qu'elles offriront, en l'indiquant dans un formulaire transmis au ministère de l'Éducation, comme le précisent des personnes consultées. Elles peuvent décider d'ajouter des heures à des matières de base, concevoir un stage ou encore un cours maison qu'elles estiment utile aux élèves se dirigeant vers une formation professionnelle, par exemple un cours de sciences appliquées, ou pour que les élèves puissent obtenir des unités du DES, comme le cours d'histoire de 4^e secondaire, etc. Cette marge de manœuvre vise à laisser des possibilités de consolidation ou d'exploration aux élèves. Elle peut se déterminer aussi en fonction des ressources de l'équipe-école.

Il peut néanmoins y avoir des enjeux de persévérance chez des élèves de ce PPP. Selon des personnes consultées, certains élèves iraient par choix, d'autres y seraient plutôt dirigés, et certains exprimeraient préférer suivre un parcours menant plus directement au DES.

3.3 Un aperçu incomplet de la répartition des élèves entre les projets pédagogiques particuliers

En s'appuyant sur les données du système Charlemagne compilées pour le présent avis, les constats suivants peuvent être faits (portrait partiel) ([tableau 6](#)) :

- Depuis 2001-2002, les programmes particuliers²⁰ semblent de plus en plus nombreux et de plus en plus fréquentés par les élèves du secondaire, bien que leur proportion soit probablement plus élevée (voir les précautions émises dans la [section 2.5](#));
- En 2021-2022, le Programme d'éducation internationale (PEI) est la catégorie de programme particulier qui a la plus grande proportion d'élèves, environ 7 % du nombre total d'élèves au secondaire y étant inscrits. C'est aussi celui qui aurait connu la plus forte augmentation. La proportion a par contre diminué quelque peu de 2019-2020 à 2021-2022. Il est suivi par le programme d'enrichissement en sport, dans lequel seraient inscrits environ 4 % du nombre total d'élèves au secondaire. Il semble aussi avoir été de plus en plus fréquenté. À l'intérieur de cette catégorie, 31 types de programmes différents sont dénombrés chez les élèves du secondaire pour l'année 2021-2022 ([annexe 6](#)).

Si le programme «régulier» et certains types de PPP semblent plutôt mixtes, une certaine différenciation selon le sexe s'observerait dans la fréquentation de certains types de PPP, comme le montrent les [tableaux 7 et 8](#). En effet :

- Certains types de PPP sont plutôt mixtes, donc fréquentés par au moins 40 % des élèves de l'un ou l'autre sexe. C'est le cas, notamment, de l'enrichissement en musique, du programme arts-études de musique, de l'enrichissement en sport en gymnastique, et du programme de sport-études de natation;

²⁰ Dans les données du système Charlemagne, les projets pédagogiques particuliers sont nommés «programmes particuliers». Par ailleurs, les programmes de sport ou d'art élaborés localement dans des disciplines non reconnues par une fédération sportive ou par une école de musique portent le nom d'«enrichissement».

- Certains types de PPP sont majoritairement fréquentés par des filles, comme le PEI, l'enrichissement en langue, l'enrichissement en arts plastiques, le programme de sport-études en gymnastique, et l'enrichissement en sport en *cheerleading*;
- Certains types de PPP sont majoritairement fréquentés par des garçons, comme l'enrichissement en sport multisports, l'enrichissement en informatique, le programme sport-études en hockey et la préparation à la formation professionnelle (PPP-FP).

Tableau 6

Évolution de la répartition de l'effectif d'élèves selon les catégories de programmes particuliers déclarés au MEQ (en %)

Catégorie de programmes particuliers	2001-2002*	2004-2005	2009-2010	2014-2015	2019-2020	2021-2022
Programme d'éducation internationale	4,4 %	5,2 %	6,1 %	7,9 %	8,1 %	7,4 %
Enrichissement en sport***	1,9 %	2,7 %	2,7 %	3,7 %	3,9 %	4,1 %
Programme de sport-études***	0,0 %	0,0 %	1,0 %	1,7 %	2,5 %	2,4 %
Enrichissement en art***	2,2 %	2,7 %	1,5 %	1,8 %	2,5 %	2,3 %
Enrichissement en langue	2,8 %	3,0 %	1,4 %	1,5 %	1,6 %	1,6 %
Programme en arts-études***	0,0 %	0,0 %	1,1 %	1,2 %	1,1 %	1,1 %
Enrichissement en informatique	0,4 %	0,6 %	0,2 %	0,4 %	0,5 %	0,7 %
Enrichissement en sciences	0,6 %	0,5 %	0,3 %	0,4 %	0,6 %	0,5 %
Préparation à la formation professionnelle**	0,0 %	0,0 %	0,8 %	0,6 %	0,5 %	0,5 %
Enrichissement multivolets	1,0 %	0,9 %	0,3 %	0,2 %	0,2 %	0,3 %
Projet alternatif	0,5 %	0,6 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %
S. O.	86,0 %	83,7 %	84,5 %	80,6 %	78,5 %	79,2 %
Total (%)	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
(N)	440 098	473 734	453 715	397 357	423 109	450 866

Source : Ministère de l'Éducation du Québec (2023). Secteur du numérique et de l'information (SNI), Direction générale de la valorisation de l'information (DGI), Entrepôt de données ministériel (EDM). Statistiques sur les parcours scolaires au secondaire, 2023. Traitement des données effectué par le Conseil supérieur de l'éducation, septembre 2023.

* Les données sur les programmes particuliers sont disponibles à partir de 2001-2002.

** Les données pour le programme « préparation à la formation professionnelle » sont disponibles à partir de 2009-2010.

*** Deux types d'informations concernent ces catégories de programme :

- En 2006-2007, deux nouvelles catégories ont été ajoutées dans le système Charlemagne : le « programme de sport-études » et le « programme en arts-études ». Par ailleurs, la catégorie « projet alternatif » a été supprimée;
- Les données présentées dans l'avis du Conseil en 2007 étaient éclatées, pour les arts, entre « arts-études reconnu » et « arts-études (concentration) », puis pour les sports, entre « sport-études reconnu » et « sport-études (concentration) » (CSE, 2007a, p. 12). Ainsi, dans l'avis de 2007, le nombre total de 12 882 élèves en arts (programme reconnu et programme de concentration), est approximativement le même que celui d'enrichissement en art pour l'année 2004-2005 dans le tableau 6, selon les données obtenues en 2023. La même observation s'applique pour les PPP de sport.

Tableau 7

Chez les élèves de chaque genre, répartition entre les catégories de projets pédagogiques particuliers déclarés au MEQ (en %), en 2021-2022

Catégorie de PPP	Filles	Garçons	Total
Programme d'éducation internationale	9,73 %	5,15 %	7,38 %
Enrichissement en sport	2,56 %	5,49 %	4,06 %
Programme de sport-études	1,85 %	2,98 %	2,43 %
Enrichissement en art	3,59 %	1,14 %	2,33 %
Enrichissement en informatique	0,51 %	0,89 %	0,71 %
Enrichissement en langue	2,00 %	1,16 %	1,57 %
Programme en arts-études	1,56 %	0,64 %	1,09 %
Enrichissement en sciences	0,39 %	0,66 %	0,53 %
Enrichissement multivolets	0,33 %	0,22 %	0,28 %
Préparation à la formation professionnelle	0,31 %	0,60 %	0,46 %
Sans PPP déclaré au MEQ	77,17 %	81,07 %	79,17 %
Total (%)	100,00 %	100,00 %	100,00 %
(N)	220 023	230 829	450 852

Source : Ministère de l'Éducation du Québec (2023). Secteur du numérique et de l'information (SNI), Direction générale de la valorisation de l'information (DGVI), Entrepôt de données ministériel (EDM). Statistiques sur les parcours scolaires au secondaire, 2023. Traitement des données effectué par le Conseil supérieur de l'éducation, septembre 2023.

Tableau 8

Dans chaque catégorie, proportion d'élèves de chaque genre dans certains types de projets pédagogiques particuliers (PPP) déclarés au MEQ, parmi ceux qui sont les plus fréquentés, en 2021-2022

Dans chaque catégorie, un exemple de type de PPP	Filles	Garçons	Nombre total d'élèves
Plutôt mixte			
Enrichissement en art : musique	58,5 %	41,5 %	3 325
Programme arts-études : musique	59,9 %	40,1 %	2 726
Enrichissement en sport : gymnastique	58,7 %	41,3 %	1 244
Programme sport-études : natation	58,9 %	41,1 %	745
Majoritairement composé de filles			
Programme d'éducation internationale	64,3 %	35,7 %	33 281
Enrichissement en langue	62,1 %	37,9 %	7 092
Enrichissement en art : arts plastiques	79,5 %	20,5 %	4 036
Programme de sport-études : gymnastique	84,5 %	15,5 %	534
Enrichissement en sport : <i>cheerleading</i>	97,6 %	2,4 %	508

Dans chaque catégorie, un exemple de type de PPP	Filles	Garçons	Nombre total d'élèves
Majoritairement composé de garçons			
Enrichissement en sport : multisports	35,6 %	64,4 %	6 238
Enrichissement en informatique	35,5 %	64,4 %	3 186
Programme de sport-études : hockey sur glace	30,4 %	69,6 %	2 406
Préparation à la formation professionnelle	32,9 %	67,1 %	2 055

Source : Ministère de l'Éducation du Québec (2023). Secteur du numérique et de l'information (SNI), Direction générale de la valorisation de l'information (DGVI), Entrepôt de données ministériel (EDM). Statistiques sur les parcours scolaires au secondaire, 2023. Traitement des données effectué par le Conseil supérieur de l'éducation, septembre 2023.

3.4 Les encadrements dans la *Loi sur l'instruction publique* et dans la *Loi sur l'enseignement privé* : un aperçu

Le droit des élèves et des parents

La *Loi sur l'instruction publique* (LIP) accorde des droits aux parents et certains pouvoirs sur la conception ou l'adoption de projets pédagogiques particuliers ou du projet éducatif de leur école. Plus précisément, au sein du réseau public :

- Elle édicte le droit à la gratuité des services éducatifs, ce droit ne s'appliquant pas aux projets pédagogiques particuliers et aux «activités scolaires déterminées par règlement du ministre» (Québec, 2023c, art. 3);
- Le **droit des parents d'élèves du réseau public de choisir leur école s'applique à certaines conditions** (priorité d'admission aux élèves relevant de la compétence du CSS, favorisant la proximité géographique avec l'école, la fratrie ou celles et ceux fréquentant déjà l'école). De plus, les critères d'admission à un PPP ne doivent pas avoir pour effet d'empêcher ces élèves d'être admis à cette école (Québec, 2023c, art. 4 et 239);
- Le comité de parents du CSS donne son **avis sur les projets pédagogiques particuliers (PPP)** à venir ou existants (Québec, 2023c, art. 192);
- Le conseil d'établissement d'une école, formé d'au plus 20 membres dont au moins 4 parents, doit adopter le projet éducatif en s'appuyant sur son analyse de «la situation de l'école, principalement les besoins des élèves, les enjeux liés à la réussite éducative ainsi que les caractéristiques et les attentes de la communauté qu'elle dessert », et «en tenant compte du plan d'engagement vers la réussite du centre de services scolaire» (Québec, 2023c, art. 74). Il doit approuver les modalités d'application du Régime pédagogique, l'orientation générale que lui propose la direction pour l'enrichissement ou l'adaptation des objectifs et des contenus des programmes d'études, notamment en vue de l'élaboration de programmes locaux, ainsi que le temps alloué à chaque matière obligatoire ou à option (Québec, 2023c, art. 84, 85 et 86).

La LIP et la *Loi sur l'enseignement privé* (LEP) déterminent dans quelles conditions les écoles peuvent mettre en œuvre des projets pédagogiques particuliers (PPP), que ce soit pour l'ensemble des élèves d'une école ou pour un groupe d'élèves en son sein. Par exemple :

- Un CSS peut permettre à une école de remplacer un programme d'études établi par le ministre par un programme d'études local, qu'il doit soumettre à l'approbation du ministre, si un élève ou un groupe d'élèves s'avèrent incapables de suivre le programme du Ministère (Québec, 2023c, art. 222.1). Il semble toutefois s'agir d'un cas de figure rarement observé, d'après des personnes consultées;
- La LIP confère le pouvoir au CSS de dispenser un élève d'une matière du Régime pédagogique, à certaines conditions, pour des mesures d'appui en langue d'enseignement, en langue seconde ou en mathématiques (2023c, art. 222.1). La LEP confère ce pouvoir à l'établissement, pour les mêmes motifs (Québec, 2023, art. 30);
- Le ministre peut déterminer les cas et les conditions dans lesquels un CSS peut déroger au Régime pédagogique pour réaliser un PPP (Québec, 2023c, art. 457.2). La LIP précise que le « ministre veille à la qualité des services éducatifs dispensés par les centres de services scolaires » (Québec, 2023c, art. 459);
- Le ministre peut permettre, à certaines conditions, une dérogation aux dispositions d'un Régime pédagogique pour la réalisation d'un projet pédagogique particulier applicable à un groupe d'élèves (Québec, 2023c, art. 459). Au sein du réseau privé, l'établissement a le pouvoir de déroger à une disposition du Régime pédagogique pour favoriser la réalisation d'un PPP, selon les conditions prévues dans la LIP (Québec, 2023b, art. 30).

Depuis 2024, les *Principes directeurs d'un PPP de type profil ou concentration* invitent à développer des PPP qui s'inscrivent en cohérence avec le projet éducatif de l'école, qui respectent les encadrements, qui se distinguent de l'offre de programmes ministériels, et qui sont accessibles et abordables pour les élèves (MEQ et FCSSQ, 2024).

3.5 Un récapitulatif des parcours scolaires officiels

Les deux figures ci-dessous récapitulent les parcours possibles dans le système scolaire québécois. La [figure 1](#) se concentre sur les parcours de formation au secteur des jeunes au secondaire. Elle indique des « passages possibles à certaines conditions » entre, d'une part, le parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE) et les deux autres parcours de formation du deuxième cycle au secondaire puis, d'autre part, entre la formation à un métier semi-spécialisé et la formation professionnelle (MELSA, 2007, p. 26).

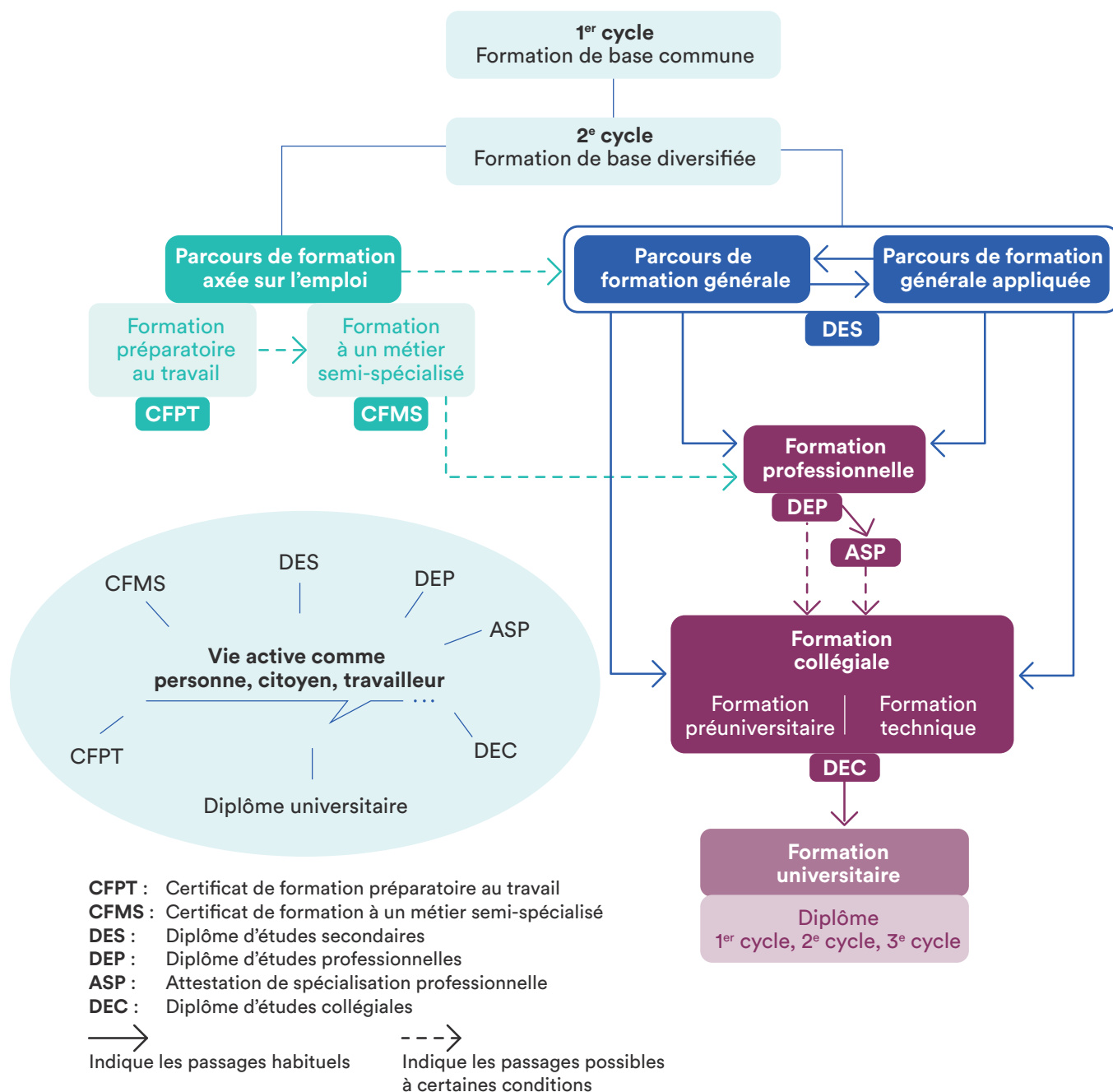
La [figure 2](#) embrasse tout le parcours du préscolaire au troisième cycle universitaire. Elle résume les parcours officiels offerts au Québec, selon un nombre d'années à chaque ordre d'enseignement. Elle indique les passages vers la formation professionnelle qui sont possibles à partir de la 3^e secondaire. Toutefois, elle n'illustre pas de passage entre le PFAE et la formation professionnelle ou l'enseignement collégial.

Il est permis de constater une souplesse globale dans les parcours au secondaire pouvant mener à la formation professionnelle ou aux études supérieures. Des passages sont-ils également possibles à partir du PFAE? Des personnes consultées considèrent que oui, mais qu'ils sont généralement envisagés à plus long terme.

Figure 1

Les parcours de formation au secteur des jeunes

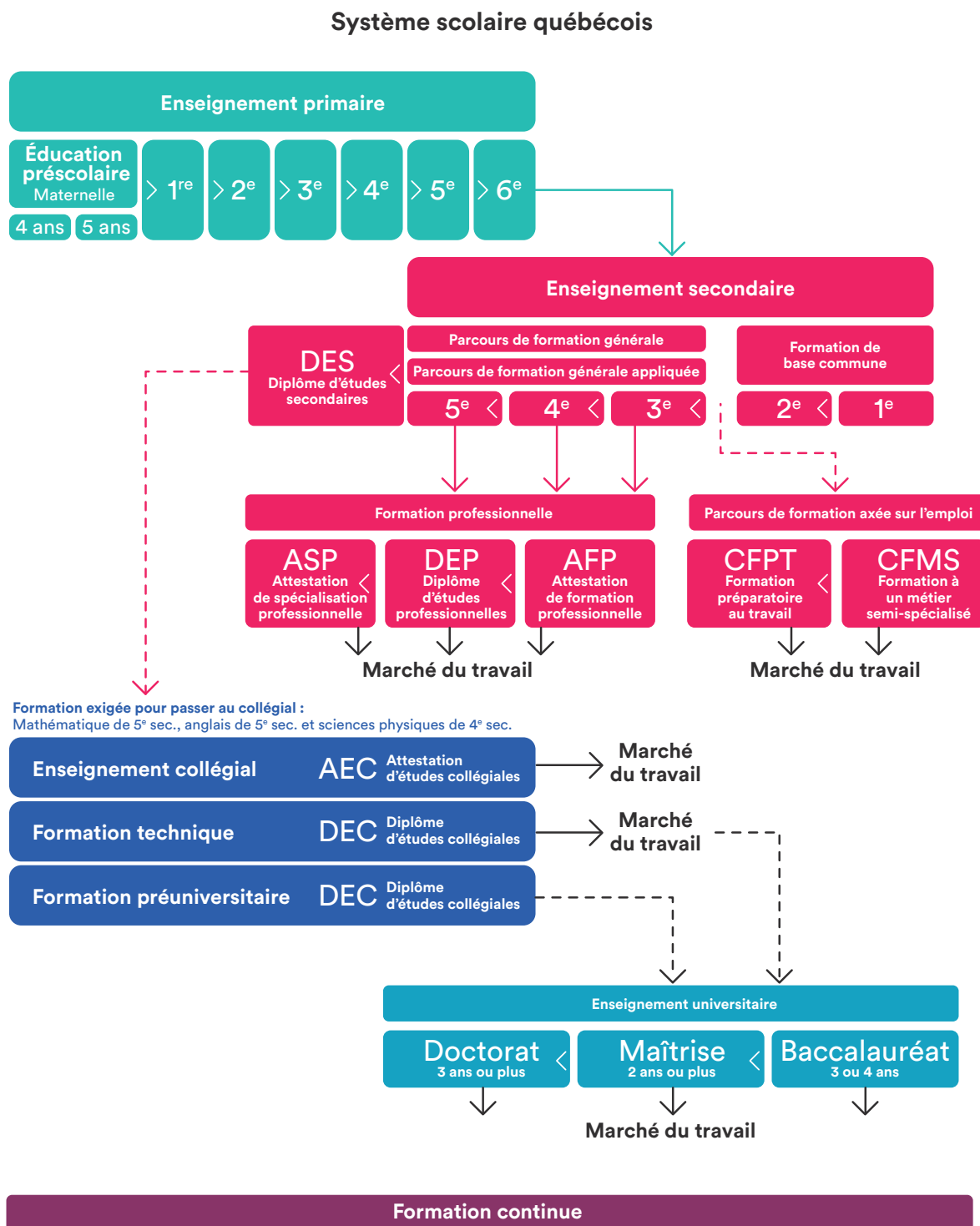
Parcours de formation au secteur des jeunes



Source : MELS, 2007a, p. 26, adapté par le Conseil.

Figure 2

Les parcours dans le système scolaire québécois



Source : Gouvernement du Québec, 2008, cité dans MEQ, 2021a, adapté par le Conseil.

3.6 Que retenir?

Comme le précise le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, l'école doit offrir à l'élève des services d'enseignement, des services complémentaires pouvant le soutenir de diverses façons durant son parcours, et des services appropriés en cas de besoins particuliers. Les services d'enseignement visent à la fois le développement intégral de l'élève et la poursuite de sa formation de base, tout comme ils visent le développement d'habiletés et de champs d'intérêt particuliers contribuant à son cheminement d'orientation scolaire et professionnelle.

L'appropriation du Régime pédagogique permet d'adapter jusqu'à un certain point la durée du parcours des élèves, les temps scolaires et l'offre d'options. Au premier cycle, le Conseil ne dispose pas d'information sur la proportion d'écoles ayant créé des parcours de type cheminement particulier.

Certaines marges de manœuvre existent pour le temps accordé aux matières obligatoires et aux matières à option en formation générale aux deux cycles et, en formation générale appliquée, lors des deux dernières années du secondaire.

À l'intérieur du deuxième cycle, en formation générale et en formation générale appliquée, des écoles ont établi des passerelles pour permettre aux élèves de changer de séquence de mathématique entre la 4^e et la 5^e secondaire, malgré le nombre inégal d'unités qui caractérise les deux séquences dans le Régime. Les élèves en parcours de formation axée sur l'emploi semblent avoir moins d'options et peu de possibilités d'accès à des unités du DES. Au deuxième cycle, la formation générale est de loin la plus fréquentée. Les autres parcours le sont beaucoup moins, mais cela apparaît variable entre les régions.

La *Loi sur l'instruction publique* protège le droit à la gratuité scolaire, qui ne s'étend toutefois pas à l'accès aux projets pédagogiques particuliers.

Les comités de parents au sein des centres de services scolaires détiennent une certaine influence sur la création de projets pédagogiques particuliers et, chez les parents membres de conseils d'établissement, sur la conception du projet éducatif et sur le temps alloué aux matières. La *Loi sur l'instruction publique* et la *Loi sur l'enseignement privé* autorisent, à l'intention des établissements ou des CSS, des dérogations au Régime pédagogique pour dispenser à certaines conditions certains élèves de certaines matières, ou pour créer un projet pédagogique destiné à un groupe d'élèves.

Les différents types de projets pédagogiques particuliers ne mobilisent pas également le temps scolaire ni les ressources humaines et spatiales des écoles. Ceux dont l'activité mobilise le plus la grille-horaire réduisent le temps voué aux autres matières, ce qui peut éventuellement compromettre le développement des compétences dans celles-ci et, plus généralement, la visée de développement intégral de l'élève. Ceux nécessitant l'embauche de professionnels supplémentaires pour la coordination ou le fonctionnement du PPP supposent des coûts supplémentaires.

Certaines catégories de projets pédagogiques particuliers semblent fréquentées par de plus grandes proportions d'élèves, les données sur les élèves inscrits dans un PPP étant toutefois incomplètes, sauf pour les programmes d'arts-études et de sport-études reconnus par le MEQ, et pour le PEI. Parmi l'ensemble des PPP, le PEI semble celui dont la proportion serait la plus élevée et qui aurait augmenté le plus au cours des vingt dernières années, malgré une légère baisse récente. Il serait suivi de près par les programmes d'enrichissement en sport.

L'examen de la proportion chez les élèves de chaque sexe semble montrer que des catégories de programmes, et parmi ceux-ci, des types de programmes, attireraient davantage des élèves de l'un ou l'autre sexe, tandis que d'autres seraient plutôt mixtes. Si la mixité, notamment de genre, est visée, ces résultats suggèrent de prioriser des compositions de groupes-classes qui privilégient l'hétérogénéité des élèves, notamment selon leur type ou leur catégorie de PPP.

4 Quelques enjeux dans les parcours scolaires réels des élèves

Les encadrements présentés au [chapitre 3](#) permettent certains assouplissements de parcours, mais comportent aussi, selon des personnes consultées, certaines rigidités notamment pour l'accès à des options ou à la sanction des études pour certains groupes d'élèves. Une revue d'écrits et les consultations font ressortir des enjeux relatifs aux parcours scolaires réels des élèves au secondaire, qui sont formulés dans le présent chapitre.

Le système scolaire québécois comporterait quatre paliers d'orientation selon Picard et ses collaborateurs (2016). Ces paliers correspondent à des moments lors desquels les élèves et leur famille sont orientés vers des filières ou sont amenés à faire des choix susceptibles d'avoir une incidence sur la suite de leur parcours scolaire. En effet, ils ferment ou gardent ouvertes certaines possibilités pour plus tard. Les moments de ces paliers se rencontreraient, au Québec, lors de : 1) la transition du premier cycle vers le deuxième cycle du secondaire en raison des trois parcours officiels; 2) la 4^e secondaire en raison des séquences en mathématique et en science; 3) l'entrée au cégep; et 4) l'entrée à l'université. Ces deux derniers ordres ont une diversité de programmes dont certains sont très contingentés. Le présent chapitre se concentre sur les deux paliers rencontrés au secondaire d'après les analyses de Picard et autres.

Selon l'approche par les capacités, les paliers d'orientation font partie des facteurs de conversion scolaire ([section 1.5.3](#)). L'expérience d'un premier palier tôt dans le parcours tendrait à restreindre les possibilités réelles des élèves, puisque ceux-ci disposeraient de moins de temps pour élaborer un «vœu d'orientation» correspondant à leurs aspirations (Picard et autres, 2016, p. 62). Cela constituerait donc un facteur de conversion négatif. Dans le même sens, le maintien d'un tronc commun plus longtemps serait «assimilable à un facteur de conversion positif environnemental d'ordre scolaire», en repoussant plus loin le premier palier d'orientation (Picard et autres, 2016, p. 62).

Les **paliers d'orientation** désignent des moments clés, enchâssés dans le système éducatif, qui orientent les élèves ou qui amènent ceux-ci et leurs parents à faire des choix susceptibles d'avoir une incidence sur la suite de leur parcours scolaire.

La liberté de choix dont les élèves disposent au moment de ces paliers n'est pas la même pour toutes et tous.

Or, comme le montrent les comparaisons internationales de Dupriez, Monseur et Campenhoudt (2012) sur la base d'enquêtes PISA, les pays caractérisés par une différenciation tardive de l'enseignement en filières qui séparent les élèves selon leurs performances scolaires et leur origine sociale sont ceux où les écarts concernant la performance scolaire et les aspirations pour des études universitaires sont les moins élevés. Leurs systèmes scolaires seraient donc plus équitables. À l'inverse, les pays qui différencient plus tôt la formation, notamment à l'entrée du secondaire, sont ceux où les écarts de performance scolaire et

l'autosélection pour les études universitaires sont les plus élevés. En effet, les élèves de milieux moins favorisés se retrouvent majoritairement dans les filières les moins valorisées et aspirent en moins grande proportion à poursuivre des études à l'université. Ces systèmes scolaires seraient donc moins équitables. L'effet des filières et l'effet des pairs seraient cumulatifs. Le premier s'effectue par une différenciation des contenus et des objectifs d'apprentissage. Le deuxième se produit par la composition des groupes d'élèves, en raison «des processus de socialisation, de modelage et d'identification» qui s'y opèrent (Dupriez, Monseur et Campenhoudt, 2012, p 21). C'est que les élèves s'influencent entre eux, tandis que le personnel enseignant peut avoir des perceptions différenciées des capacités et des ambitions des élèves selon leur groupe.

D'ailleurs, les processus de réflexion des jeunes sur leur avenir scolaire et professionnel sont étroitement liés aux caractéristiques de leur système scolaire et aux moments durant lesquels surviennent les transitions. Pendant ces périodes, on leur demande de faire des choix ou bien ils sont orientés, notamment lors de processus d'admission ou de classement (Picard, Trottier et Doray, 2011; Doray, 2012; Guichard, 2012; Picard et autres, 2016).

À la lumière de ces travaux et d'autres portant sur différents aspects de l'expérience ou du parcours scolaire des jeunes, le présent chapitre se concentre sur les inégalités scolaires et sociales entre les élèves ([section 4.1](#)), sur des enjeux particuliers au deuxième cycle du secondaire ([section 4.2](#)) et sur les choix que les élèves sont en mesure de faire ([section 4.3](#)).

4.1 Des inégalités scolaires et sociales

La transition vers l'école secondaire représente un moment décisif dans le parcours des élèves, surtout dans les contextes où il y a des projets pédagogiques sélectifs et de la concurrence entre établissements pour les attirer (Doray, Lessard et Roy-Vallières, 2023).

En effet, la filière fréquentée, normale dans une école publique, sélective dans une école publique ou dans une école privée, est corrélée avec une réussite scolaire et un accès aux études postsecondaires moins élevés chez celles et ceux qui ont fréquenté le public normal non sélectif, au sein de quasi-marchés scolaires (Maroy et Kamanzi, 2017; Laplante et autres, 2018; Kamanzi, Uzenat et St-Onge, 2021). On y observe aussi une différenciation curriculaire entre les classes qui ont sélectionné les élèves sur la base de leur rendement scolaire ou de leurs comportements, et les classes ordinaires qui, lorsque les élèves les plus performants ont été sélectionnés dans d'autres classes ou d'autres écoles, rassemblent une forte proportion d'élèves présentant des défis et des difficultés variées. Les attentes des enseignantes et des enseignants envers ces deux types de classes ne sont plus nécessairement les mêmes, ainsi que la somme des difficultés des différents élèves dans le groupe, ce qui contribue à accroître les écarts entre les élèves des deux types de classes (Marcotte-Fournier et autres, 2016).

Tant dans les écoles publiques que dans les écoles privées, les pratiques d'admission peuvent être très diverses. Par exemple, les **pratiques d'admission** dans neuf écoles situées dans le bassin scolaire de deux commissions scolaires en périphérie de la grande région de Montréal sont décrites ci-après (Fréchette-Simard et autres, 2021) :

- **Du côté de cinq écoles publiques**, les pratiques d'admission déclarées étaient les suivantes :
 - aucune sélection dans une seule école;
 - pour l'accès à un programme de sport-études, une réussite minimale de 65 % et l'affiliation à une fédération sportive reconnaissant les aptitudes sportives;
 - pour l'accès à un programme de plein air, une lettre de recommandation de l'enseignante ou de l'enseignant au primaire et l'absence d'échecs au bulletin;
 - au PEI, un rendement scolaire estimé adéquat.
- **Du côté de quatre écoles privées**, les pratiques d'admission déclarées étaient les suivantes :
 - pour toutes, le constat d'un échec majeur ou d'un retard important dans le bulletin pouvait être « éliminatoire »;
 - pour l'accès au PEI, l'évaluation de la motivation de l'élève;
 - dans trois écoles, une politique d'admission sur la base de la fratrie.

Les consultations suggèrent de plus que **le choix de certains cours, ou leur accès, peut parfois influencer la composition du groupe-classe**, sans que le Conseil dispose de données exhaustives à ce sujet. Par exemple, le choix en art ne semble pas comporter de conséquences sur cette composition, si l'accès à celui-ci se fait simplement en fonction du choix de l'élève ou, s'il manque de places dans un groupe, par une pige aléatoire. Un autre exemple concerne l'accès au cours de langue seconde, notamment de base ou enrichi. L'accès au cours enrichi peut être obtenu dans certaines écoles sur la base de la performance dans la langue seconde. Dans d'autres, il sera obtenu en fonction de la performance scolaire générale ou de l'absence de difficultés de comportements au primaire, ou selon d'autres critères. Il peut arriver que cet accès maintienne l'hétérogénéité des élèves dans le groupe, ou favorise plutôt une homogénéisation de celui-ci en raison de la cadence plus élevée du cours enrichi. Cette cadence peut alors être étendue aux autres cours suivis par le groupe.

À cet égard, un acteur scolaire témoignait de l'expérience de son école. Pendant la pandémie, les écoles durent former des bulles-classes afin de prévenir et de limiter la contagion de COVID-19. Son école avait regroupé les élèves en fonction de leur niveau en anglais, composition qui a duré pendant trois ans. Lors d'une consultation réalisée par l'école, les élèves ont demandé en très grande majorité à revenir aux groupes mixtes. Certains élèves d'anglais de base, qui étaient performants dans d'autres matières, se sentaient étiquetés comme étant dans des classes moins fortes. L'école est revenue à des classes mixtes et des élèves ont exprimé leur impression qu'ainsi ils se sentaient « tirés vers le haut ». La personne témoin de cette expérience souligne que cette révision nécessite des pratiques pédagogiques pour que tous les élèves puissent réussir.

4.1.1 Entre les parents et les ressources éducatives environnantes

Dans les contextes où se côtoie plus d'un établissement et dans lesquels différents profils, concentrations ou projets pédagogiques particuliers sont offerts, **les parents jouent souvent un rôle majeur dans le choix de l'école ou du programme de leur enfant**, au moment où celui-ci amorce sa transition du primaire vers le secondaire. Or, **ils ne sont pas égaux** dans les informations dont ils disposent, dans les ressources qu'ils peuvent mobiliser pour choisir une école ou un programme ainsi que dans les stratégies qu'ils peuvent déployer pour parvenir à y faire admettre leur enfant (van Zanten, 2009).

Une étude réalisée à Montréal montre **une grande variété de stratégies, qui ne sont pas à la portée de toutes les familles** (Grenier et Castonguay-Payant, 2024). Elles dépendent effectivement des ressources financières des parents, de leurs connaissances du réseau des écoles et du système scolaire, et d'un certain capital culturel (plus haute scolarité atteinte, ressources culturelles valorisées dans les écoles, connaissances des ressources et infrastructures du milieu, accès à celui-ci, etc.). Les auteures ont noté parmi les stratégies : le choix du quartier en fonction de l'école convoitée, la préparation de son enfant aux examens d'entrée (camps préparatoires, tuteurs privés, prise en charge directe chez les moins favorisés), l'inscription de son enfant aux examens d'entrée de plusieurs écoles afin de s'assurer qu'il ait une place dans l'une des écoles positionnées dans une échelle de priorités établie par la famille, la demande de dérogations lorsque la résidence se situe à la jonction de deux CSS, l'indication d'une « fausse » adresse, par exemple celle d'un membre de la famille résidant dans l'aire de desserte de l'école convoitée, une relativisation de la distance entre le domicile et l'école voulue et l'établissement d'une marge de manœuvre financière, par exemple en reconsidérant le budget ou en coupant dans certaines dépenses.

Les ressources et les stratégies des parents sont variées, de même que leurs visées, c'est-à-dire ce qu'ils recherchent pour leur enfant et ce qu'ils souhaitent pour la société (van Zanten, 2009). Ces visées peuvent changer à mesure que l'enfant grandit, mais sont assez semblables entre des parents de même catégorie professionnelle. Ainsi, dans une grande ville française, ces derniers peuvent chercher une école qui cultive leur enfant ou le prépare à affronter les exigences et obstacles futurs, ou encore qui l'encadre ou lui permet de s'épanouir ici et maintenant (van Zanten, 2009). Des parents d'élèves à besoins particuliers de la région de Montréal recherchent prioritairement la qualité de la relation de leur enfant avec son enseignante ou enseignant, ensuite l'environnement d'apprentissage, tout en se montrant préoccupés par la composition des publics scolaires (Castonguay-Payant, 2022). Leurs ambitions scolaires peuvent être moins tournées vers les études supérieures ou les programmes les plus contingentés que celles des parents d'enfants n'ayant pas de besoins particuliers.

De façon générale, chez les parents, la conception de l'école idéale peut aussi être influencée par leurs idéaux collectifs. Par exemple, en France, dans les idéaux collectifs observés chez des parents se trouvaient, chez certains, le respect de la dignité de tous et l'affaiblissement des hiérarchies sociales ou, chez d'autres, une valorisation des responsabilités et des libertés individuelles (van Zanten, 2009). Des parents peuvent vivre un dilemme moral et un déchirement, entre leurs idéaux d'égalité et leur souhait d'offrir les meilleures chances possibles à leur enfant de vivre une intégration sociale et professionnelle avantageuse à l'âge adulte.

À ces disparités entre les ressources et les visions des parents **s'ajoutent des inégalités entre les écoles et les territoires eux-mêmes**. Par exemple, une recension d'analyses réalisées dans différents pays, principalement en France et aux États-Unis, montre que « la production et la reproduction sociales des inégalités scolaires ne sont pas seulement l'effet des disparités de ressources familiales (capital culturel, social et économique), mais également des caractéristiques du quartier de résidence ou de voisinage et

de la répartition territoriale de l'offre de formation» (Kamanzi, Uzenat et St-Onge, 2021, p.113). À Montréal, les arrondissements où l'offre éducative est plus abondante, réputée ou hautement classée accueillent des populations plus favorisées et diversifiées et bénéficient d'un réseau de transport en commun plus développé (Grenier et Castonguay-Payant, 2024).

Au chapitre des inégalités entre l'ensemble des élèves, les situations sont variables entre les régions du Québec. Par exemple, dans certaines localités de petites tailles ou situées dans des localités éloignées des grands centres, les élèves qui y sont scolarisés ont peu ou pas de choix à faire entre des options ou des programmes. Des personnes consultées suggèrent que cette situation peut protéger l'élève contre le risque de se trouver dans un profil moins valorisé. Par exemple :

- Les élèves en accueil et francisation dans ces milieux ont plus de chance de se trouver en classe ordinaire avec du soutien, plutôt que dans une classe d'accueil, comme dans la région de Montréal. Dans ce dernier cas, il peut arriver qu'il soit difficile pour l'élève de sortir de la classe d'accueil selon les évaluations faites par des membres de l'équipe-école, ceux-ci pouvant considérer que les conditions jugées souhaitables pour aller dans la classe ordinaire ne sont pas atteintes (De Oliveira Soares, 2024);
- Dans les plus petites localités ou dans les municipalités éloignées des grands centres urbains, le moins grand choix peut être compensé selon certaines personnes par un ancrage dans le milieu, des situations d'apprentissage authentiques ou l'accès à des activités parascolaires. Sauf pour ceux qui quittent la résidence parentale pour aller dans des écoles ou des programmes à plusieurs heures de route de leur municipalité, tous les élèves de la municipalité fréquenteront la même école que les autres élèves de leur bassin scolaire et pourront éventuellement faire certains choix, notamment en arts. D'autres choix peuvent être possibles dans les activités parascolaires.

Comme le montre l'exemple d'élèves anglophones de trois écoles situées dans trois régions québécoises différentes, les expériences et les parcours scolaires peuvent être très variables entre celles-ci, et surtout les enjeux liés à la réussite éducative (Magnan et autres, 2018). Ainsi, les élèves anglophones d'une école gaspésienne rencontreraient plusieurs facteurs pouvant expliquer de hauts taux de décrochage scolaire, dont une insécurité linguistique et l'attrait économique que représente le secteur des pêches, surtout pour les garçons. En comparaison, des élèves d'une école outaouaise, offrant un programme sélectif et le programme «régulier» en région urbaine, bénéficieraient de conditions plus propices à la réussite scolaire, comme la scolarité plus élevée de leurs parents, la diversité des options et une plus grande valorisation de l'éducation au secondaire et au postsecondaire dans leur milieu. En Estrie, une région manufacturière, les difficultés rencontrées seraient notamment attribuables à l'étendue du territoire et au contexte de déclin démographique de la communauté anglophone ainsi que, dans certains cas, de «conditions familiales plus difficiles» (Magnan et autres, 2018, p.124). Dans cette étude, la séparation des élèves entre filières «régulière», offrant la langue seconde de base, et sélective, offrant un cours enrichi de langue seconde ou de l'immersion à des élèves sélectionnés, semble conduire à une préparation inégale à l'épreuve ministérielle de français langue seconde en 5^e secondaire, dont la réussite est exigée pour l'obtention du DES.

À ces inégalités s'ajouteraient des enjeux, des obstacles ou des difficultés qui seraient rencontrés particulièrement par certains groupes d'élèves, bien que ces groupes eux-mêmes soient très hétérogènes et que leurs réalités soient très variables, entre autres selon leur environnement socioéconomique, leur localité ou leur région de résidence. Par exemple, sous l'effet des marchés scolaires, des études montrent une surreprésentation d'élèves issus de minorités, par exemple chez certains groupes d'élèves issus de

l'immigration ou chez des minorités visibles, parmi les élèves identifiés comme ayant des handicaps ou des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage, dans les classes spéciales, dans les écoles et les voies les moins valorisées, en éducation aux adultes, et une moindre proportion d'entre eux accédant aux études supérieures (Magnan et autres, 2019; Borri-Anadon, Audet et Lemaire, 2021; Collins et Borri-Anadon, 2021).

Des enjeux spécifiques perçus par des groupes d'élèves issus de l'immigration et signalés dans des recherches qui se sont penchées sur leurs points de vue concernant notamment le modèle d'intégration sociale et linguistique choisi par le centre de services scolaire en fonction du nombre d'élèves et de ses ressources, un possible manque d'information des parents sur les trajectoires et le fonctionnement du système scolaire québécois, des processus de classement qui peuvent être insuffisamment informés de ce qui cause des difficultés chez les élèves, ou, éventuellement, la perception que le personnel scolaire aurait des aspirations scolaires moins élevées pour eux que pour d'autres élèves (De Oliveira Soares, 2024; Borri-Anadon, Audet et Lemaire, 2021; Collins et Borri-Anadon, 2021; Magnan et autres, 2019).

Toujours en gardant en tête que les réalités de certains groupes d'élèves peuvent être fort variables en leur sein même, d'autres enjeux ou obstacles peuvent être rencontrés particulièrement par ceux-ci. Il s'agit notamment d'enjeux culturels et identitaires, d'obstacles qui peuvent être entre autres de nature géographique, comme la distance aux établissements d'enseignement, ou de nature économique ou sociale. Cela peut concerner aussi, par exemple, des difficultés à obtenir un soutien adéquat, à se reconnaître dans le curriculum, à se sentir intégrés dans l'école ou à pouvoir suivre un rythme scolaire qui tient compte de situations ou d'événements extrascolaires. Des travaux ont traité de ces enjeux. Des synthèses ultérieures devraient être réalisées afin d'y consacrer l'attention nécessaire et d'en faire un portrait nuancé et attentif à la diversité des expériences vécues dans chacun de ces groupes.

4.1.2 Dans les perceptions des programmes ou des élèves qui les fréquentent

Au sujet du programme dit « régulier », des écrits suggèrent sa dévalorisation dans les représentations sociales dans certains milieux, en particulier dans les contextes où il y a des inégalités dans l'accès à des écoles privées ou à des projets pédagogiques particuliers sélectifs d'écoles publiques (CSE, 2016c; Dessureault, 2022). Quelques personnes consultées ont laissé entendre que dans d'autres écoles qu'elles avaient fréquentées, des membres du personnel, des parents et des élèves pouvaient survaloriser des élèves des filières sélectives, et dévaloriser les autres.

Cette perception n'est pas nécessairement présente dans toutes les écoles du Québec. En effet, certains CSS ou CS où il y a peu ou pas de concurrence entre les établissements offrent le programme « régulier » à tous leurs élèves, sans qu'il y ait des concentrations ou des projets pédagogiques particuliers en parallèle. De plus, d'après les consultations, cette perception ne s'observe pas nécessairement dans des milieux où le programme « régulier » est valorisé comme un programme plus général pouvant permettre d'enrichir certaines matières et de bénéficier d'interactions avec un plus grand nombre d'élèves. Cela peut être le cas lorsqu'il est possible pour tous les élèves qui le souhaitent d'accéder à une variété d'options ou d'activités parascolaires sans pratiques sélectives, de réaliser un projet personnel d'orientation en 3^e secondaire ou le projet intégrateur en 5^e secondaire, de concevoir des projets où ils peuvent s'illustrer dans la vie étudiante, par exemple lors de spectacles ou d'événements collectifs, ou de mettre en valeur des connaissances acquises ou des habiletés développées en dehors de l'école.

Des phénomènes semblables s'observent concernant les parcours prévus pour des élèves ayant rencontré des difficultés de divers types, par exemple le cheminement particulier au début du secondaire ou le parcours de formation axée sur l'emploi. En effet, **la perception négative de leur programme peut parfois affecter leur image de soi ou la perception de leur entourage à leur endroit, et certains se sentent stigmatisés** (Rousseau et Bergeron, 2017; Garneau, 2017). Selon des actrices et des acteurs scolaires rencontrés, **cela dépend toutefois de la connaissance et de la valorisation de ces programmes dans les milieux**, certaines communautés par exemple ayant établi des partenariats entre le PFAE et des employeurs locaux pour que les jeunes puissent y trouver des tremplins professionnels.

Au sujet de l'admission au collégial, des acteurs ont souligné l'émergence d'un nouveau phénomène qui leur semble prendre beaucoup d'ampleur depuis quelques années. Ils remarquent une **forte surreprésentation d'anciens élèves de PPP sélectifs ou de parcours enrichis au secondaire au sein des programmes collégiaux les plus contingentés**. Le fait d'avoir suivi certaines trajectoires sélectives au secondaire peut faciliter pour les élèves l'admission dans ces programmes. À l'inverse, les élèves qui ne les ont pas suivies voient leurs chances d'y être admis diminuées, malgré l'obtention des préalables requis et de bons résultats scolaires. **Pourtant, les PPP sélectifs ou certains enrichissements offerts au secondaire ne constituent pas des préalables aux programmes collégiaux en question.**

Ces programmes collégiaux se trouvent alors formés de «groupes homogènes forts », composés d'élèves ayant eu parmi les meilleures moyennes scolaires au secondaire (Moulin et autres, 2022). La réussite de ces programmes eux-mêmes facilite ensuite l'accès aux programmes universitaires les plus fortement contingentés, ce qui peut inciter les élèves les plus performants à les choisir même si d'autres programmes préuniversitaires rejoignent davantage leurs champs d'intérêt.

Pour faire face à cette demande croissante au sein d'une compétitivité accrue, des acteurs de l'ordre d'enseignement collégial songent à introduire de nouveaux critères d'admission pour leurs programmes contingentés, par exemple une lettre de l'élève démontrant son engagement dans la vie étudiante au secondaire. Des acteurs perçoivent en conséquence encore **plus de pression liée à la performance chez les élèves de ces programmes et une augmentation de l'attrait de certains PPP sélectifs aux yeux de parents**, au moment de choisir l'école secondaire de leur enfant, lorsque celui-ci est encore au primaire. Ils craignent un renforcement du caractère compétitif de l'expérience au secondaire et de l'admission au collégial, **au détriment de l'équité, de l'inclusion et du bien-être des élèves.**

Des analyses réalisées par Moulin et autres en 2022 suggèrent que la nouvelle formule pour calculer la cote de rendement au collégial (CRC ou cote R), introduite en 2017, influence probablement cette compétition pour l'admission à certains programmes collégiaux afin d'améliorer les chances d'accéder à certains programmes universitaires (Moulin et autres, 2022). Cette formule a pour objectif d'éliminer le biais qui tendait auparavant à « pénaliser les étudiants moins forts des groupes homogènes forts et les étudiants plus forts des groupes hétérogènes faibles » (Comité de gestion des bulletins d'études collégiales [CGBEC], 2014, cité par Moulin et autres, 2022, p. 27). Selon leurs analyses, avec la nouvelle formule, « l'étudiant-e au profil scolaire faible du groupe le plus fort obtient une meilleure CRC que l'étudiant-e au profil scolaire fort du groupe le plus faible » (2022, p. 28). Ainsi, d'après leurs calculs, « [c]e-tte dernier-ère, ayant pourtant des notes quasi parfaites tant au secondaire qu'au cégep, n'a plus aucune chance d'être admis-e dans les programmes les plus fortement contingentés » à l'université (2022, p. 28).

À ce sujet, le Conseil notait en 2019 que les universités avaient ajouté d'autres modalités d'admission que la cote R pour évaluer les aptitudes des candidates et des candidats à performer dans les programmes d'études les plus sélectifs. Il invitait toutefois celles-ci à se montrer « critiques dans le choix des méthodes de sélection utilisées » (CSE, 2019, p. 83).

4.1.3 Des enjeux d'accès aux solutions politiques

De façon générale, les constats d'inégalités conduisent des auteures et des auteurs à recommander des changements politiques pour ramener plus d'équité, en remettant en question les dynamiques des marchés scolaires, les programmes sélectifs des écoles publiques et le mode de financement des écoles privées (Lessard et LeVasseur, 2007; Maroy et Kamanzi, 2017; Magnan et autres, 2019; Kamanzi, Maroy et Magnan, 2020). Plus récemment, Doray, Lessard et Roy-Vallières dégageaient, parmi des « [p]erspectives pour favoriser l'inclusion, l'équité et l'égalité en éducation », le fait d'assurer un suivi de la Politique de la réussite éducative du Québec de 2017, de pouvoir mieux documenter, à l'aide de données statistiques, ce qui constitue des obstacles à l'égalité des chances en éducation, pour en faire le portrait et sensibiliser la population à leur existence, et entamer une réflexion collective globale sur l'éducation au Québec (Doray, Lessard et Roy-Vallières, 2023).

4.2 Des enjeux particuliers au deuxième cycle

Le deuxième cycle permet officiellement une certaine flexibilité en raison de la possibilité de suivre trois parcours, de la promotion par matière d'une année à l'autre et de la possibilité de s'inscrire à des matières à option au deuxième cycle. Il comprendrait toutefois deux paliers d'orientation, ce qui signifie que selon la voie qu'ils choisissent ou vers laquelle ils sont dirigés, des élèves se retrouveraient avec plus ou moins de possibilités à la fin de leur secondaire ([section 4.2.1](#)). La promotion par matière ([section 4.2.2](#)) et les options accessibles au deuxième cycle ([section 4.2.3](#)) comporteraient aussi certaines rigidités.

4.2.1 La présence de deux paliers d'orientation

La transition du premier vers le deuxième cycle, lorsque les élèves ont environ 14 ans, constitue, selon Picard et ses collaboratrices, un premier palier d'orientation dans le système scolaire québécois (Picard et autres, 2016). Les élèves qui éprouvent des difficultés scolaires peuvent alors se diriger ou être dirigés vers le parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE), qui vise à les préparer au marché du travail. En comparaison, ce palier d'orientation passe généralement inaperçu pour des élèves qui n'éprouvent pas de difficultés particulières.

L'arrivée en 2007-2009 de la formation aux métiers semi-spécialisés (FMS) et de la formation préparatoire au travail (FPT) aurait eu un effet positif sur le taux de diplomation et de qualification par cohorte au secondaire (MEES, 2020a, p. 8). Les cohortes de 2006 à 2011 affichent un apport similaire pour ce qui est des qualifications.

Le Conseil remarquait toutefois en 2016 que les PFAE « regroupent uniquement des élèves qui ont connu des échecs dans les matières essentielles », ce qui l'amenait à « se demander si ces parcours reviennent à baisser les bras quant au développement des capacités nécessaires (apprendre à apprendre) pour occuper ou garder un emploi » (CSE, 2016c, p. 36). Les données démontrent cependant qu'encore peu

de jeunes obtiennent une certification au sein de ces voies de formation. Dans un avis réglementaire de 2022, le Conseil attirait l'attention du ministre sur la réussite des jeunes inscrits au PFAE, les taux de certification se situant « au fil des années à un peu moins de 50 % pour les finissants du PFAE, avec une proportion plus importante pour les élèves de la FMS » (CSE, 2022, p. 3). De plus, les actrices et les acteurs de terrain rapportaient un « taux élevé d'abandon ». Le Conseil considérait que cette situation était « fort préoccupante » et nécessitait « une réflexion plus large [...] pour en comprendre les causes et proposer des solutions qui permettraient à davantage de jeunes de terminer leur parcours éducatif dans la réussite » (2022, p. 3). Il estimait que cette réflexion impliquerait probablement « de repenser notamment l'offre de formation » (2022, p. 3).

En 2012, le Conseil constatait que, parmi les actrices et les acteurs consultés, ceux qui voyaient des **aspects positifs** au sein du PFAE en soulignaient l'apport pour le bien-être et l'apprentissage en raison de leur adaptation aux élèves, et pour les possibilités qu'ils offrent d'accéder au marché de l'emploi (CSE, 2012). Ceux qui **exprimaient des réserves** déploraient globalement l'affaiblissement des attentes à l'égard de ces jeunes, les limites que cette trajectoire pouvait imposer à leurs projets et la nécessité de mobiliser des ressources en amont pour aider les élèves en difficulté plutôt que de les envoyer dans ce parcours.

Selon certaines personnes consultées pour le présent avis, le parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE) amène les élèves à terminer leur parcours trop jeunes, parfois avant 16 ans. Plusieurs se tournent alors vers l'éducation aux adultes, mais la formation offerte n'est pas nécessairement adaptée à leur âge. D'autres se dirigent vers le PPP-FP, mais il peut être difficile pour eux d'y réussir. Plusieurs se retrouvent en échec, et l'on estime que les taux de décrochage demeurent élevés. Inversement, les élèves en adaptation scolaire au premier cycle qui s'inscrivent en FPT au deuxième cycle demeurent six ans en tout au secondaire, ce que certains considèrent comme trop long pour ces jeunes.

Des études rapportent plus spécifiquement les points de vue de 149 jeunes de 6 écoles de milieux rural et semi-urbain inscrits en PFAE, qui ont été interrogés en 2012 lors de petits groupes de discussion (Rousseau, Samson et Ouellet, 2012). Selon Rousseau et Bergeron (2017), l'orientation vers le PFAE correspondrait à un non-choix pour la plupart d'entre eux puisqu'ils seraient dirigés vers ce programme à la suite d'un processus de placement amorcé par l'école. Bien que le personnel enseignant ait recours à de nombreuses pratiques de différenciation pédagogique et que des jeunes trouvent qu'il y a des activités intéressantes, plusieurs d'entre eux estiment que les apprentissages scolaires concentrés sur les matières de base sont peu motivants tout en étant redondants, et qu'il y a peu de fierté associée à ce parcours (Rousseau et Bergeron, 2017). Enfin, certains jeunes estiment que le PFAE nuit à l'obtention du DES et déplorent le manque de continuité du cheminement scolaire. D'ailleurs, il semble qu'un nombre important d'élèves quittent le PFAE (avec ou sans diplomation) vers les PPP-FP et vers les centres d'éducation des adultes pour poursuivre leurs apprentissages scolaires (Rousseau et Bergeron, 2017, p. 142-143).

La 4^e secondaire constituerait un autre palier, en raison du choix à faire entre les séquences de mathématique et entre les séquences de science. Celles-ci constituent des préalables à certains programmes du collégial et exercent un effet de ségrégation en raison du nombre inégal de programmes collégiaux auxquels ils donnent accès (Picard et autres, 2016). Plus particulièrement, le choix du cours optionnel science et technologie de l'environnement (STE) en 4^e secondaire représente « un déterminant majeur en termes d'orientation scolaire » : accès aux options de chimie et de physique de 5^e secondaire et accès à plus de programmes d'études postsecondaires (Langlais, 2020, p. 13), bien que l'option science et environnement, de la formation générale appliquée, leur donne accès aussi ([section 3.1.3](#)). Divers enjeux sont ressortis relativement à ces séquences.

Il y a un enjeu dans l'accès à ces cours et dans la connaissance des préalables qu'ils constituent pour certains programmes collégiaux. En comparant les caractéristiques d'élèves de différents programmes et écoles y ayant accès, selon un questionnaire rempli par 1004 élèves, Langlais arrive au constat «que le rendement en science représente toujours un déterminant important du choix des élèves en particulier pour les élèves du secteur régulier», certains programmes ou écoles privées ne donnant pas d'autres choix que le cours STE, et l'offrant donc à tous leurs élèves peu importe leur rendement scolaire (Langlais, 2020, p.121). En conséquence, à résultats scolaires semblables en science, il se peut qu'un élève du programme «régulier» d'une école publique n'ait pas accès au cours STE, tandis que celui d'un projet particulier ou d'une école privée n'aura pas d'autres choix que de le suivre. Langlais en retient notamment que «les décideurs du milieu scolaire ont un rôle important à jouer dans la mise en place des politiques de sélection propre à chaque école », puisque certaines ne donnent accès à cette séquence qu'à ceux qui ont un rendement scolaire plus élevé, malgré les intentions du PFEQ (2020, p. 121). Pourtant, le programme du MELS en 2007 visait à éviter la hiérarchisation des parcours et à éviter le choix basé sur le rendement scolaire, particulièrement en ce qui a trait au cours optionnel de science et technologie de l'environnement. De façon semblable, en s'appuyant sur une étude de Lessard réalisée en 2007, Langlais indique que «les filles ont 6,6 fois plus de chance d'être classées dans une séquence optionnelle pour les mathématiques », c'est-à-dire les mathématiques anciennement considérées comme «enrichies» (2020, p.116-117).

Des personnes consultées ont également souligné la **perception d'une hiérarchisation entre les séquences de science et de mathématique** chez les parents et le personnel des écoles. Il subsisterait en effet, d'après leurs observations, des discours les présentant comme des cours enrichis ou de base, alors que les séquences de mathématique et de science se distinguent plutôt, dans l'intention du Ministère, par des champs d'intérêt différents pour la théorie ou plus d'application.

Certains établissements posent ainsi comme condition d'accès aux séquences de mathématique TS et SN une note minimale de 75 %, et les élèves sont invités à faire leur choix en fonction de leurs capacités scolaires dans ces matières et de leurs champs d'intérêt. Des sites Web d'information destinés aux élèves les invitent à bien choisir en fonction de leurs champs d'intérêt, de leurs résultats scolaires, de leurs capacités et de leur projet ultérieur, puisque peu importe la séquence choisie, 4 unités de mathématique de 4^e secondaire sont nécessaires à l'obtention du diplôme d'études secondaires. Or, un élève qui échouerait dans la séquence SN ou TS n'aurait pas les unités exigées en mathématique pour obtenir son diplôme. De même, s'il y obtenait un faible résultat, ses chances d'être admis dans certains programmes collégiaux contingentés, comme celui de *Techniques policières*, pourraient être compromises. En ce sens, **l'idée que la mathématique SN ou TS ouvre toutes les portes n'est pas vraie**, notent plusieurs personnes consultées, puisque l'admission au collégial repose dans certains programmes sur un seuil de réussite pour ces cours et sur la moyenne générale au secondaire.

D'un autre côté, il est vrai que la réussite de la séquence SN ou TS donne accès à des programmes d'études collégiales techniques ou préuniversitaires s'ils sont réussis au-delà d'un certain seuil, qui eux donnent ensuite accès à certains des programmes universitaires contingentés. N'empêche, **la souplesse du collégial concernant la possibilité d'y obtenir des préalables en mathématique ou en sciences semble**

plutôt méconnue, par exemple au sein du Tremplin DEC²¹, ainsi que le fait que la mathématique SN ou TS de même que les cours de sciences ne constituent pas des préalables dans plusieurs programmes collégiaux.

Certains élèves rencontrés disent n'avoir appris qu'en 5^e secondaire que le programme collégial qui les intéresse nécessite la mathématique SN de 4^e secondaire et celles de 5^e secondaire. Pour y avoir accès, ils peuvent certes ajouter un **cours-pont** pendant qu'ils sont en 5^e secondaire afin d'obtenir les unités de la séquence SN de 4^e secondaire. Ils peuvent toutefois considérer que **cela alourdit leur charge de travail** hebdomadaire. Pour ensuite obtenir leur séquence SN de 5^e secondaire, certains anticipent de devoir commencer un autre programme collégial, le temps d'obtenir ce préalable avant d'avoir accès à leur programme, ce qui **risque d'allonger leur parcours**. Pour des élèves qui manquent de motivation à l'école tout en ayant des objectifs professionnels très clairs, cet allongement peut être une source de découragement. Les passerelles qui leur sont offertes permettent une certaine flexibilité, mais certains élèves soulignent qu'ils auraient préféré connaître plus tôt ces exigences pour éviter un alourdissement et un allongement de leur parcours.

Lors des consultations, des personnes ont également souligné **l'importance des compétences du personnel enseignant en mathématique en amont**, afin que les élèves puissent avoir accès à la mathématique SN ou TS au deuxième cycle, et ainsi à un plus large éventail de choix dans leur parcours ultérieur.

Le **nombre d'unités différentes entre les séquences de science et de mathématique** du deuxième cycle constituerait une rigidité, qui peut empêcher, selon certaines actrices et certains acteurs scolaires, de passer de l'un à l'autre entre les deux années. Certains CSS augmentent le nombre d'heures sans augmenter le nombre d'unités, par exemple en mathématique CST. Cependant, l'élève pourra arriver en 5^e secondaire avec une carence d'unités, tandis que l'enseignante ou l'enseignant d'une autre matière à sanction trouvera injuste de ne pas avoir bénéficié également de deux périodes supplémentaires. D'autres CSS créent un code de cours maison pour ajouter des unités à la séquence, correspondant à une compétence de plus à évaluer. Dans les faits, cet ajout d'unités ne correspond pas nécessairement à l'ajout de contenu évalué.

4.2.2 La promotion par matière

La promotion par matière au deuxième cycle serait **généralement vue de manière positive** dans les écoles, selon des propos entendus lors des consultations. Elle permet d'offrir aux élèves de prendre des cours de 4^e et de 5^e secondaires en même temps, par exemple un élève qui aurait échoué en français langue d'enseignement de 4^e secondaire, mais qui a réussi ses autres matières.

Toutefois, elle **peut ajouter une certaine difficulté dans les écoles pour organiser les horaires** des élèves. Comme le financement des services éducatifs dépend du nombre d'élèves, si quelques élèves ont échoué par exemple en histoire de 4^e secondaire, l'école ne pourra pas, de manière générale, ouvrir

²¹ Le Tremplin DEC permet à l'étudiante ou à l'étudiant qui n'a pas encore fait de choix, ou qui ne répond pas aux conditions d'admission du programme souhaité, de commencer ses études au collégial pour se diriger vers un programme préuniversitaire ou technique à cet ordre d'enseignement (SRAM, 2022). Les étudiantes et les étudiants du Tremplin DEC représentent 6,7 % de la population étudiante au cégep à l'enseignement ordinaire (Fédération des cégeps, 2016, dans Rainville et autres, 2017). Parmi les raisons de s'inscrire dans ce programme se trouvent l'indécision sur le programme dans lequel s'inscrire ou le refus d'admission dans le programme dans lequel ils souhaitent s'inscrire (Gaudreault, 2021; Gaudreault et autres, 2022).

un groupe, car le nombre minimal d'élèves pour ce faire n'est pas atteint. Cette situation peut s'observer notamment dans les écoles de petite taille. Dans les écoles de grande taille, la grille-horaire ne permet pas nécessairement d'offrir simultanément des cours de 4^e et de 5^e secondaires. Il n'est donc **pas toujours possible d'appliquer la promotion par matière**.

Certaines écoles permettront à l'élève qui a échoué une matière en 4^e secondaire, mais qui a réussi toutes les autres, de passer au cours de 5^e secondaire en lui offrant du soutien. Il peut arriver cependant que ce passage se fasse sans soutien, par exemple parce que l'école manque de ressources, ce qui peut comporter des difficultés pour l'élève et pour son enseignante ou enseignant. **Dans les cas où le nombre d'élèves n'est pas suffisamment élevé pour ouvrir un groupe et offrir une option, certaines écoles ont recours à l'enseignement à distance pour certains cours.**

4.2.3 Les options accessibles en 4^e et en 5^e secondaires selon les séquences choisies

En 2012, le Conseil soulignait l'inexistence de cours à option pour certains élèves, dont ceux qui se destinent «à des études collégiales en sciences de la nature ou à un autre programme de sciences appliquées», en raison des cours à option de chimie et de physique qui en constituent des préalables. Ces programmes sont par ailleurs «très convoités» par des élèves et leurs parents (CSE, 2012, p.26). Des actrices et des acteurs scolaires déplorent cette situation, considérant que cela limite pour les élèves les possibilités d'exploration, par exemple pour des matières artistiques ou des savoirs concrets et appliqués. Comme ils en témoignent, des élèves peuvent se sentir déchirés entre leur passion pour une discipline et leur projet de carrière, qui nécessite de suivre les cours de sciences ou de mathématique dans la séquence SN ou TS. Il arrive également que le petit nombre d'élèves ajoute une contrainte à l'offre d'options, et les oblige à suivre en bloc tous les cours de sciences de 5^e secondaire, même s'ils ne sont pas tous des préalables du programme collégial convoité par chacune et chacun.

Plusieurs personnes entendues lors des consultations perçoivent que les élèves de 4^e et de 5^e secondaires qui s'inscrivent aux séquences de mathématique et de science pour obtenir des préalables en prévision du programme de leur choix au collégial ont peu de possibilités de prendre des options. Selon elles, ces élèves peuvent pourtant avoir des champs d'intérêt artistiques ou des passions sportives, entre autres. Ceux qui réussissent bien ont tendance à choisir ces options au détriment d'autres champs d'intérêt, et il y aurait très peu de marge de manœuvre pour ceux qui se dirigent dans cette voie.

En contrepartie, ces élèves peuvent être très bien préparés aux sciences de la nature, mais moins bien préparés à d'autres programmes d'études collégiales ou de formation professionnelle. Cette rigidité viendrait de la transition du secondaire au collégial, et des exigences du collégial. Les personnes rencontrées estiment plus difficile sur le plan organisationnel de donner une couleur particulière à la 5^e secondaire, en raison de la tendance des élèves à faire des choix en fonction des admissions au cégep. La grande majorité des élèves qui en ont le potentiel choisit chimie et physique, ce qui, comme le montre la [section 4.3](#), peut constituer un choix stratégique particulièrement accessible aux élèves qui réussissent très bien, même si cela peut affecter leur motivation, et ultimement leur rendement scolaire, si jamais ils n'éprouvent pas d'intérêt pour ces matières.

4.3 Les choix que les élèves peuvent faire

Auparavant, l'orientation scolaire et professionnelle était considérée comme une démarche à réaliser à un moment fixe dans le parcours de l'élève en vue de définir un projet d'avenir qui serait plutôt stable par la suite. Peu à peu, l'idée de l'orientation tout au long de la vie s'est ancrée au sein de la communauté scientifique et des instances politiques européennes (Soidet, Blanchard et Olry-Louis, 2018) et ailleurs, à l'instar des travaux du Conseil portant sur l'éducation tout au long et au large de la vie (CSE, 2016a).

La majorité des jeunes ne serait pas prête à faire des choix de vie importants pendant qu'ils sont à l'école secondaire (Picard, 2016). Cette période serait plutôt propice à l'exploration de leurs champs d'intérêt et à la découverte de l'éventail des possibles. Plus tard dans son parcours, la prise de décision d'un individu sur ses choix scolaires et professionnels demeure un processus qui se fait en continu, qui prend du temps et qui ne peut être considéré comme définitif (Doray, 2012).

Il importe d'ailleurs de distinguer choix scolaires et choix professionnels (Picard, 2016). Le choix scolaire renvoie à un choix lié à la poursuite des études, par exemple un choix de programme d'études ou d'école. Le choix professionnel renvoie à l'emploi que la personne souhaite occuper ou à la profession qu'elle aimerait exercer. Ainsi, les adolescentes et adolescents peuvent savoir dans quelle option ou quel projet pédagogique s'inscrire, sans savoir exactement vers quelle profession cela mènera. En effectuant un premier choix à court terme, par exemple un programme d'études ou un établissement scolaire, l'élève peut se donner plus de temps pour réfléchir et explorer le champ des possibles dans un domaine d'activités professionnelles, tout en sachant que le choix d'une profession viendra plus tard. Un certain degré d'indécision pourrait donc avoir une fonction adaptative, alors qu'il est souvent vu d'un œil plutôt négatif.

Ce qui peut être considéré comme de l'indécision vocationnelle peut être attribuable à la réalité complexe que constitue la période développementale que constitue « l'âge de l'adulte émergent » (Arnett, 2000). Cette période se caractérise notamment par la perception de choix très nombreux et le besoin de prendre le temps d'explorer différentes possibilités. Une étude longitudinale et pancanadienne, menée de 2000 à 2010 tous les deux ans auprès de jeunes âgés de 15 ans au début de la période (Statistique Canada, 2015), montre que la plupart des jeunes qui s'engagent dans des études collégiales n'ont pas fait de choix de carrière. Aussi cette situation peut-elle perdurer jusqu'à l'âge de 25 ans, alors que : « [p]rès de 10 % des jeunes adultes de 25 ans avaient les mêmes aspirations professionnelles depuis l'âge de 15 ans et 6,9 % avaient les mêmes aspirations professionnelles depuis l'âge de 17 ans » (Statistique Canada, 2015, p. 1).

Néanmoins, les élèves au Québec sont amenés à faire des choix durant leur parcours au secondaire, bien que l'éventail des possibles dépende dans certaines écoles de leur dossier scolaire, des ressources financières de leurs parents ou d'acquis développés en dehors de l'école, et que dans certaines localités et certaines régions le nombre de choix soit plus limité en raison d'un moins grand bassin d'élèves. Comme le montrent des études réalisées auprès d'élèves en France, la perception ou l'existence d'une hiérarchie dans les filières proposées, et l'attribution d'un statut social aux élèves en fonction de celles-ci, influenceraient les choix des élèves (Guichard, 2012). Dès le secondaire, les élèves qui connaissent un parcours scolaire plus en continu et qui ont de la facilité dans les matières scolaires auraient tendance à faire des choix qui maintiennent le plus de portes ouvertes, le plus longtemps possible, même si cela ne rejoint pas toujours leurs champs d'intérêt. Chez celles et ceux qui ont plus de difficulté ou qui ont connu un parcours sinueux, certains auront tendance à faire un choix professionnalisant, plus tôt.

En France, cette façon de choisir serait étroitement liée à la représentation de soi que développent les élèves dès l’aube de l’adolescence, en fonction des jugements des professeures et professeurs sur leurs capacités dans les matières les plus valorisées, qui sont les plus abstraites. Celles et ceux qui y échouent en viendraient, selon Guichard en parlant d’élèves français, à « développer le sentiment d’être relativement dépourvus de qualités et de compétences » (Guichard, 2012, p.34). Dans d’autres systèmes scolaires, comme celui de la Finlande, le poids du passé scolaire aurait moins d’importance. Les jeunes s’y questionneraient très tôt sur le sens qu’a pour eux le fait de choisir tel ou tel module, sur ce qui guide leur choix et sur la « perspective future » qui peut en découler (Guichard, 2012, p.43). Pourtant, selon Brasselet et Guerrien (2010), « le fait de se sentir libre lors de la formulation des choix d’orientation en classe de seconde constitue un prédicteur de la motivation vis-à-vis des activités scolaires en classe de première²² » (p. 4).

Dans le système scolaire français, différentes logiques de réflexion et de choix s’observeraient chez les élèves âgés de 11 à 16 ans environ. Elles varieraient selon que leur parcours est plutôt en continu, c’est-à-dire sans retards, ruptures ou difficultés majeures, ou plutôt sinueux, par exemple s’il est caractérisé par des difficultés scolaires ou des retards par rapport au parcours officiel, selon les travaux de Dumora présentés par Guichard (tableau 9).

Tableau 9

Logiques de réflexion et de choix observées chez des jeunes de 11 à 16 ans en France, selon le type de parcours

Chez des élèves suivant un parcours plus en continu	Chez des élèves suivant un parcours plus sinueux
La logique de l'excellence caractérise les élèves qui réussissent bien. Ils se concentrent sur leur performance scolaire et adoptent une réflexion probabiliste (« j'ai des chances de réussir dans les professions les plus valorisées et les plus prestigieuses »). Ils reportent la réflexion sur leur choix professionnel. La logique de « l'illusion » s'observe chez des élèves en échec qui continuent de maintenir des « projets professionnels ambitieux », malgré leurs faibles résultats scolaires. La logique pragmatique est vue chez des élèves qui font des « choix professionnels » nécessitant des études moins longues et qui semblent conformes à une réussite scolaire caractérisée par des notes moins élevées.	Dans la logique de « l'expectative », l'inquiétude quant aux possibilités futures prédomine. Dans la « logique de rationalisation », les préférences antérieures, « plus ambitieuses », sont « présentées comme des choix enfantins, des rêves ou des tâtonnements ». Dans la « logique de résignation », les préférences antérieures sont présentées comme « des attentes fortes dont on a été contraint de faire le deuil », notamment en raison de résultats scolaires en deçà des exigences des programmes visés.

Source : Guichard, 2012, p. 32, adapté par le Conseil.

22 En France, la classe de seconde et la classe de première correspondent à la période du lycée, soit respectivement à la dixième et à la onzième année de scolarité. Au même âge, les élèves du Québec sont en 4^e et en 5^e secondaires s'ils ont effectué leurs parcours sans interruption ou prolongation antérieures. L'année terminale du lycée, après la seconde et la première, correspond à la première année d'études postsecondaires au Québec.

Dans la suite du parcours, les façons de choisir un cours, une option ou un programme chez les étudiantes et les étudiants aux études supérieures peuvent être très variées (Doray, 2012, p.77). Les choix peuvent se faire en combinant différentes valeurs et différents objectifs, en fonction des contraintes ou des possibilités perçues par les individus. Ils peuvent se faire :

- De façon rationnelle, en estimant les coûts, les efforts nécessaires et les bénéfices futurs;
- Sur la base de ses goûts, de son plaisir ou de ses valeurs;
- Par contrainte, quand les possibilités sont limitées par diverses contraintes objectives (ex. : nombre de programmes offerts, résultats exigés, règles du système éducatif) ou subjectives, quand les contraintes sont intériorisées, par exemple si un élève croit que le niveau d'exigence d'un programme n'est pas à la portée de ses aptitudes;
- En ne décidant pas, par exemple quand le choix semble aller de soi en raison de prédispositions individuelles ou des appartenances sociales. Un élève peut opter pour les matières considérées comme enrichies simplement parce que ses résultats scolaires le permettent et qu'elles sont valorisées dans son milieu, sans que son réel intérêt pour celles-ci n'intervienne, si ce n'est de maintenir ouvertes plus de possibilités de formations dans l'avenir;
- En retardant, en reportant ou en différant sa décision, notamment si le système scolaire le permet, comme c'est le cas au Québec pour les étudiantes et étudiants du collégial, qui peuvent prendre une décision professionnelle au moment d'entrer à l'université (Doray, 2012).

En somme, le fait de reporter un choix professionnel semble caractériser davantage les élèves qui ont les résultats scolaires les plus élevés. Plusieurs optent pour les matières ou les programmes les plus valorisés et qui sont réputés « ouvrir plus de portes » pour la suite. D'un autre côté, dans certaines régions du Québec, l'éloignement géographique d'établissements d'enseignement supérieur, la moins grande diversité des emplois, la moindre proportion d'adultes détenteurs d'un diplôme universitaire dans le marché d'emploi local ainsi que le fort attachement aux amis et à la famille y résidant peuvent influencer les aspirations scolaires d'élèves du collégial pour des études postsecondaires moins longues que leurs homologues d'une région urbaine, même s'ils montrent les signes d'un engagement et d'une performance scolaire élevés. C'est ce que montrent les analyses de questionnaires comparant la motivation et les aspirations scolaires d'élèves du collégial de différentes régions du Québec, et tenant compte d'indicateurs de performance scolaire (Litalien, 2008).

4.4 Que retenir?

Les écrits portant sur les inégalités scolaires et sociales, sur les enjeux particuliers au deuxième cycle et sur les choix que les élèves sont en mesure de faire montrent que l'accès à des cours ou à des filières repose sur bien d'autres critères que l'intérêt éprouvé par les élèves.

La présence de projets pédagogiques particuliers s'accompagne souvent, lorsqu'il y en a plusieurs et que certains sont plus convoités, de processus de sélection et de classement qui ont des incidences sur la composition des groupes-classes, sur le curriculum réellement enseigné, sur la réussite scolaire et sur les aspirations scolaires des élèves en fonction de leur classement. Certains groupes d'élèves seraient plus susceptibles de subir les effets négatifs de cette ségrégation, en raison d'obstacles de nature systémique.

Bien que le système scolaire du Québec soit assez flexible, offrant certaines passerelles et permettant à des élèves qui suivent un parcours plus sinueux de poursuivre leurs études en fonction de leur projet, l'ordre d'enseignement secondaire comporte des paliers d'orientation qui limiteraient les possibilités ultérieures ou du moins qui les repousseraient.

Au sujet d'une problématique semblable observée à l'enseignement supérieur, il convient de rappeler que le Conseil recommandait en 2019 que les établissements d'enseignement créent plus de passerelles entre le collégial et l'universitaire, qu'ils les consolident et qu'ils en fassent une meilleure coordination. Il recommandait aussi que le ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur fasse connaître davantage ces passerelles à la population étudiante (CSE, 2019).

De manière similaire, quelques enjeux observés dans les parcours réels des élèves au secondaire montrent l'importance de conserver le plus longtemps possible à cet ordre d'enseignement une formation de base commune qui permet l'exploration. Il faut également prévoir des passerelles lorsque la formation commence à se diversifier, tout en les rendant visibles le plus tôt possible aux élèves et à leurs parents.

5 Diversifier et flexibiliser dans une intention d'équité et d'inclusion : quelques pratiques, enjeux et défis expérimentés dans des écoles

Au Québec, différentes expériences de flexibilité, ou de réponses aux besoins des élèves, ont été mentionnés dans des publications du Conseil, notamment en 2001, en 2009 et en 2017 (CSE, 2001; CSE, 2017; CSE, 2009).

Dans le présent avis, pour obtenir un aperçu des mesures de flexibilité et de diversification dans les parcours des élèves et des stratégies organisationnelles pour les mettre en œuvre, le Conseil a réalisé un coup de sonde auprès de diverses actrices et divers acteurs scolaires en deux temps.

- **Dans un premier temps**, il a interrogé 50 informatrices et informateurs clés, y compris des directions d'écoles, des représentantes et des représentants de centres de services scolaires ou de commissions scolaires, de professionnelles et de professionnels éducatifs, de parents, d'élèves, de chercheuses et de chercheurs. Ces entretiens ont permis d'obtenir un aperçu des réalités de 25 écoles et de 4 centres de services scolaires, en plus de connaître leurs perceptions d'autres écoles, centres de services scolaires ou commissions scolaires.
- **Dans un deuxième temps**, parmi ces 25 écoles, des consultations approfondies ont été réalisées dans 3 d'entre elles. Malgré des différences dans leur offre scolaire, celles-ci ont en commun d'offrir des options ou du soutien à l'intérieur d'une période commune à toutes et à tous les élèves dès le premier cycle, ce qui peut faciliter l'exploration de divers champs d'intérêt et d'habiletés par les élèves, tout en préservant une certaine mixité scolaire ou d'intérêt dans les groupes-classes et les options. Plus précisément, 82 personnes ont participé à ces consultations approfondies lors de groupes de discussion ou d'entretiens individuels semi-dirigés : 9 groupes de discussion auprès de 42 élèves de deuxième cycle du secondaire, 3 groupes de discussion avec 13 parents, 3 groupes de discussion auprès de 10 membres du personnel de direction, des entretiens individuels avec des conseillères d'orientation et 3 groupes de discussion auprès de 14 autres membres du personnel éducatif (personnel enseignant, personnel professionnel, personnel de soutien).

Le Conseil a aussi interrogé des actrices et des acteurs scolaires de ces milieux pour connaître leurs perceptions des mesures de diversification et de flexibilité en place, pouvant comporter des avantages, mais également des défis et des inconvénients. Il les a aussi interrogés sur ce qui, selon eux, favoriserait la motivation et la réussite éducative des élèves et ce qui pourrait éventuellement être amélioré à leurs yeux. Afin de préserver la confidentialité des personnes et des milieux éducatifs consultés, tous ces propos sont intégrés ensemble, sans être liés à un milieu en particulier.

5.1 Un aperçu descriptif de quelques pratiques et de stratégies organisationnelles correspondantes

Selon les consultations, certains moyens employés pour intéresser les élèves ou s'adapter à leur rythme ou à leur besoin de soutien reposent sur une flexibilité ou une diversification à l'échelle organisationnelle, inscrite dans la grille-horaire ou dans le calendrier scolaire (ex. : modulation du temps d'apprentissage, divers choix d'options ou de cours offerts).

La présente section examine un moyen qui semble favoriser la motivation et l'exploration chez beaucoup d'élèves tout en tendant vers une certaine mixité. Il s'agit de l'intégration d'une période réservée à ou aux options que chaque élève d'une école peut ou doit choisir, sans que le groupe-classe soit composé en fonction de ce choix ([section 5.1.1](#)). Cette option peut être liée à un profil, à une concentration ou à un projet pédagogique particulier, l'école pouvant utiliser le temps d'activités parascolaires pour transformer l'option ou le profil en concentration ou en projet pédagogique particulier en ajoutant du temps pour l'activité, limitant ainsi l'empiétement sur la grille-horaire et l'homogénéisation des groupes-classes en fonction du type de PPP.

D'autres moyens de stimuler ou de développer les champs d'intérêt des élèves reposent sur des pratiques adoptées à l'intérieur de la classe ou d'autres espaces d'enseignement-apprentissage voués aux matières du Régime pédagogique (ex. : gymnase, expériences d'apprentissage dans la nature, etc.). D'autres reposent sur une appropriation du Régime pédagogique pour développer des trajectoires répondant aux besoins des élèves, sans modifier la grille-horaire ([section 5.1.2](#)).

La [section 5.1.3](#) présente de façon descriptive quelques pratiques adoptées pour tenir compte de la variété perçue des rythmes d'apprentissage ou pour apporter du soutien aux élèves.

5.1.1 Des plages horaires dans la grille-horaire ou dans le calendrier scolaire pour des usages pédagogiques variés

Des écoles publiques et des écoles privées offrent des profils ou des concentrations en intégrant dans l'horaire des périodes qui leur sont réservées, par exemple en multisports, dans un sport précis, en langue, dans un domaine culturel, pour développer des apprentissages de la vie courante (ex. : alimentation et cuisine). Dans certaines écoles, les élèves peuvent choisir de consacrer ce temps à l'étude ou à du soutien. Dans d'autres, des élèves ciblés sont plutôt dirigés vers ces périodes de soutien ou de temps supplémentaire accordé aux matières de base. D'autres écoles intègrent dans leur grille-horaire, en plus de cette période réservée à l'option, une plage horaire obligatoire pour toutes et tous les élèves, que ceux-ci consacrent notamment à la lecture, à l'étude ou aux travaux personnels.

Certaines écoles intègrent ces périodes de choix en parallèle d'au moins un projet pédagogique particulier, dont les pratiques d'admission peuvent être plus ou moins sélectives, ou d'au moins un programme réservé à des élèves en difficulté, par exemple en créant des groupes plus réduits, et où l'enseignement et le rythme peuvent être différents. Dans des écoles publiques, des élèves sont inscrits en PPP-FP tout en ayant la possibilité ou l'obligation de s'inscrire à une option pendant la période qui lui est consacrée.

Quelques écoles intègrent, en plus d'une période réservée aux options, des périodes réservées à du travail autonome avec un plan de travail (par exemple quatre périodes par cycle de neuf jours). Cette période peut être associée à une matière, mais aussi être utilisée pour une autre matière si l'élève, après discussion

avec sa ou son mentor qu'il rencontre une fois par cycle, considère en avoir besoin pour l'avancement de ses travaux ou son étude. Des écoles ajoutent à ces périodes réservées à l'option, à l'étude ou au travail autonome des plages de temps que l'élève peut utiliser à sa guise. Cela peut être par exemple un vendredi après-midi par mois, que ce soit pour du travail autonome, la participation à une activité organisée par l'école, de l'étude libre, etc. Ce temps dont l'utilisation est laissée au choix de l'élève en fonction de son besoin, parfois avec l'aide d'une ou d'un mentor, peut être utilisé parallèlement par le personnel enseignant pour de la concertation ou du développement professionnel.

Pour intégrer une période dans l'horaire, les écoles modulent la grille-horaire, notamment en retirant quelques minutes à toutes les périodes, en jouant sur le temps réservé aux pauses entre les cours ou le midi, en retirant une ou deux périodes à l'une des matières obligatoires, ou en ajoutant quelques minutes à la journée.

Parmi les écoles qui ont opté pour l'offre d'options, de profils ou de concentrations à l'intérieur de périodes communes à tous les élèves se trouvent des écoles publiques qui voulaient enrichir leur offre scolaire sans développer de programmes pédagogiques particuliers pouvant séparer les élèves. Se trouvent aussi des écoles privées qui ont révisé leur offre en faisant éclater des programmes pédagogiques particuliers, ou en remplaçant des programmes sélectifs par ces options, ces profils ou ces concentrations, entre autres pour que les élèves se côtoient, que ce soit dans ces choix ou dans les matières obligatoires. L'intention de retirer des concentrations dans des écoles privées peut venir aussi des coûts élevés que cela engendre et le souhait de limiter l'étalement de l'offre éducative.

En dehors de cette activité choisie ou de la période de soutien supplémentaire imposée, la composition des groupes-classes privilégie dans certains établissements, publics ou privés, l'hétérogénéité des élèves, entre autres pour faciliter la gestion de classe. Ces groupes se trouvent alors composés autant de garçons que de filles, d'élèves ayant choisi différents profils, options ou concentrations, de différents degrés de performance scolaire. Des élèves présentant des difficultés ou des troubles peuvent être répartis entre les différents groupes-classes.

Certaines écoles ont indiqué qu'elles forment des groupes fermés au premier cycle, tous les élèves se suivant dans leurs autres cours pendant l'année, afin de faciliter le développement d'un sentiment d'appartenance chez les élèves. Elles forment des groupes éclatés au deuxième cycle, afin de faciliter la combinaison des divers choix des élèves. Des actrices et des acteurs scolaires considèrent que la constitution de groupes fermés peut être choisie pour faciliter la construction de la grille-matière. D'autres actrices et acteurs scolaires considèrent que les groupes éclatés ont pour avantage, en plus de faciliter la diversité des choix pour les élèves, de les tirer vers le haut. D'un autre côté, certains perçoivent que l'inclusion d'élèves en difficulté d'apprentissage pose certains défis et peut mener à négliger les élèves qui réussissent bien.

Quelques écoles essaient de **diversifier l'offre d'options à la fin du secondaire, y compris pour les élèves qui optent pour la mathématique SN ou TS, la chimie et la physique**. Lorsqu'il n'est pas possible de prendre en même temps chimie, physique et une autre option, plusieurs élèves qui ont de la facilité à l'école auront tendance à laisser tomber l'autre option.

Voici un aperçu de quelques actions pour diversifier les options à la fin du secondaire, et quelques limites :

- Offre d'ateliers dans des domaines comme la mécanique ou l'ébénisterie, et d'options qui préparent aux sciences humaines. Des étudiantes et des étudiants que cela intéresserait et qui réussissent bien optent néanmoins pour chimie et physique. De plus, en coupant dans le temps consacré aux autres enseignements, cela peut mettre de la pression sur le personnel enseignant concerné, qui doit livrer les mêmes contenus.
- Parcours à la carte construit à partir d'un sondage pour connaître le 1^{er}, le 2^e et le 3^e choix des élèves, afin de leur offrir plusieurs options et combinaisons de choix possibles. L'élève peut choisir physique et chimie, ou l'un seul des deux, avec une autre option. L'horaire maître est construit à partir de ces choix entre les mois de mars et d'août, et l'affectation des tâches du personnel enseignant repose sur les choix d'options des élèves. Dans des écoles privées, les contrats de service aux parents pour la rentrée de septembre peuvent se signer vers les mois de février et de mars qui précèdent.
- En fonction des choix des élèves, l'organisation scolaire peut composer une cinquantaine, voire, dans les écoles de plus grandes tailles, plus d'une centaine de combinaisons d'options (séquences en mathématique, choix en arts, en langue, etc.), donc d'horaires différents. Il peut arriver qu'un élève ait trois examens la même journée, mais être le seul dans cette situation dans son niveau. Des écoles utilisent des logiciels pour aider à la création des multiples horaires, dans lesquels elles entrent les contraintes (ex. : nombre de gymnases, nombre de places disponibles, tâches du personnel enseignant, etc.), puis terminent manuellement la composition des horaires. Ces combinaisons d'options ont été très difficiles à réaliser pendant la pandémie de COVID-19 en raison des bulles-classes. Les écoles étaient habituées à faire éclater les groupes pour offrir le plus de choix possible. Il peut arriver aussi que l'école n'arrive pas à combiner pour chaque élève tous les choix qu'il a faits, des cours pouvant se trouver en conflit dans son horaire, en particulier lorsqu'une variété de choix est possible : choix de séquences en mathématique et en science, choix de niveaux de langue seconde ou de langue d'enseignement (de base ou enrichi), en plus de l'ajout éventuel d'une autre option ou de son choix de profil, de concentration ou de projet pédagogique particulier.

5.1.2 D'autres stratégies pour tenter d'offrir à toutes et à tous les élèves un parcours scolaire stimulant

D'autres stratégies que l'offre de plusieurs options, profils, concentrations ou projets pédagogiques particuliers, que ce soit ou non à l'intérieur de périodes communes pour favoriser la mixité, sont employées dans d'autres écoles **pour stimuler l'intérêt des élèves** dans les matières du Régime pédagogique ou pour rendre les apprentissages signifiants. C'est notamment le cas dans des écoles de petite taille (ex. : 500 élèves ou moins) ou dans les programmes laissant peu de place aux options variées. C'est le cas également dans des écoles offrant plusieurs choix d'options ou de concentrations :

- Dans une école publique alternative, peu de choix d'options sont offerts, mais **une période décrochée en fin de journée est réservée à la réalisation des projets individuels des élèves**, encadrés par un plan de travail et du soutien, et évoluant tout au long du secondaire (ex. : méthodologie en 1^{er} secondaire, projet personnel d'orientation en 3^e secondaire, projet intégrateur en 5^e secondaire). Cette stratégie favoriserait l'exploration par les élèves directement

en fonction de leurs champs d'intérêt, sans que l'école ait besoin de travailler les horaires de chacun pour offrir une diversité d'options. De plus, tous les élèves sont associés à une mentore ou à un mentor qu'elles ou ils rencontrent individuellement 15 minutes par jour pour le suivi scolaire et la vie personnelle, tandis que des mesures de soutien sont apportées en classe, tels l'enseignante ou l'enseignant-ressource et le coenseignement, en plus de tutorat après les classes. À noter que l'école alternative constitue en soi un projet pédagogique particulier.

- Dans une école de bande autochtone, **le PFEQ a été modifié pour le rendre culturellement signifiant**, ce qui contribue à l'engagement scolaire des élèves selon les personnes consultées. Ainsi, toutes et tous les élèves ont des périodes réservées à l'enseignement de la langue de leur communauté, tandis que les autres matières du Régime pédagogique intègrent des savoirs de la communauté. Le calendrier scolaire est également modifié pour tenir compte de la saison de la chasse et amener les élèves qui le souhaitent, fort majoritaires, à faire des sorties en territoires avec des personnes aînées. Les autres demeurent à l'école, où d'autres activités culturelles sont préparées. Une conseillère pédagogique est présente en continu pour réfléchir en collaboration avec la direction et le reste de l'équipe-école à l'offre éducative et de services, en fonction des besoins des élèves.
- Selon des élèves du PEI, des projets qu'elles ou ils réalisent en équipe ou seuls sont une source d'exploration et de motivation :
 - Un **projet interdisciplinaire**, réalisé chaque année en équipe, les encourage à s'engager, par exemple, dans l'exploration de l'histoire et de la culture d'un pays, y compris la confection d'aliments ou de vêtements ou la maquette d'un bâtiment historique, ou encore la création fictive d'une entreprise nécessitant des compétences en communication et en mathématique. La réalisation de ce projet peut toutefois être freinée par un engagement inégal entre les élèves de l'équipe et constituer une charge importante de travail en parallèle des autres exigences du PEI, s'il manque de concertation entre les membres du personnel enseignant, par exemple sur les dates d'évaluation et de remises des travaux;
 - Le **projet personnel en 5^e secondaire**, quoique considéré comme très exigeant, vise la réalisation par l'élève d'un projet de son choix pour développer différentes habiletés ou connaissances en fonction de son intérêt, sous la supervision d'une enseignante ou d'un enseignant qu'il rencontre périodiquement. Les projets des élèves peuvent être très variés. Ils peuvent être de nature théorique, culturelle, artistique, artisanale, par exemple. Le travail est évalué en fonction de la démarche d'apprentissage plutôt qu'en fonction de l'atteinte d'un résultat.
- Dans des écoles anglophones reconnues comme des centres scolaires communautaires, ou écoles communautaires, **des partenariats sont établis avec des actrices et des acteurs locaux pour donner du sens aux apprentissages**, en plus de contribuer à la socialisation langagière des jeunes, d'offrir des services et de créer des liens avec des actrices et des acteurs locaux (Magnan et autres, 2018).
- Dans une école, **un projet interdisciplinaire** est développé par environ trois membres du personnel enseignant, dans lequel l'élève s'investit pendant quelques semaines, ce qui permet notamment d'évaluer les compétences disciplinaires et les compétences transversales sans multiplier les évaluations, tout en contribuant à rendre les apprentissages plus signifiants aux yeux des élèves.

- Dans une autre école, les élèves du deuxième cycle qui le désirent ou qui ont besoin de plus de stimulation peuvent réaliser **un projet personnel, par exemple les vendredis après-midi**, pendant que des membres du personnel enseignant apportent leur soutien aux élèves. De plus, les élèves qui le désirent peuvent suivre des cours d'enrichissement qui sont offerts en dehors de la grille-horaire, tandis que certains élèves de 5^e secondaire peuvent réaliser un cours à leur rythme, de façon autonome, par exemple pour concilier les études et leur sport.
- Un centre de services scolaire en milieu urbain prévoit le **soutien de conseillères ou de conseillers pédagogiques et d'agentes ou d'agents de liaison au personnel enseignant pour développer des situations d'apprentissage authentiques**, auquel peuvent participer de diverses façons des partenaires locaux (ex. : inviter une écrivaine ou un écrivain dans un cours de langue d'enseignement, visiter un parc naturel dans un cours de science, etc.).
- Dans un centre de services scolaire d'une région-ressource dans laquelle le nombre d'élèves est peu élevé et limite la possibilité de multiplier les options, profils ou projets pédagogiques particuliers, le choix organisationnel consiste à apporter **plus de soutien en classe ordinaire** pour des élèves en difficulté, ou à **développer des trajectoires individualisées en s'appropriant le Régime pédagogique, par exemple pour des élèves très doués** ou ayant déjà atteint des compétences de leur niveau. Ces élèves peuvent se faire proposer, entre autres, de réaliser un projet intégrateur afin de soutenir leur motivation et leur engagement dans leurs études. Ces stratégies supposent la **présence d'autres membres du personnel scolaire en classe**. Le centre de services scolaire en question a donc misé sur la présence de plusieurs orthopédagogues en les déployant en soutien aux classes ordinaires, plutôt que de créer des classes spéciales où elles et ils auraient été davantage concentrés. De même, la présence de conseillères ou de conseillers d'orientation professionnelle et le recours à ceux-ci aident les écoles à réfléchir aux trajectoires pour les élèves, ces professionnelles et ces professionnels voyant les possibilités à long terme plutôt qu'une année à la fois. Ainsi, la réponse aux besoins des élèves d'avoir un rythme d'apprentissage différent ne se fait pas par la création de classes spéciales ou de projets pédagogiques particuliers, mais par la présence de plus de personnel de soutien, de personnel professionnel ou d'orthopédagogues-enseignantes ou d'orthopédagogues-enseignants, que ce soit en soutien à l'enseignement en classe, au centre de services scolaire ou à la direction d'école. Dans le même sens, plusieurs actrices et acteurs scolaires ont souligné l'importance de bien connaître les élèves, à la fois par les liens entretenus avec eux et par la concertation entre les collègues pour connaître leurs parcours et besoins.
- **D'autres stratégies pour favoriser l'exploration de divers champs d'intérêt concernant par exemple une offre large d'activités parascolaires.** Une école peut d'ailleurs se donner une couleur en fonction des caractéristiques de son milieu, par l'intermédiaire de son projet éducatif, par exemple en valorisant beaucoup le plein air ou l'entrepreneuriat. Dans de petits centres de services scolaires éloignés des grands centres urbains, le temps d'activité parascolaire ou quelques journées prévues dans le calendrier peuvent être utilisés pour faire découvrir aux élèves leur région ou stimuler le goût de développer des projets d'entreprise en réponse aux besoins de leur milieu. Cela nécessite d'organiser le transport, car les parents des élèves n'ont pas tous des voitures individuelles ou le temps d'assumer ces déplacements.
- Plusieurs actrices et acteurs scolaires ont par ailleurs souligné diverses actions qu'elles ont entreprises pour **favoriser un climat social positif et un sentiment d'appartenance à l'école, qui peuvent encourager l'engagement scolaire** : garder les portes de l'école ouvertes de longues heures chaque jour et les fins de semaine pour faciliter l'appropriation de leurs espaces par les

élèves et offrir un lieu de socialisation riche et sécuritaire; organiser régulièrement des événements festifs (ex. : danse en ligne tous les vendredis midi); aménager des espaces informels appropriés par les élèves et réservés à ces derniers (ex. : espace de détente et de loisir de type récréathèque); organiser des sorties, des voyages scolaires ou un camp de vacances, notamment pour faciliter l'intégration de tous les élèves en 1^{re} secondaire à la veille de leur rentrée scolaire.

Il peut arriver que malgré la présence de plusieurs programmes dans un même établissement, dont certains sont très sélectifs et d'autres peu sélectifs avec le programme «régulier» et d'autres prévus pour des élèves ayant des difficultés, l'école ait l'impression d'arriver à maintenir un esprit d'ouverture, de respect mutuel et de partage entre les élèves et le personnel. On mentionne que cela peut être possible notamment par les rencontres au sein d'activités parascolaires, l'accès aux différentes options possibles par les élèves de programmes «réguliers» et sélectifs qui sont alors mélangés entre eux, le partage physique des espaces, et le fait de faire naviguer les membres du personnel enseignant entre différents programmes. Le corps enseignant est incité à adhérer à un **discours d'ouverture et de respect des différences**, en proscrivant les discours survalorisant les élèves de certains programmes ou dévalorisant les élèves d'autres programmes.

5.1.3 D'autres stratégies pour tenir compte de la variété des rythmes d'apprentissage ou des besoins de soutien

Pour répondre aux besoins de soutien supplémentaire ou d'adaptation de l'enseignement pour certains élèves, quelques actrices et acteurs scolaires ont mentionné **la réponse à l'intervention (RAI)**. Comme l'explique Desrochers (2021) :

«La réponse à l'intervention désigne une approche systémique de la prestation des services éducatifs qui vise à prévenir les difficultés d'apprentissage et à fournir, aussi rapidement que possible, à chaque élève le soutien dont il a besoin pour réaliser son potentiel à l'école. Elle vise à renforcer l'efficacité de l'ensemble du système éducatif, non seulement celle d'une école ou d'une classe. Elle est assortie d'un ensemble coordonné de voies d'action conçues pour hausser l'efficacité de l'enseignement, pour repérer précocement les élèves à risque d'affronter des difficultés d'apprentissage et pour offrir à ces derniers un soutien adapté à leurs besoins. [...]

Les principales voies d'action de cette approche sont constituées d'interventions dont l'efficacité a été attestée par la recherche scientifique en éducation et de procédés d'évaluation formative mis expressément au service de l'apprentissage. Ces interventions forment un gradient d'intensification qui se présente en paliers de soutien.» (Desrochers, 2021, p. 51.)

Les paliers de soutien s'organisent en trois temps, ou trois niveaux, comme l'expliquait le Conseil en 2017 :

« Dans un premier temps (niveau 1), on cherche à **bonifier les pratiques d'enseignement en privilégiant les pratiques universelles**, c'est-à-dire celles qui s'adressent à l'ensemble des élèves. Dans un deuxième temps (niveau 2), on intervient plus intensément et différemment auprès des élèves qui "résistent" au projet d'apprentissage. Dans un troisième temps (niveau 3), pour les élèves dont les difficultés persistent malgré l'intensification des interventions, on prévoit une aide spécialisée dans une perspective d'intervention rééducative ciblée.» (CSE, 2017, p. 82.)

Parmi les autres pratiques exposées lors des consultations, une école publique crée des **programmes** ou recourt aux programmes du MEQ **spécifiquement créés pour certains groupes d'élèves ayant des besoins particuliers**. Des groupes aux effectifs réduits sont ainsi créés, par exemple pour des élèves très anxieux qui autrement seraient scolarisés à l'hôpital, pour des élèves de 15 ans ou plus qui ont de la difficulté en langue d'enseignement et en langue seconde, mais qui sont intégrés dans les groupes ordinaires pour les autres matières, ou pour des élèves de 5^e secondaire qui ont échoué certaines matières de 4^e secondaire, afin qu'ils se concentrent sur les matières à réussir pour obtenir leur DES en 5 ans malgré les redoublements.

Une autre a mis en place un **département de ressources comprenant trois ou quatre classes** dans lesquelles sont toujours présents des membres du personnel enseignant. Ce département est **ouvert chaque semaine** un matin, un midi et deux soirs par semaine et est ouvert **à tous les élèves**, peu importe leur niveau de facilité scolaire. Des directions d'écoles publiques ont également mentionné qu'elles pouvaient ajuster la grille-horaire, par exemple ajouter deux périodes supplémentaires en mathématique ou en français, lorsqu'elles se rendaient compte qu'une cohorte d'élèves avait plus de difficultés dans ces matières. Certaines retirent alors une ou deux périodes consacrées aux options, entre autres.

Du côté des écoles privées, celles qui accueillent des élèves ayant des codes HDAA ne reçoivent pas la subvention gouvernementale pour financer des services particuliers. Elles reçoivent un montant de base pour chaque élève, peu importe le profil de ce dernier. Néanmoins, certaines accueillent des élèves qui éprouvent des difficultés, avec ou sans code HDAA, certaines avec des frais supplémentaires, d'autres sans frais supplémentaires, mais avec le choix d'y consacrer une part de leur budget. Voici quelques pratiques mentionnées par les écoles privées lors des consultations :

- **Encadrement particulier pour les cours de mathématique et de français** seulement, dans de plus petits groupes;
- Une **aide orthopédagogique supplémentaire dans un groupe plus réduit** (22 élèves), moyennant des frais demandés aux parents, en suivant le PFEQ non modifié;
- Une ou un **orthopédagogue supplémentaire pour du soutien ponctuel** aux élèves, avec ou sans diagnostic précis, ou au personnel enseignant, dans des projets de collaboration;
- **L'éducation inclusive pour tous**, avec la conception universelle des apprentissages (CUA) **permettant une diminution des plans d'intervention**, mise en place grâce à un accompagnement du personnel enseignant et avec le soutien de trois conseillères et conseillers pédagogiques dans l'école pour aider à la formation continue;
- Enseignement de **méthodes d'étude ou de travail intellectuel** aux élèves, dans des périodes réservées à cette fin, ou **réduction de la charge de travail** des élèves;
- **Possibilité de trois rythmes de parcours au premier cycle**, en plus de plusieurs activités parascolaires, de plusieurs choix en arts, et de plusieurs choix de concentrations à l'intérieur d'une période qui leur est consacrée :
 - Un parcours long (premier cycle en trois ans au lieu de deux, classe de maximum 24 élèves, sans frais supplémentaires pour les parents) : tous les enseignantes et enseignants sont formés en adaptation scolaire et ils appliquent la conception universelle des apprentissages (CUA);
 - Un parcours « régulier » : secondaire en cinq ans;

- Un parcours accéléré : trois premières années en deux ans pour les élèves les plus performants sur le plan scolaire afin de maintenir leur motivation et leur engagement scolaires, sans quoi on craint qu'ils ne développent pas suffisamment d'habitudes de travail et d'efforts qui leur seront utiles pour la suite de leur parcours;
- Tous les élèves suivent le même rythme à partir de la 3^e secondaire, avec du soutien pour ceux qui ont fait leur premier cycle en trois ans. Les membres du personnel enseignant enseignent aux élèves de tous les parcours et l'établissement prône un discours les valorisant tous, ce qui semble contribuer à éviter l'étiquetage tout en encourageant le vivre-ensemble dans l'école.

Que ce soit dans des écoles publiques ou dans des écoles privées, des directions d'école ont également mentionné **rencontrer individuellement des élèves pour comprendre leurs choix ou leurs difficultés**, par exemple **pour leur aménager un horaire** permettant d'obtenir le diplôme d'études secondaires, ou **offrir du soutien supplémentaire pour réussir un préalable** à un programme d'études collégiales convoité.

5.2 Quelques points de vue d'actrices et d'acteurs scolaires sur différentes formes de diversification et de flexibilité

Que pensent les actrices et les acteurs scolaires rencontrés de diverses formes de diversification ou de flexibilité dans les parcours des élèves?

- La [section 5.2.1](#) se concentre sur la stratégie consistant à intégrer dans l'horaire une période commune à tous les élèves pour qu'ils choisissent une option ou un PPP sans que leur groupe-classe soit composé en fonction de ce choix. En effet, cette pratique est apparue à quelques reprises lors des consultations. Des avantages ainsi que des limites, des défis ou des inconvénients perçus selon les personnes consultées sont ensuite exposés.
- Dans un autre ordre d'idées, la [section 5.2.2](#) présente ce que les actrices et les acteurs consultés pensent de diverses formes de diversification et de flexibilité, compte tenu des besoins perçus chez les élèves et de possibles effets sur les organisations scolaires. Cette section rend compte d'abord de ce qui a été partagé sur divers changements dans l'organisation scolaire ainsi que les motifs pour les apporter et les avantages perçus. Elle s'attarde ensuite à quelques stratégies expérimentées pour améliorer l'accès aux PPP et sur quelques réflexions que cela peut soulever. Elle se termine enfin par certaines limites et tensions expérimentées selon des personnes consultées, au sein des organisations scolaires, lorsqu'il s'agit d'introduire plus de diversité ou de flexibilité de diverses formes dans l'offre scolaire.

5.2.1 Sur l'intégration de l'option ou du soutien dans une période commune à toutes et à tous les élèves

Dans les trois établissements visités, plusieurs élèves, parents et membres du personnel éducatif et de la direction se sont montrés très positifs envers les services éducatifs de leur école. Plusieurs soulignaient la motivation et la réussite scolaires d'une grande proportion d'élèves, le fort engagement du personnel, le climat social positif et l'attachement envers l'école, ainsi que la bonne réputation de celle-ci, contribuant à attirer de plus en plus d'élèves au fil des années et à retenir le personnel.

Selon plusieurs actrices et acteurs scolaires rencontrés dans ces écoles et dans d'autres, le fait d'offrir des choix variés à l'intérieur d'une période commune à toutes et à tous les élèves, sans pratiques de sélection, avec la possibilité relative de changer d'option (ou de profil ou de concentration) année après année, **comporte des avantages**.

L'accès à une diversité d'options

Cela répondrait aux champs d'intérêt individuels de plusieurs élèves en offrant l'occasion d'expérimenter différentes activités et habiletés. Le fait pour eux d'avoir accès à ce qui les intéresse les rend heureux, ce qui suscite leur motivation pour aller à l'école, mais aussi pour s'investir dans leurs apprentissages, et ce qui facilite aussi la gestion de classe tout autant que l'ambiance dans l'école. Plusieurs élèves consultés partageaient cette opinion. D'autres actrices et acteurs ajoutent que l'intégration d'activités liées aux passions et aux champs d'intérêt des élèves, offertes à tous, est une forme de démocratisation de l'accès à des activités intéressantes.

L'avantage d'un groupe-classe hétérogène

De l'avis de plusieurs personnes rencontrées, cette structure favoriserait également une mixité puisque les groupes-classes peuvent réunir des élèves de différents programmes ou options et, dans certains cas, de différents niveaux de réussite scolaire, ce qui peut aider notamment la mixité de genre et la gestion de classe. De plus, certaines actrices et certains acteurs scolaires estiment que le changement de la composition des groupes-classes chaque année est bénéfique aux élèves. De même, lorsque l'accès aux options, pendant la période consacrée à celles-ci, ne repose pas sur la performance scolaire, l'accès à un programme sélectif ou la performance dans l'activité, les élèves de toute l'école peuvent y participer sans égard à leur appartenance à un programme qui serait cloisonné.

Des écoles expérimentant ou ayant déjà expérimenté la composition de groupes-classes sur la base des champs d'intérêt des élèves avaient constaté que les élèves des différentes concentrations ou différents PPP ne se côtoyaient pas, que des clans pouvaient se former et rendre difficile la gestion de classe pour le personnel enseignant, ou que les élèves se trouvaient séparés selon le genre, certains programmes attirant une majorité de filles, d'autres, une majorité de garçons (voir la [section 3.3](#)). Ainsi, des groupes-classes fermés peuvent être formés majoritairement de garçons ou de filles qui demeurent ensemble tout au long du secondaire, ce qui peut faciliter l'intégration pour certains élèves, mais ce qui peut aussi être vécu difficilement pour celles et ceux qui s'y sentent exclus, tout en n'encourageant pas nécessairement la multiplicité des rencontres avec l'ensemble des élèves de l'école. Ou bien le fait de rassembler des élèves dans toutes les matières, en fonction, par exemple, de leur niveau en langue seconde, peut aussi créer des ségrégations s'ils sont perçus par le personnel, les élèves et leurs parents comme ayant des capacités différenciées selon ce groupe, alors même que chaque élève peut avoir des performances variées dans ses différents cours. Un tel regroupement peut alors être vécu comme une injustice par les élèves, sans compter de possibles répercussions sur leurs résultats et leurs aspirations scolaires ([section 4.1](#)).

Un meilleur sentiment d'appartenance à l'école

Selon plusieurs personnes consultées, cette diversité d'offres, conciliée avec une certaine mixité des élèves dans l'école puisque l'option, le profil, la concentration ou le projet pédagogique particulier ne referme pas les groupes sur eux-mêmes, contribue au sentiment d'appartenance à l'école tant chez les membres du personnel, fiers de ces possibilités offertes aux élèves, que chez ces derniers, ce qui favorise un climat social positif qui peut se répercuter dans les autres cours et dans les autres activités de l'école.

Plus d'équilibre dans la vie des élèves et des parents

L'intégration dans la grille-horaire d'une période réservée pour des activités auparavant pratiquées les soirs ou les fins de semaine faciliterait par ailleurs la vie des parents, notamment en limitant leurs déplacements en dehors des heures de travail. Comparativement au programme de sport-études du MEQ, dans lequel le temps d'apprentissage des matières obligatoires est compressé afin de laisser plus de place aux pratiques et aux entraînements sportifs au moins trois heures consécutives chaque jour, une option de sport intégrée quelques fois par semaine dans la grille-horaire permettrait aux yeux de bien des parents un plus grand équilibre dans la vie de l'enfant, celui-ci pouvant pratiquer son sport sans compromettre ses apprentissages dans les matières obligatoires et en vivant moins de pression de performance.

Une gestion plus facile comparativement aux programmes pédagogiques reconnus par le MEQ

Comparativement aux projets pédagogiques particuliers reconnus par le MEQ ou le PEI, ce type d'offre permet une gestion scolaire plus facile, l'école étant autonome et n'ayant pas à composer avec les exigences des organismes externes, tels que le temps de pratique obligatoire ou la reddition de comptes.

Un soutien plus facile aux élèves

De l'avis de **plusieurs, le temps de travail personnel prévu dans une même case horaire facilite le travail enseignant lorsque du rattrapage est requis. Il est aussi considéré comme un levier pour les élèves en difficulté qui peuvent alors obtenir du soutien plus régulièrement. Lorsqu'il s'agit d'utiliser pour du rattrapage ou du soutien pédagogique** la période consacrée à l'option, des élèves voient ces adaptations de façon très positive : elles et ils se montrent reconnaissants envers une adaptation de l'enseignement et du soutien à leurs besoins et à leur rythme. Cela peut les motiver à augmenter leurs résultats scolaires pour atteindre le niveau de réussite exigé, les adultes de leur entourage pouvant les encourager à s'engager de cette façon. Elles et ils apprécient également cette possibilité de bénéficier d'un soutien dont ils ont besoin pendant le temps scolaire, le contact plus étroit avec l'enseignante ou l'enseignant, la plus petite taille du groupe, le respect de leur rythme. Tout en reconnaissant ces apports, d'autres personnes émettent des réserves à l'égard de cette structure, comme cela sera abordé plus loin.

Une plus grande attractivité de l'école

La diversité des options, conjuguée à une certaine mixité et à la possibilité de les varier année après année, ou même deux ou trois fois par année, contribue par ailleurs à l'attractivité des écoles. Cela s'observe notamment dans des contextes où d'autres écoles publiques offrant des programmes sélectifs ou des écoles privées attirent beaucoup d'élèves et leurs parents. Après une période durant laquelle leur école

avait une moins bonne réputation auprès des parents et des élèves de leur aire de desserte, des actrices et des acteurs ont témoigné d'une augmentation des inscriptions dans leur école au fil du temps, une fois que la révision de l'offre scolaire était connue dans la communauté environnante.

Malgré de nombreux avantages soulignés, ce type d'organisation scolaire comporte des défis et, selon certaines et certains, des limites et des inconvénients.

La possibilité d'offrir une telle diversité, dans une perspective d'équité et d'inclusion, en s'efforçant de maintenir un tronc commun, dépend souvent du nombre d'élèves, des ressources humaines et des ressources du milieu, bien que la petite taille puisse constituer un atout si elle facilite la proximité entre les personnes de l'école, la collaboration avec des partenaires de la communauté tout en limitant le risque de créer des cloisons hiérarchisées entre les PPP et entre les groupes d'élèves.

L'accès à l'option n'est pas toujours possible ni la prise en compte des champs d'intérêt de toutes et tous les élèves

Lorsque l'offre d'activités est payante, cela nuit selon plusieurs à la mixité des élèves, leur accès étant limité pour ceux qui sont moins favorisés financièrement. Lorsque l'inscription à une activité n'est pas obligatoire, comme c'est le cas dans une école rencontrée, il se peut que plusieurs élèves n'en choisissent aucune, malgré la diversité offerte, ce qui peut s'expliquer selon les consultations par plusieurs facteurs, outre le coût : le fait qu'ils peuvent ne pas rejoindre les champs d'intérêt de toutes et tous les élèves, le fait que certaines activités peuvent être moins structurées ou disposer de moins de ressources, ou le fait que certaines et certains élèves n'aspirent tout simplement pas à y participer. Quelques-unes et quelques-uns de ces élèves trouvent leur motivation dans leur groupe d'amis, dans leur sentiment d'appartenance à l'école, dans l'intérêt pour leurs cours obligatoires, dans d'autres loisirs en dehors de l'école (ex. : travaux manuels, plein air, etc.), ou souhaitent tout simplement passer moins de temps à l'école. C'est généralement le même noyau d'élèves qui profite de l'offre année après année. Les autres élèves ne souhaitent pas nécessairement qu'on les oblige à choisir une activité. Il arrive par exemple qu'une ou qu'un élève, obligé de choisir un profil, se retrouve dans un profil qui ne l'intéresse pas et qui teinte son expérience scolaire d'une certaine couleur qui ne le rejoint pas, bien que la découverte d'un intérêt insoupçonné soit possible. Ainsi, malgré une diversité dans l'offre d'options (sportives, artistiques, culturelles), certaines et certains constatent dans les écoles publiques que les options ou les activités offertes pendant la période réservée ne suscitent pas nécessairement l'intérêt d'élèves recherchant, par exemple, des activités plus concrètes ou manuelles, ou pas nécessairement intéressés par les activités qui sont proposées. Des actrices et des acteurs scolaires d'écoles dans lesquelles cette période est située en début ou en fin de journée notent que le taux d'absentéisme peut être assez élevé. Enfin, certaines personnes remettent en question une certaine pression à composer l'offre de cours en fonction des champs d'intérêt de tous les élèves. Pour elles, la priorité demeure les compétences pédagogiques et le rapport du personnel scolaire avec les élèves. Elles estiment de plus légitime d'obliger les élèves à suivre des cours dont les contenus, qu'ils ne connaissent pas encore, ne les intéressent pas toujours *a priori*, parce qu'ils sont importants pour leur développement.

Un temps d'étude pas toujours utilisé de façon optimale par les élèves

En ce qui concerne le temps d'étude intégré dans l'horaire de façon obligatoire, il peut ne pas être employé de manière optimale par toutes et tous les élèves dans certaines écoles, par exemple lorsqu'il est associé à une matière pour laquelle tous leurs travaux et leurs études du moment sont réalisés, et qu'ils auraient besoin d'avancer dans une autre matière. Ou encore des élèves ne sont pas motivés à avancer leurs travaux ou à étudier. Les consultations suggèrent qu'une certaine souplesse dans l'utilisation de ce temps, associée à un encadrement plus étroit assumé par exemple par une mentore ou un mentor, peut contribuer à atténuer une faible appropriation personnelle de cette période par certaines et certains élèves. Comme le soulignent certains parents, il arrive toutefois qu'en dépit de tout ce que fait l'école pour soutenir et stimuler leur enfant, celui-ci ait du mal à demeurer motivé à l'école, qu'il ait ou non des difficultés scolaires.

Des avis partagés sur la compression des temps d'enseignement et d'apprentissage

Concernant les effets sur les temps d'enseignement et d'apprentissage, les avis semblent partagés tant chez celles et ceux qui ont choisi de compresser le temps accordé à chaque période dans une journée que chez celles et ceux qui ont plutôt retiré des périodes à une ou deux matières. Certaines et certains estiment que l'adaptation des contenus est quelque chose de faisable, par exemple lorsqu'il s'agit de matières disposant de plus de temps, comme le français langue d'enseignement, et cela nécessite une préparation pédagogique en conséquence. D'autres semblent regretter cette compression, par exemple lorsqu'il s'agissait du cours *Éthique et culture religieuse*, qui disposait déjà de moins de temps²³.

Des défis logistiques pour l'organisation scolaire et pour le personnel

L'élaboration des horaires en fonction des divers choix d'options, de concentrations, de profils ou de projets pédagogiques particuliers est complexe et exige beaucoup de travail de la direction et d'autres membres du personnel scolaire, dont la technicienne ou le technicien en organisation scolaire, à partir des choix faits à l'hiver. Ces choix peuvent changer jusqu'à la rentrée scolaire de l'automne et, en conséquence, l'affectation des tâches du personnel enseignant peut changer également, ce qui n'est pas sans incidence sur ses conditions de travail. La diversité des parcours et les modes de flexibilité impliquent un coût financier non négligeable. L'exercice de certaines activités se heurte à des contraintes logistiques comme la disponibilité des installations et la gestion du transport scolaire. De leur côté, les écoles de taille plus petite peuvent généralement offrir un moins grand nombre d'options, bien qu'une école ait surmonté cette contrainte en offrant autant d'options que de groupes-classes (un peu moins d'une vingtaine). Elle y arrive en intégrant la préparation des options dans les tâches du personnel enseignant, proposées sur la base des champs d'intérêt ou des habiletés personnels de ses membres (ex. : théâtre, photographie, plein air, etc.). Dans cette école, certains membres du personnel ont souligné que cette autre activité permettait de connaître les élèves et de s'en faire connaître d'une autre façon que dans leur matière habituelle, ce qui améliore la qualité des liens.

23 Témoignage recueilli avant le remplacement du cours *Éthique et culture religieuse* par le cours *Culture et citoyenneté québécoise*.

Des sentiments d'injustice ou de stigmatisation chez certaines et certains élèves pour qui l'accès à l'option est remplacé par plus de soutien

Quant au fait que la période consacrée à l'option puisse être utilisée pour certaines et certains élèves aux fins de soutien supplémentaire, par exemple pour des matières à sanction, les consultations révèlent que certaines et certains élèves peuvent avoir l'impression d'être privés de ce qui les motiverait, se sentir stigmatisés ou avoir l'impression d'avoir été classés injustement. Elles et ils peuvent éprouver le désir d'une plus grande souplesse pour avoir accès à des options, à des profils ou à des concentrations en fonction de leurs champs d'intérêt, plutôt qu'en fonction d'un besoin de soutien. Si des interventions en groupe réduit sont prévues, elles et ils peuvent préférer rester dans le groupe-classe pour continuer de se sentir intégrés dans la dynamique de la classe. Une école a d'ailleurs relaté avoir abandonné un profil avec plus de soutien dans des matières à sanction, l'équipe-école se rendant compte que des élèves se sentaient stigmatisés et qu'elles et ils n'étaient pas «tirés vers le haut». Ces perceptions peuvent être très variables entre les élèves et entre les établissements, notamment selon la façon dont les groupes-classes sont composés, selon la possibilité d'avoir accès parallèlement à des options ou à des activités que les élèves trouvent intéressantes ou utiles, ou selon le fait d'avoir été admis dans une école à laquelle elles et ils sont fiers d'appartenir.

5.2.2 Sur la diversification et la flexibilité en général

Des écrits ont montré que dans les contextes de concurrence entre établissements pour attirer les élèves et leurs parents, et entre élèves pour être sélectionnés, l'introduction de projets pédagogiques particuliers sélectifs, à la fois pour soutenir la motivation des élèves, mais aussi pour retenir des élèves et attirer des parents, était susceptible de produire des ségrégations scolaires. Elle sépare les élèves entre eux sur la base notamment de leurs performances scolaires ou des ressources financières de leurs parents, ce qui risque de conduire à une différenciation du curriculum réellement enseigné, à des écarts de réussite et de persévérance scolaires, et à des inégalités d'accès aux études supérieures ([section 4.1](#)).

Divers changements locaux, les motifs pour les apporter et des leviers les rendant possibles

Plusieurs écoles ont expérimenté des pistes de solution pour tenter d'atténuer les effets négatifs de cette forme de diversification, cherchant à concilier la stimulation ou la réponse aux champs d'intérêt des élèves par l'offre d'options ou d'activités, l'hétérogénéité des élèves, la valorisation d'un tronc commun ou la valorisation des écoles de proximité. Avant leur déploiement, des CSS et des écoles ont consulté des parents, des membres de leur personnel et des élèves²⁴ pour réviser en profondeur leur offre éducative dans une perspective d'équité et d'inclusion, à la suite de quoi elles ont dégagé des principes, telles la qualité du curriculum, la mixité ou la proximité. L'introduction d'une période commune à tous les élèves pour avoir accès à une option, pouvant être nommée profil ou concentration, fait partie de ces pistes de solution.

24 Dans une étude sur ce qui favorise leur engagement scolaire, des élèves ont d'ailleurs mentionné parmi les pistes de solution celle de participer à la prise de décision dans l'école, ce qui contribuerait selon eux au développement de leur autonomie et de leur sens des responsabilités (N. Rousseau, 2023).

Bien que l'effet de ces initiatives n'ait pas été évalué par le Conseil, voici un **aperçu des motifs ayant mené à de telles révisions des services éducatifs**, et de quelques **répercussions positives perçues** par les actrices et les acteurs consultés :

- Dans un CSS offrant des PPP sélectifs, le développement de projets pédagogiques locaux dans toutes les écoles du CSS paraît avoir contribué à **réduire la demande pour les premiers PPP**, ceux-ci pouvant devenir peu ou pas sélectifs puisqu'ils attiraient désormais moins d'élèves, hormis l'exigence d'être en situation de réussite scolaire.
- Dans un CSS en région urbaine, après un processus de consultation et de réflexion réalisé en partenariat avec des chercheuses et des chercheurs, **l'objectif des changements était d'intéresser les élèves à la fois à l'école publique et à leur école de quartier par différents moyens en :**
 - **développant des options et des situations d'apprentissage authentiques en fonction des installations sportives et culturelles de leur quartier et de leur municipalité**, notamment à l'aide d'agentes et d'agents de liaison avec des partenaires du milieu et de conseillères et conseillers pédagogiques soutenant le personnel enseignant;
 - **développant des activités variées au sein du quartier** pour encourager les élèves à s'approprier leur école;
 - **faisant connaître aux élèves** en transition du primaire vers le secondaire **leur école de quartier** par des moyens de communication qui s'adressent à eux plutôt qu'à leurs parents.
- Une école privée qui offrait des projets pédagogiques particuliers sélectifs, et où le personnel et la direction constataient des séparations entre les élèves, ont **remplacé ces PPP par un tronc commun et l'offre d'options, afin de favoriser la mixité des élèves** dans tous les autres cours que ceux de leur option.
- Une école privée a décidé d'**éclater le seul groupe fermé de PPP** qu'elle avait, les groupes des autres PPP étant ouverts, donc mélangés entre eux. En effet, elle avait constaté qu'une dynamique négative s'installait au fil du temps, comme des pressions de performance en hausse, des sources d'anxiété et des tensions croissantes entre des élèves qui se sont suivis depuis le début du secondaire. Cette école a également **remplacé un PPP soumis aux exigences d'un organisme externe par son propre PPP afin de gérer plus facilement le temps de présence en classe**, ce qui s'est avéré répondre aux aspirations des parents et des élèves.

Quels ont été les **leviers de ces changements**? Dans plusieurs cas, les caractéristiques suivantes semblent avoir facilité leur développement et leur maintien : une **forte collaboration avec la communauté, le leadership de la direction**²⁵, **la collaboration de tous les membres du personnel, la stabilité de la direction et des membres du personnel, l'adhésion ultérieure des parents et des élèves, et une perception de la nécessité de revoir l'offre en fonction de divers problèmes perçus**, comme attirer les parents et leurs enfants, répondre à des sentiments d'injustice exprimés par des élèves ou à la perception de dynamiques de groupe négatives. Que ce soit dans des écoles publiques ou dans des écoles privées, les aspirations d'une certaine proportion de parents pour ce type d'offres, plutôt que pour des projets pédagogiques particuliers sélectifs, ont pu être facilitantes également.

25 Des études soulignent que des efforts de rendre l'école plus inclusive reposent entre autres sur le leadership des directions d'école (par exemple : Larochelle-Audet et autres, 2022, B.-Lamoureux, 2024).

Des écoles publiques ont pour leur part souligné le soutien de leur centre de services scolaire. Selon les représentants d'écoles privées qui ont été consultés, la proximité avec les parents et la marge de manœuvre organisationnelle auraient été facilitantes, comme le fait d'être une entité autonome, de pouvoir décider de leur budget et, pour plusieurs, de bénéficier de la présence en continue d'une ou d'un conseiller pédagogique en contact étroit avec les élèves et les autres membres du personnel. Les établissements d'enseignement privés sont soumis aux mêmes encadrements que les écoles publiques.

Améliorer l'accès aux projets pédagogiques particuliers

Ces actions s'ajoutent à d'autres initiatives d'écoles et de CSS en vue d'**améliorer l'accessibilité à des projets pédagogiques particuliers (PPP) ou à des options déjà créées**, par l'élimination des processus de sélection, les critères d'admission étant devenus plus faciles à atteindre. Cette **amélioration de l'accès se fait par exemple par une diminution des frais d'inscription ou un abaissement des exigences scolaires**, ces pratiques pouvant être **remplacées par d'autres, telle la sélection aléatoire ou fondée sur la motivation de l'élève**. Elle peut se faire aussi en retravaillant l'offre scolaire de proximité, en donnant le choix entre quelques profils ou projets pédagogiques particuliers dans chaque école, tout en éliminant ce qui est appelé le « programme régulier ». Quelques directions d'école ont mentionné avoir des critères de sélection comme la démonstration de la motivation et une réussite scolaire minimale, alors que, dans les faits, elles acceptent tous les élèves qui le demandent, car elles estiment important qu'ils puissent découvrir de nouveaux champs d'intérêt. Une telle démocratisation de l'accès aux PPP serait d'ailleurs préconisée par les centres de services scolaires, par l'interdiction d'une sélection sur la base des notes ou de la capacité de payer, sauf pour les programmes de sport-études et d'arts-études dans lesquels la sélection sur la base de performances sportives ou artistiques est considérée comme nécessaire (FCSSQ, 2023). Pour leur part, d'anciens cadres scolaires du réseau public préconisent plutôt l'accès non sélectif à des écoles de quartier offrant un « projet mobilisateur » à tous leurs élèves de façon inclusive, faisant la promotion d'un « vivre-ensemble inclusif et respectueux des différences » (Fortier, 2024).

Dans certaines écoles rencontrées, la mesure ministérielle de remboursement d'une partie ou de la totalité des frais d'inscription à un PPP a aidé des parents qui ont ainsi pu bénéficier d'un allègement financier déterminant dans l'accès à un PPP. L'on souhaite d'ailleurs que l'appui financier du Ministère soit maintenu après l'atteinte de la cible de 75 % d'élèves qui sont inscrits à ces PPP, afin d'en préserver l'accessibilité. Certaines actrices et certains acteurs rencontrés soulignent toutefois que la réduction de 300 \$ est insuffisante pour favoriser l'accès à certains PPP, notamment les programmes de sport-études, en raison des frais exigés par les fédérations sportives ou les coûts additionnels de matériel (p. ex. : équipement et matériel) ou de transport requis pour y participer. Quelques actrices et acteurs scolaires consultés qui sont eux-mêmes parents se questionnent toutefois sur la destination de ce montant, eux-mêmes n'ayant pas vu les frais d'inscription diminuer. Elles et ils se demandent si ces montants ont été attribués à d'autres fins dans l'établissement.

Les problèmes d'accès aux PPP concernent aussi le manque de places et d'espaces pour accueillir tous les jeunes dans le programme de leur choix, les parents étant déçus lorsque leur jeune ne peut y accéder, certains étant inquiets de voir leur enfant dans le programme « régulier », en particulier s'ils résident dans un quartier défavorisé. Ces préoccupations surviennent alors que le jeune est en période de transition primaire-secondaire, une situation qui peut déjà représenter un défi pour lui et pour sa famille.

L'accès à une activité peut constituer aussi un défi lorsqu'elle est offerte en parascolaire. Par exemple, quelques équipes sportives (une ou deux par niveau pour un sport donné) sélectionnent les joueuses et les joueurs les plus performants. Aussi la présence de programmes sport-études dans le territoire peut-elle limiter le nombre d'entraîneuses ou d'entraîneurs disponibles.

Concernant les nouvelles pratiques d'accès aux PPP ou aux options, leurs effets sur l'accessibilité et sur la réussite et le bien-être des élèves seraient probablement à analyser, si elles ne l'ont pas déjà été. Par exemple, qu'arrive-t-il si l'option préférée n'est pas obtenue par l'élève? Toutes et tous les élèves de fin du primaire qui ont un réel intérêt pour une option ou un programme arrivent-ils à en convaincre les actrices et les acteurs scolaires responsables, lorsqu'ils rédigent une lettre de motivation ou qu'ils passent un entretien? Cette procédure leur fait-elle éprouver de l'anxiété susceptible d'affecter leur transition harmonieuse vers le secondaire? Qu'en est-il des élèves qui n'ont « pas de passion » particulière, mais qui veulent simplement aller à l'école, sûrs qu'ils y feront des apprentissages essentiels qui leur serviront plus tard, être avec leurs amies et amis et avoir la possibilité de participer à des activités qui les intéressent tout en gardant du « temps pour soi »? Plusieurs actrices et acteurs scolaires ont d'ailleurs mentionné observer une hausse de l'anxiété chez les jeunes du secondaire, qui peut certes être attribuable à une diversité de facteurs, mais également à l'obligation de faire des choix ou à la perspective de ne pas être retenu dans le programme ou l'école convoités.

Certaines limites et tensions expérimentées

Malgré la variété des aspirations éducatives des parents ([section 4.1.1](#)), l'engouement de plusieurs d'entre eux pour des projets pédagogiques particuliers ou des options peut complexifier les tentatives des écoles d'introduire plus de mixité ou de se concentrer sur un tronc commun.

Par ailleurs, certaines personnes rencontrées considèrent que **les écoles peuvent expérimenter des tensions entre une incitation à développer plus de PPP ou d'options, ou à en instaurer, et les finalités et objectifs de l'éducation**, ce qui se manifeste notamment par des tensions au sein de la grille-horaire. Concrètement :

- Il peut être difficile d'ajouter des options, des profils ou des projets pédagogiques particuliers tout en ajoutant de nouveaux contenus obligatoires comme l'éducation à la sexualité, que le MEQ a intégrée en majeure partie dans le futur cours *Culture et citoyenneté québécoise* (CCQ), ou les contenus d'orientation scolaire et professionnelle (COSP), qui ne semblent pas figurer dans les contenus du programme de CCQ. De plus, la tâche de les enseigner peut être donnée à des enseignantes et à des enseignants qui ne sont pas qualifiés dans l'enseignement de ces contenus, même si ces derniers sont qualifiés dans d'autres domaines. Elle peut aussi être octroyée en fin de tâche, ce qui laisse peu de temps au personnel enseignant qui y est affecté pour développer des compétences dans ces domaines.
- L'introduction de plusieurs options au sein d'une même période suppose l'embauche de personnel enseignant supplémentaire : ce qui implique des coûts et ce qui peut être complexe en contexte de pénurie de main-d'œuvre.
- Des tensions peuvent être vécues entre les membres du personnel enseignant. Ceux des matières à sanction peuvent se voir demander une réduction du temps d'enseignement tout en subissant des pressions quant aux résultats scolaires des élèves. Cette pression pour la réussite les amène à se concentrer sur les contenus, et elle peut leur donner l'impression qu'ils disposent de peu de

marge de manœuvre pour pratiquer une éducation inclusive. Ceux des matières à option peuvent désirer avoir du temps pour favoriser l'exploration de nouveaux champs d'intérêt et habiletés chez les élèves.

- Pour offrir une variété d'options, le personnel enseignant peut être mis à contribution en réservant une partie de sa tâche à la préparation de ces activités d'apprentissage. Celles-ci peuvent déborder de son champ de formation, bien que, parmi celles et ceux l'ayant expérimenté, les enseignantes et les enseignants entendus soulignent les bénéfices pour leurs liens avec les élèves et leur propre engagement envers ceux-ci et envers l'école.
- Le fait de réduire le temps d'enseignement-apprentissage pour offrir des options, éventuellement en y accélérant le rythme, peut conduire à prévoir du temps de récupération ou de soutien pour les élèves pour qui ce rythme est plus difficile, ce qui n'aurait pas forcément été le cas sans cette accélération du rythme.
- Malgré ces stratégies, des actrices et des acteurs scolaires ainsi que des parents ont mentionné que des élèves, plus ou moins performants sur le plan scolaire, s'ennuyaient à l'école.
- Il peut arriver que la combinaison des nombreuses options compromette l'offre d'un service éducatif complet à certaines et à certains élèves, dont certains cours peuvent être en conflit dans leur horaire.
- Certaines écoles mentionnent la difficulté que peut représenter le fait de devoir composer avec les exigences d'organismes externes, par exemple en raison de l'énergie déployée pour les redditions de comptes ou des contraintes que cela peut constituer lorsqu'elles souhaitent repenser leur organisation scolaire.
- Malgré la multiplicité de l'offre des écoles, des parents et des élèves ne recherchent pas tant l'accès à des options, à des concentrations ou à des projets pédagogiques particuliers, mais veulent une école de qualité où l'adolescente ou l'adolescent pourra se développer pleinement, en bénéficiant du soutien dont elle ou il peut avoir besoin.
- Les marges de manœuvre du Régime pédagogique peuvent être interprétées différemment selon les écoles, et toutes n'ont pas nécessairement les conditions requises pour en déployer, comme un nombre suffisamment élevé d'élèves ou la présence de personnel compétent et en nombre suffisant, pour justifier l'offre d'une option ou la modulation du temps prévu pour une matière, par exemple en langue d'enseignement ou en mathématique.
- Des actrices et des acteurs scolaires rencontrés estiment important de revoir les modes d'évaluation, afin de favoriser des apprentissages signifiants, par exemple en enlevant les épreuves ministérielles en fin d'année, ou en revenant à deux bulletins scolaires, comme pendant la pandémie de COVID-19. Par ailleurs, l'adaptation du système scolaire à la pandémie de COVID-19 et aux interruptions de services éducatifs effectuée pendant la période de négociation qui s'est déroulée à la fin de l'année 2023 a démontré, selon certaines et certains, qu'il était possible de faire ressortir les savoirs essentiels des programmes d'études pour s'adapter à la forte réduction du temps d'enseignement qui s'est produite pendant cette période. Ils perçoivent en effet que les programmes d'études sont généralement surchargés et qu'ils peuvent nuire au développement de situations d'apprentissage signifiantes aux yeux des élèves.

5.3 Des expériences relatives à la flexibilité ailleurs dans le monde : un aperçu

La présente section explore sommairement des expériences relatives à la flexibilité en Australie, en Finlande et en Ontario, car elles peuvent être source de réflexion et d'inspiration. Leurs systèmes scolaires respectifs ont des fonctionnements différents et des exigences différentes, mais leurs expérimentations peuvent alimenter la réflexion sur des types de flexibilités qui conviendraient au système scolaire et aux élèves du Québec.

5.3.1 En Australie

L'expérience australienne montre qu'une flexibilité, particulièrement pour de jeunes élèves en situation de vulnérabilité, semble favoriser leur engagement si elle repose sur une approche holistique, des relations respectueuses et soutenantes avec les intervenantes et les intervenants scolaires, un programme d'apprentissage adapté à leur rythme, ayant du sens pour eux et intellectuellement stimulant.

Ainsi, au cours des dernières décennies, une large variété de programmes éducatifs et d'options d'apprentissage flexibles ont été mis en place en Australie. Essentiellement, ces programmes et ces options visent à réengager les jeunes marginalisés au regard de l'école dite « ordinaire ». L'objectif est de leur permettre d'obtenir leur diplôme d'études secondaires supérieures. Les options d'apprentissage flexibles, l'éducation alternative et les programmes de réengagement (*re-engagement programs*) ont ainsi été créés pour offrir aux élèves un environnement d'apprentissage adapté, avec moins d'élèves dans le groupe, et plus individualisé. Ces stratégies semblent avoir été des moyens efficaces d'aider les élèves désengagés, selon certaines études (Gunnison et autres, 2021).

Parmi les initiatives s'appuyant sur les principes de flexibilité, d'inclusion et d'équité se trouvent les *flexischools* (ou *flexis*), mises en œuvre dans l'État de Victoria. Ces écoles aident les élèves issus de milieux marginalisés, ainsi que ceux qui ont échoué ou qui ont quitté le système scolaire traditionnel, à obtenir un diplôme. Elles prennent de multiples formes : certaines existent en annexe des écoles secondaires publiques traditionnelles, certaines sont entièrement indépendantes, certaines sont gérées par des groupes communautaires, certaines par des organisations religieuses et d'autres ont derrière elles un philanthrope (Mills, 2015).

Deux caractéristiques semblent fondamentales pour la majorité d'entre elles : **de l'aide pour faire face aux facteurs ayant une incidence sur la vie des jeunes** (ex. : alimentation, logement, etc.) en dehors de l'école, ainsi que de la flexibilité et des **programmes adaptés aux besoins des élèves**. Selon MacDonald et ses collègues (2019), les écoles alternatives dites *flexis* adoptent également une philosophie holistique de l'éducation, en se concentrant à la fois sur les besoins sociaux, émotionnels, physiques et intellectuels des jeunes. Dans ces écoles, les classes sont plus petites, et deux membres du personnel – une enseignante ou un enseignant et une intervenante ou un intervenant jeunesse ou une travailleuse ou un travailleur social – sont présents dans chaque classe.

Les *flexis* qui obtiennent les meilleurs résultats engagent également les élèves dans l'apprentissage et offrent des voies vers l'emploi et la poursuite des études. Les élèves sont engagés grâce à des programmes qui ont du sens pour elles et eux, qui les mettent au défi intellectuellement, qui augmentent leur plaisir d'apprendre et qui élèvent leurs aspirations (Mills, 2015).

Cependant, selon Mills, il existe certains **risques à l'expansion du réseau d'écoles flexibles**. En effet, ce développement peut donner l'impression aux écoles ordinaires que cela constitue une option qui lui permet de **délaisser des jeunes qu'elles jugent non adaptés**. De plus, cela peut conduire à un **système éducatif différencié**, où les écoles flexibles sont conçues comme des écoles « comportementales » (*behaviour schools*). Comme l'a souligné le directeur d'une de ces écoles flexibles, il est important que les *flexischools* ne deviennent pas des lieux de second ordre que les jeunes sont gênés de fréquenter, car cela semble être essentiel pour assurer leur succès (Mills, 2015).

Du point de vue de Mills (2015), **l'école ordinaire aurait avantage à s'inspirer des écoles flexibles** en évitant les règles et les attentes rigides qui ne laissent aucune place à la flexibilité au regard de la situation personnelle des jeunes. Elle devrait aussi leur offrir un accès aux services jeunesse, éviter les perceptions négatives des jeunes qu'elle considère comme non performants tout en maintenant à leur égard des exigences élevées, et traiter chaque jour comme un nouveau jour par rapport à des comportements antérieurs. Elle doit établir des relations respectueuses entre celles et ceux qui travaillent et étudient au sein de l'école. Enfin, elle doit offrir un programme engageant et signifiant qui tient compte des champs d'intérêt et des besoins des élèves.

5.3.2 En Finlande

L'expérience de la Finlande montre qu'une flexibilité peut s'appliquer au sein de la classe. Le personnel enseignant peut utiliser notamment des moyens d'évaluation variés, planifier avec l'élève l'organisation de son temps de travail tout en l'accompagnant, et utiliser des espaces d'enseignement à l'extérieur de la classe ou de l'école. De l'âge de 7 à 16 ans, durant les **neuf années de scolarité obligatoire formant l'éducation de base**, les élèves suivent le **même curriculum national commun**, celui-ci **comprenant des variantes locales** (Batiotila, 2022). Les écoles offrent ainsi une formation de base uniforme, comprenant une vingtaine de matières principales ainsi que leurs objectifs et leurs contenus. Elles ajoutent des programmes locaux qui sont révisables, ceux-ci orientant plus en détail le travail éducatif et prenant en compte les besoins et les perspectives de leur localité. Elles doivent aussi concevoir annuellement un module d'apprentissage interdisciplinaire, dont le sujet et la durée sont variables. Depuis une réforme en vigueur à partir de 2016, les élèves peuvent choisir certaines matières plus tôt dans leur parcours (FNAFE, 2024).

La flexibilité dans les choix de trajectoire devient plus perceptible à partir de l'enseignement secondaire supérieur, après la 9^e année, donc **de l'âge de 16 à 19 ans**. Deux choix sont alors possibles, tout en étant accompagnés de services d'orientation scolaire et professionnelle : 1) passer au secondaire supérieur, après quoi il est possible de poursuivre en enseignement général supérieur ou en formation professionnelle; 2) faire une 10^e année pour consolider le socle commun ou se préparer pour suivre une formation menant à l'emploi. Dans ces deux trajectoires, « les élèves finlandais choisissent leurs modules de formation et cheminent à leur rythme durant la période d'études prévue à cet effet » (Batiotila, 2022, p.7). Par la suite, la structure du système scolaire finlandais a été conçue pour éviter les impasses, grâce à la possibilité d'emprunter des passerelles entre les différentes voies succédant à l'éducation de base (Batiotila, 2022).

5.3.3 En Ontario

L'expérience ontarienne incite à faire preuve de prudence dans la volonté de flexibiliser et de diversifier davantage la formation au secondaire par l'offre de cours ou de parcours différenciés. Depuis les années 1960, les gouvernements ontariens ont cloisonné des voies ou des matières à quelques reprises dans le but de favoriser la réussite scolaire en s'adaptant aux élèves, puis ils ont cherché à décroisonner pour favoriser davantage l'égalité, alternant au fil du temps entre ces deux tendances (Pichette, Deller et Colyar, 2020).

En 1999, le gouvernement a voulu, par sa politique sur les écoles secondaires de l'Ontario, « offrir plus de choix et de souplesse aux élèves des 9^e et 10^e années avant qu'ils choisissent des parcours en 11^e et en 12^e années » (Pichette, Deller et Colyar, 2020, p. 7)²⁶. Il remplaça alors une catégorisation de cours établie en 1969, les cours « avancé », « général » et « de base », par des cours théoriques et des cours appliqués. Les élèves devaient choisir leur cours en fonction des capacités qu'elles et ils percevaient avoir.

Or, plusieurs recherches démontrèrent que les élèves des cours théoriques réussissaient mieux que ceux des cours pratiques dans les évaluations provinciales, ce qu'a reconnu également l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE). Des données démontraient de plus que les élèves racialisés ainsi que les élèves issus de familles à faible revenu avaient davantage tendance à s'orienter vers les cours appliqués que ceux des familles favorisées. Par ailleurs, bien que les élèves aient la possibilité de changer de volet au cours de leur cheminement au secondaire, ils le font rarement, le choix du volet en 9^e et en 10^e années limitant l'éventail des options accessibles aux études postsecondaires (Pilla, Tishcoff et Pichette, 2023, p. 9). Enfin, certaines et certains élèves sont moins susceptibles d'obtenir leur diplôme d'études secondaires quand ils ont suivi des parcours appliqués plutôt que des cours théoriques en 9^e et en 10^e années.

En 2020, le gouvernement ontarien annonça qu'il entamerait à compter de 2021 un processus de décroisonnement entre des cours théoriques et des cours pratiques pour les élèves de 9^e et de 10^e années, pour favoriser la réussite de toutes et de tous, en commençant par les mathématiques (Pichette, Deller et Colyar, 2020, p. 10).

Cependant, selon les conclusions d'une enquête faite à l'automne 2023 par People for Education auprès de directions d'écoles, les ressources nécessaires n'étaient pas toutes disponibles dans les écoles pour assurer la mise en œuvre de cette politique de décroisonnement. Les directions d'école estimaient que le décroisonnement exigerait plus d'assistantes et d'assistants en éducation et d'autres mesures pour soutenir les apprentissages des élèves, le décroisonnement représentant un changement dans les manières d'enseigner. Elles estimaient également nécessaire de réduire le nombre d'élèves par classe pour mieux soutenir les élèves en difficulté, et de bénéficier de plus de temps pour le développement professionnel du personnel enseignant et la planification. Plusieurs étaient aussi d'avis que le personnel enseignant n'était pas prêt pour le décroisonnement. Les enseignantes et les enseignants avaient besoin de plus de formation pour pouvoir apporter un changement efficace dans leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation (People for Education, 2023).

²⁶ En Ontario, la 9^e et la 10^e années correspondent respectivement à la 3^e et à la 4^e secondaires du Québec. La 11^e et la 12^e années correspondent respectivement à la 5^e secondaire et à la première année d'études postsecondaires.

5.4 Que retenir?

Les consultations montrent que **des écoles** des réseaux public, privé et gouvernemental ainsi que des centres de services scolaires ou des commissions scolaires **ont adopté des pratiques** ou sont en processus de transformation de leur offre éducative **pour tenter de tenir compte des champs d'intérêt et des besoins variés des élèves, en cherchant à tendre vers l'équité et l'inclusion**. Leur organisation scolaire comporte des stratégies qui peuvent être inspirantes, encourageant l'exploration de champs d'intérêt et d'habiletés chez plusieurs de leurs élèves.

Certaines arrivent à préserver une hétérogénéité dans les groupes-classes ou dans les activités au sein de l'école, et à adopter des pratiques d'admission peu ou pas sélectives. Par exemple, certaines offrent une variété d'options à toutes et à tous les élèves à l'intérieur de périodes communes au sein de la grille-horaire. Ce type d'organisation scolaire semble faciliter la constitution de groupes hétérogènes tout en permettant l'exploration tout au long du secondaire pour celles et ceux qui désirent changer d'options d'une année à l'autre. D'autres offrent un certain nombre de projets pédagogiques particuliers, entre lesquels toutes et tous les élèves doivent choisir.

Malgré ces pratiques qui peuvent être inspirantes, des actrices et des acteurs scolaires consultés constatent, dans certains cas, certains points d'équilibre difficiles à préserver. Ils montrent la complexité que cela représente pour les organisations scolaires de répondre simultanément à plusieurs objectifs, compte tenu des contraintes de temps, de ressources humaines, d'ordres spatial et financier, et d'effectifs d'élèves. D'autres défis peuvent concerner le recours aux périodes réservées pour offrir du soutien aux élèves.

Des écoles ont adopté d'autres pratiques pour rendre l'expérience scolaire signifiante et motivante que l'offre d'options, de concentrations ou de projets pédagogiques particuliers variés, notamment une période décloisonnée en fin de journée pour que les élèves développent un projet de leur choix sous supervision enseignante, ou l'appropriation du Programme de formation de l'école québécoise avec l'intégration de contenus culturels ancrés dans le milieu ou de contenus concrets.

Les exemples de l'Australie, de la Finlande et de l'Ontario peuvent être inspirants pour différentes raisons :

- Les exemples d'écoles flexibles en Australie montrent l'importance de tenir compte des difficultés vécues par l'élève en dehors de l'école, et de créer avec lui des liens significatifs et respectueux, tout en adoptant une pédagogie inclusive et stimulante intellectuellement ainsi que des contenus ayant du sens;
- L'exemple de la Finlande semble montrer qu'il est possible de tenir compte de l'hétérogénéité des élèves tout en maintenant un tronc commun le plus longtemps possible, en adoptant une flexibilité pédagogique dans la classe, tout en établissant des passerelles facilement accessibles lorsque les parcours commencent à se différencier après le secondaire de base;
- L'Ontario donne l'exemple d'un système scolaire qui comporte des cloisons au secondaire et qui a choisi de décloisonner afin de favoriser la réussite de toutes et de tous de même que plus d'égalité dans l'accès aux études supérieures. Cette transition exige toutefois du temps, de la formation, du soutien et des ressources.

6 Les besoins des élèves à l'égard de leur parcours au secondaire

Les chapitres précédents proposent un tour d'horizon de ce qui encadre les organisations scolaires et les parcours des élèves au secondaire. Ils fournissent également un aperçu de ce que des écoles publiques, des écoles privées et des écoles gouvernementales mettent en œuvre pour essayer de concilier l'hétérogénéité des champs d'intérêt et des besoins des élèves avec une certaine mixité et une certaine équité. Il est temps maintenant de se rapprocher davantage du point de vue des élèves, qui sont les principales personnes concernées.

Les propos tenus par des élèves de deuxième cycle de différents parcours montrent l'intérêt que peut représenter pour plusieurs l'accès à une option, à un profil, à une concentration ou à un projet pédagogique particulier. En même temps, en exprimant ce qui les motive et ce qui les aide à apprendre, beaucoup d'entre eux contribuent à relativiser le rôle de ces possibilités durant leur parcours scolaire, si d'autres conditions ne sont pas déployées en amont. Cela rejoint d'ailleurs les constats dégagés d'une revue d'écrits sur différents aspects de la réussite et de l'expérience scolaires au secondaire.

La présente section expose les parallèles qui ressortent entre ces écrits et les propos des élèves, sans prétendre couvrir tous les champs d'études abordant les besoins à l'égard du parcours scolaire au secondaire, entre autres pour être motivé, vivre des réussites, apprécier son expérience scolaire, développer un projet scolaire ou professionnel postsecondaire et participer à la société.

Ce coup de sonde fournit un éclairage sur le rôle de la diversification et de la flexibilisation dans la motivation et dans l'engagement scolaires, relativement à d'autres dimensions de l'éducation. De nature exploratoire, il ne couvre pas tous les types de filières et d'écoles que les élèves peuvent fréquenter au secondaire.

6.1 L'importance du personnel enseignant et de la perception de compétence dans la motivation et la réussite scolaires

L'adolescence est une période de changements importants de nature physique, psychologique et cognitive qui se produisent tout au long des années correspondant à l'ordre d'enseignement secondaire. Pour soutenir les jeunes durant ces années, le Conseil cernait, en 2009, trois types de besoins auxquels le milieu scolaire doit répondre selon des écrits scientifiques, ainsi que selon des jeunes, des actrices et des acteurs scolaires qu'il avait consultés (CSE, 2009). Il s'agissait de besoins d'ordre pédagogique, dont **des apprentissages signifiants et des relations positives avec le personnel scolaire**, d'ordre personnel, comme le **besoin de soutien en cas de difficultés dans sa vie personnelle**, et d'ordre social, notamment le **sentiment d'appartenance** au groupe de jeunes et à l'école.

Cette diversité de besoins et diverses études ayant pour objet les relations entre la motivation, l'engagement et le rendement scolaires conduisent à relativiser le rôle qu'y jouent les projets pédagogiques particuliers. Elles rappellent l'importance de mettre en œuvre les conditions d'une éducation de qualité, tant d'un point de vue pédagogique, affectif que social, tout en laissant une part de choix à l'élève. Autrement dit, la qualité des pratiques pédagogiques dans les espaces d'apprentissage demeure fondamentale, de même que la qualité du soutien dans l'école et du climat social. De plus, les choix à laisser aux élèves peuvent ne pas porter sur des options ou des projets pédagogiques particuliers, mais se faire à l'intérieur de leurs activités d'apprentissage en classe ou dans d'autres espaces éducatifs. La période de l'adolescence en étant une d'exploration et de découvertes, les projets professionnels ou scolaires ultérieurs peuvent demeurer plus ou moins abstraits pour certains, et être plus concrets pour d'autres.

En somme, il s'avère nécessaire de mettre en œuvre des pratiques pédagogiques qui tiennent compte des connaissances scientifiques et qui demeurent ouvertes aux remises en question et au développement professionnel (Desrochers, 2021). Sans qu'il soit nécessaire de discuter de ces approches dans le présent avis, diverses recherches portant plus spécifiquement sur les liens entre la motivation et le rendement à l'école incitent à concentrer les efforts dans les espaces d'apprentissage et dans les écoles comme milieux de vie. C'est ce que suggère un bref tour d'horizon de quelques écrits abordant la motivation, la réussite scolaire ou l'expérience scolaire sous différents angles. Le [chapitre 1](#) rappelait succinctement les liens entre la motivation, l'engagement et le rendement scolaires. Le présent chapitre met l'accent sur les façons dont cette motivation et cet engagement peuvent être favorisés au sein de l'organisation scolaire.

Trois théories majeures expliquant la motivation scolaire présentent certains recoupements : la théorie des attentes-valeurs, la théorie des buts d'accomplissement et la théorie de l'autodétermination (Fréchette-Simard et autres, 2019). Par exemple, la théorie de l'autodétermination et la théorie des attentes-valeurs s'accordent à reconnaître l'importance pour l'élève de se percevoir compétent, de l'intérêt et du plaisir qu'il éprouve, et de sa perception de contrôle sur ses apprentissages. La théorie des buts d'accomplissement scolaire et celle des attentes-valeurs considèrent toutes deux que « plus les élèves perçoivent que les tâches proposées à l'école sont en lien avec leurs propres buts scolaires et professionnels, plus ils entretiennent de buts de maîtrise » (Fréchette-Simard et autres, 2019, p. 511).

Trois théories expliquant la motivation scolaire

Selon la **théorie des attentes-valeurs**, la motivation de l'élève est influencée par ses attentes de réussite, « qui reflètent son sentiment de compétence », et par la valeur « attribuée à la tâche scolaire proposée » (Fréchette-Simard et autres, 2019, p. 504).

Selon la **théorie des buts d'accomplissement**, des élèves sont motivés à apprendre davantage (buts de maîtrise des apprentissages) et d'autres visent à être meilleurs que les autres (buts de performance). Des comportements d'approche (« je fais le travail demandé ») ou d'évitement (« j'essaie de ne pas faire le travail » ou « je fais le minimum ») sont associés aussi bien aux buts de maîtrise des apprentissages qu'à ceux de performance, ce qui conduit les tenants de cette théorie à distinguer quatre types de buts : ceux de maîtrise-approche, ceux de maîtrise-évitement, ceux de performance-approche et ceux de performance-évitement.

Selon la **théorie de l'autodétermination**, la motivation de l'élève est influencée par la satisfaction de trois besoins psychologiques de base : l'autonomie, la compétence et l'appartenance. Mieux ces besoins sont satisfaits, plus la motivation sera autonome et autodéterminée, l'élève réalisant alors une activité par plaisir et intérêt et parce qu'il la trouve importante (Ryan et Deci, 2017; Guay, 2022; Bureau et autres, 2022; Fréchette-Simard et autres, 2019). Des méta-analyses montrent que la motivation autodéterminée, donc le fait d'éprouver du plaisir à l'école et de trouver les tâches scolaires importantes, « est associée à un meilleur bien-être, à une plus grande persévérance et à de meilleurs résultats scolaires » (Bureau et autres, 2022, en ligne, notre traduction)²⁷.

Les trois besoins psychologiques à satisfaire selon la théorie de l'autodétermination

Le **besoin d'autonomie** se rapporte à la perception qu'a l'élève de s'engager librement et volontairement dans une activité, sans coercition, au sentiment d'avoir pu faire des choix signifiants en accord avec ses champs d'intérêt et ses valeurs personnelles, notamment parce que son enseignante ou enseignant reconnaît ses sentiments, lui offre des choix et lui explique les choix imposés (Bureau et autres, 2022; Guay, 2022).

Le **besoin de compétence** renvoie à la perception de compétence qu'éprouve un élève lorsqu'il réalise un défi ou qu'il pratique une activité dépassant quelque peu ses capacités, ce qui lui permet d'améliorer ses aptitudes, mais surtout de percevoir qu'il est compétent (Guay, 2022).

Le **besoin d'appartenance** « fait référence à la nécessité d'établir des liens affectifs étroits et sûrs avec des personnes significatives et de se sentir membre d'un collectif (Ryan et Deci, 2017) » (Guay, 2022, en ligne, notre traduction)²⁸. Le fait de se sentir soutenu, au sein d'un environnement chaleureux, peut contribuer à faire émerger un talent dans un domaine d'apprentissage et inciter une ou un élève à y développer son potentiel.

Des études longitudinales montrent par ailleurs qu'à compétences scolaires semblables, une perception de compétence élevée prédit la motivation et le rendement scolaires, mais que la motivation ne prédit pas nécessairement la perception de compétence ni le rendement scolaire (Lebeau et Bouffard, 2023). D'où **l'importance que le personnel enseignant apprenne à soutenir une perception de compétence élevée** chez les élèves, notamment par des rétroactions appropriées, des attentes élevées et une relation de qualité avec les élèves (Bouffard et Vezeau, 2010; Bouffard, Brodeur et Vezeau, 2005).

En somme, **la relation maître-élève demeure fondamentale et apparaît prioritaire** par rapport à l'introduction de projets pédagogiques particuliers, comme le détaille notamment une méta-analyse publiée en 2009 par Hattie, dans laquelle il propose un diagramme circulaire montrant la part de corrélation

27 « is associated with higher academic well-being, persistence, and achievement » (Bureau et autres, 2022, en ligne).

28 « refers to the necessity for close and secure emotional bonds with significant others and to feeling part of collectives (Ryan & Deci, 2017) » (Guay, 2022, en ligne).

attribuable à différents facteurs pour expliquer la réussite scolaire (Hattie, 2009). Selon ce diagramme, les projets pédagogiques particuliers, ou programmes, ne constitueraient pas un facteur prédominant. Ils expliqueraient 6 % de la réussite, alors que l'effet enseignant en expliquerait 25 %. L'effet enseignant s'observerait particulièrement dans la qualité de son enseignement et de ses relations avec les élèves. De plus, au sujet de l'effet du programme, Hattie considère que :

« [c]e n'est pas tant le contenu des programmes qui est important que les stratégies que les enseignants utilisent pour mettre en œuvre le programme de manière à ce que les élèves progressent dans le contenu de celui-ci » (Hattie, 2009, p. 159, notre traduction)²⁹.

La **qualité des interactions et du climat social** dans l'école influencerait positivement la motivation dans les apprentissages, de même que l'engagement et le rendement scolaires. Ainsi, le sentiment d'appartenance à l'école jouerait un rôle dans l'engagement et la réussite scolaires, tandis que les émotions positives à l'école, comme le plaisir d'apprendre une matière, auraient un rôle important dans l'engagement des élèves (St-Amand et autres, 2020). De même, la perception d'un climat positif dans l'école, influencée par la perception d'être soutenu par le personnel dans ses apprentissages et son bien-être, par le sentiment de sécurité, par la qualité des relations en leur sein, par le sentiment d'appartenance et par la perception de l'équité relative à l'application des règles, influencerait positivement la motivation scolaire autodéterminée (Fournier et autres, 2024). Chez une majorité d'élèves issus ou non de l'immigration, la perception d'un climat interculturel positif serait associée à un engagement et à des résultats scolaires plus élevés, malgré des différences entre élèves issus de l'immigration de première, de deuxième et de troisième générations ou plus dans ce qui favorise plus le rendement et l'engagement scolaires (Archambault et autres, 2017).

Plusieurs processus interactionnels entre l'élève, sa famille et sa classe peuvent inciter des élèves, qui étaient peu engagés dans leurs études et qui risquaient de décrocher, à s'engager dans leurs apprentissages (Nadeau et Lessard, 2019). C'est ce que suggère l'étude de Nadeau et Lessard réalisée auprès de 18 élèves de 1^{re} secondaire (7 garçons et 11 filles) de milieux défavorisés. Selon les indications fournies par leurs enseignantes et enseignants, ces élèves présentaient des risques de décrochage, mais s'étaient adaptés positivement à l'école durant leur première année de secondaire. En s'appuyant sur des récits narratifs recueillis lors d'entrevues semi-dirigées avec ces élèves, les auteures ont dégagé six expériences d'interaction ayant motivé l'un ou l'autre de ces élèves à s'adapter positivement à l'école, en s'engageant dans ses apprentissages.

Selon les élèves, l'une ou l'autre des situations suivantes avait été déterminante :

- Le discours parental sur l'importance des études pour la vie future;
- Leur propre désir d'atteindre un objectif professionnel ou scolaire;
- L'utilisation d'un cours comme moyen de développer une passion personnelle, par exemple une passion pour le cinéma utilisée dans une activité dans la matière langue d'enseignement;
- L'encadrement complémentaire offert respectivement dans la famille, comme les encouragements et la supervision des devoirs, et à l'école, telles l'attitude chaleureuse et la disponibilité du personnel;

29 « It is less the content of curricula that is important than the strategies teachers use to implement the curriculum so that students progress upwards through the curricula content. » (Hattie, 2009, p. 159.)

- L'aide reçue par l'enseignante ou l'enseignant durant une période difficile dans la vie personnelle, par exemple pour rencontrer un psychologue aidant à mieux gérer ses émotions et à accepter de l'aide;
- Le changement de groupe et de programme permettant de développer un sentiment d'appartenance avec des élèves partageant ses champs d'intérêt, dans un projet pédagogique particulier.

Malgré la variété de ces processus interactionnels, les auteures renaient que **certaines pratiques semblaient favoriser le processus de résilience, comme « l'importance d'établir une relation signifiante avec l'élève, de soutenir sa liberté de choisir et de mettre de l'avant la pertinence des apprentissages »**, pratiques d'ailleurs favorables aux élèves du secondaire de façon générale (Nadeau et Lessard, 2019, p.176, souligné par le Conseil).

Rousseau fait ressortir **différentes pistes de solution formulées par 94 jeunes du Québec de 14 ans ou plus**³⁰ lors de groupes de discussion pour soutenir leur engagement scolaire (N. Rousseau, 2023). Plusieurs rejoignent des éléments mentionnés dans les travaux sur la motivation ou l'engagement scolaires cités précédemment, ainsi que les principes de la pédagogie universelle ([section 1.2](#)). Ces jeunes ont exprimé :

- Le désir de construire leur parcours selon leurs champs d'intérêt (accès aux concentrations ou à des activités qui les intéressent, possibilité de changer d'option d'une année à l'autre ou pendant l'année);
- Le « désir de se sentir stimulés » dans leurs apprentissages, grâce à :
 - une relation enseignant-élève de qualité;
 - une différenciation pédagogique (éviter l'enseignement magistral de longue durée, recourir à de l'enrichissement, à des activités et à des exercices adaptés, et à du matériel varié);
 - une diversité d'approches pédagogiques pour « faire des liens entre la matière enseignée et les connaissances et compétences “utiles” pour la vie en société » (p. 8);
- Le désir de socialiser et de développer des liens d'amitié;
- Le désir de « découvrir le monde, ses cultures et ses religions », à quoi peuvent contribuer les liens explicités entre le curriculum et le « monde d'aujourd'hui », pour que les apprentissages soient signifiants et authentiques (p. 11).

Enfin, il importe de souligner que la **motivation et l'engagement peuvent être influencés par l'effet des pairs**, par une combinaison d'émulation et de coopération, par le fait d'avoir été sélectionné dans un programme ou dans un établissement, et par les aspirations différenciées des enseignantes et des enseignants à l'égard de leurs groupes d'élèves, selon que ces derniers sont dans un programme « régulier » ou sélectif (Kamanzi, Maroy et Magnan, 2020). **Les procédures d'admission et de classement des élèves peuvent donc aussi avoir un effet sur la motivation des élèves.**

30 Ces jeunes étaient inscrits soit en formation générale des jeunes (premier et deuxième cycles), en formation professionnelle, en formation générale aux adultes, ou au collégial. Ils ont été consultés entre novembre 2021 et février 2022, pendant la pandémie de COVID-19 (N. Rousseau, 2023).

6.2 Les besoins exprimés par des élèves

Les propos partagés par des élèves lors des consultations dans trois écoles offrant à tous les élèves l'accès à au moins une option, sinon à des profils, à des concentrations ou à des projets pédagogiques particuliers, rejoignent plusieurs résultats de ces écrits.

6.2.1 Pour être motivés et pour apprendre

Les élèves consultés ont mentionné **plusieurs sources de motivation. Parmi les premières sources qu'ils ont identifiées spontanément figure l'enseignante ou l'enseignant.** D'ailleurs, ce qui motivait à apprendre était souvent, aussi, ce qui aidait à apprendre.

Ce qui est motivant chez l'enseignante ou l'enseignant concerne d'abord tout ce qui relève de son **approche pédagogique**, comme son dynamisme, son humour, sa passion pour sa matière, le « punch » qu'elle ou il réussit à y mettre, la variation des méthodes et des supports pédagogiques.

« Le Ipad c'est bon. Mais il n'y a rien qui bat un prof motivé. Un prof bon, qui sait comment expliquer, cela motive. »

D'un autre côté, **son attitude** auprès des élèves et ses interactions avec ces derniers sont aussi très importantes. Des élèves qui semblaient motivés à l'école et avoir de bons résultats scolaires se disaient stimulés par les exigences élevées de leur enseignante ou enseignant envers elles et eux, signifiant la confiance envers leurs capacités à travailler et à accéder au programme de leur choix après le secondaire. Des élèves précisent que leur propre intérêt pour la matière les motive à apprendre, quelques-unes et quelques-uns ajoutant que cet intérêt peut être influencé par la passion même de l'enseignante ou de l'enseignant.

« Je suis plus attentive dans les matières que j'aime le plus. Pour les autres matières, j'ai du mal à me concentrer en cours. Les profs qui ont de l'énergie, qui sont passionnés, ont un impact sur notre intérêt. »

« Les profs s'investissent pour nous préparer à l'année prochaine et juste ça, c'est une motivation incroyable. Ils font plus qu'enseigner la matière. Ils nous disent qu'on a tout pour réussir. »

« Les profs sont le fun même si on travaille. Ils veulent qu'on réussisse. Ils sont énergiques. C'est pas seulement comme ça pendant la [période consacrée à l'option]. »

« En ce moment, ils veulent nous apprendre à vivre comme des cégépiens. Ils nous donnent plus de fil à retordre, mais c'est pour notre bien, pour l'année prochaine, pour les DEP et le cégep. Le niveau de math SN est plus poussé ici que dans l'école où j'étais avant. [...] Notre prof de math fait ça pour nous aider et les autres profs ne font pas ça. »

« J'ai appris ici à être travaillant. Les profs sont tout le temps disponibles, derrière toi. Comme le prof de math, il est tout le temps dans ton dos à te pousser gentiment : "Vas-y, t'es capable! Vas-y, t'es bon!" Être travaillant, ça m'a aidé en dehors de l'école pour le travail, le sport. Quelqu'un qui encourage, ça aide. Les profs ici, ils ne découragent pas le monde. Ils savent le potentiel. Tout le monde est intelligent. »

Cette impression d'être soutenus et encouragés s'étendait, comme le soulignaient plusieurs élèves, à l'ensemble des adultes de leur école, toutes fonctions confondues.

Des élèves ayant connu ou connaissant des difficultés scolaires, comme ils en témoignaient, ont souligné l'importance que la pédagogie intègre des manières d'apprendre ou du matériel plus ludiques ou concrets, que le rythme soit différent (parfois plus lentement, d'autres fois plus rapidement), ou que l'enseignante ou l'enseignant soit encadrant et apporte son soutien, se montre disponible pour des explications afin d'éviter de « rester bloqué ». D'autres qui semblent en situation de réussite scolaire parlent aussi de l'aide et de la souplesse de leur enseignante ou enseignant.

« Moi, dans n'importe quel contexte, quand il y a des jeux pour nous faire apprendre, je trouve ça plus le fun. »

« Le cours qu'on a, *Mécanique de loisirs*, j'ai jamais monté de motoneige. Quand ce sont des sujets qu'on aime, on y va et on ne chiale pas et ça va bien. Des fois, les maths, c'est un peu dur d'accrocher et d'aimer ça. Quand j'aime les maths que je fais, comme le livre que je vais commencer, j'ai de la facilité et je comprends bien, j'aime ça. Mais l'algèbre, je ne comprends rien. »

« Il y en a qui se mettent à la place des jeunes. Ils les comprennent. Oui, ils ont l'autorité, mais c'est full dynamique et ce n'est pas tout le temps math-math-math ou histoire-histoire-histoire. Ils font des jokes, changent de sujet pendant 5 minutes, puis on revient. »

« À l'école, je réussis bien dans la majorité des matières. C'est aussi à cause des profs. Si on a besoin d'aide, les profs sont dans leurs classes comme à l'heure du midi. On peut aussi reprendre un examen sur l'heure du midi. »

Dans les trois écoles, des élèves mentionnent leurs propres objectifs scolaires ou professionnels comme principale source de motivation, bien que la motivation à s'investir dans leurs études semble variable. Certains parmi eux disent avoir connu des difficultés scolaires ou être peu motivés par l'école. D'autres, sans être nécessairement en difficulté, ont eu accès à des mesures de soutien pendant leur secondaire.

« Ce sont mes objectifs qui m'aident à me lever et à venir à l'école le matin. »

« Ma seule motivation, c'est d'avoir mon diplôme pour faire ce que je veux faire plus tard. Sinon, je n'ai pas de motivation. »

« Moi, ce serait pour mon emploi pour plus tard. Ça me motive, à me dire : "Je vais tout faire à l'école, puis après je vais arriver à un but, qui est l'emploi que je veux faire." Parce que je travaille tout mon secondaire à avoir de bonnes notes puis tout, pour avoir un meilleur emploi plus tard. Je dirais que c'est ça, ma motivation. »

Chez des élèves du PPP-FP, le fait d'avoir terminé un livre ou un programme les rapproche de leur passage au DEP.

« J'ai commencé le programme depuis septembre et j'ai presque fini mon français [à la mi-octobre]! »

« Le [PPP-FP] et le DEP en même temps [en concomitance], je trouve ça motivant parce que le plus vite que je vais finir mon secondaire, je vais aller faire mon DEP et avoir du fun. »

« Finir un livre [en PPP-FP], aller plus loin, ça me motive pour pas rester toute ma vie à l'école. »

De ces propos des élèves, ce qui se dégage globalement est que ce qui motive à apprendre rejoint ce qui aide à apprendre, les élèves ayant relevé certaines attitudes et aptitudes du personnel enseignant ainsi que des pratiques enseignantes qui soutiennent l'apprentissage. Par exemple, les attitudes et aptitudes qui soutiennent l'apprentissage sont le dynamisme, la motivation, le fait de maîtriser et d'être passionné par la matière, l'expérience, la disponibilité pour aider, l'empathie, l'humour, etc. Les pratiques enseignantes qui sont soutenantes comprennent le fait de varier les stratégies pédagogiques, d'utiliser des exemples, d'expliquer de différentes manières, de savoir gérer la classe, de proposer des apprentissages signifiants et utiles à la vie quotidienne, etc.

Inversement, des élèves ont aussi mentionné des pratiques qui nuisent selon eux à leurs apprentissages ou qui les démotivent, telles que l'impression, pour certaines et certains, qu'il y a trop d'enseignement magistral et d'exercices papier-crayon, la répétition du même contenu tout au long du parcours scolaire, l'impression qu'une de leurs enseignantes ou qu'un de leurs enseignants n'a pas suffisamment de compétences pédagogiques ou en gestion de classe, trop de temps passé dans un rôle passif et, chez des élèves dans des programmes très sélectifs, l'impression d'une surcharge de travail et d'une pression de l'évaluation.

6.2.2 Le rôle des options, des profils, des concentrations ou des projets pédagogiques particuliers dans la motivation

Plusieurs élèves consultés disent que les programmes et les périodes à options auxquels elles ou ils ont accès tiennent une grande place dans leur motivation à fréquenter l'école. Les motifs invoqués sont variables, mais certaines et certains ont précisé qu'elles ou ils ne voudraient pas qu'on leur retire et elles ou ils s'imaginent mal comment elles ou ils auraient pu aimer autant leur expérience scolaire autrement.

- Parmi les élèves consultés dans une école privée, celles et ceux qui sont inscrits dans le projet pédagogique particulier de leur choix soulignent leur sentiment d'appartenance à ce programme, à cette passion partagée avec d'autres, le fait d'être reconnus comme membres d'une telle communauté, la possibilité de changer d'une année à l'autre, exprimant par ailleurs un fort sentiment d'appartenance envers l'école également.
- Parmi celles et ceux, dans une école publique, qui ont plutôt accès à une option, certaines ou certains qui avaient un profond intérêt pour l'activité en question étaient très enchantés par le fait d'y avoir eu accès sans frais élevés et sans exigence de maîtrise de la discipline (ex. : musique, hockey), et sans exigence de seuil de réussite scolaire. Elles et ils appréciaient aussi être mélangés avec des élèves ayant d'autres champs d'intérêt dans leurs cours, avoir plus de temps pour leurs études et les loisirs, et pouvoir facilement changer d'option tout au long du secondaire, comparativement à des élèves de sport-études qu'elles ou ils connaissaient. Les parents consultés partageaient des opinions semblables sur les aspects positifs de l'inscription de leur enfant dans l'un ou l'autre de ces types d'offres.

Toutefois, dans les deux écoles publiques, ce ne sont pas tous les élèves qui ont mentionné être motivés par leur option, et certains parents ont exprimé que leur enfant recherchait plutôt la qualité de l'encadrement et de la vie scolaire, et un équilibre entre ses activités scolaires et de loisirs.

Parmi les élèves appréciant beaucoup cette offre, certaines et certains précisent que cela « apporte du bonheur dans ta journée », que cela fait changement des autres cours, ou que cela favorise un fort sentiment d'appartenance. Certains élèves ont également souligné que le fait de pratiquer une passion, dans laquelle elles ou ils peuvent éprouver du plaisir tout en s'y appliquant, est une source de motivation pendant la journée, du simple fait de savoir qu'il y en aura. Cela aide aussi à être motivé pour les autres cours.

« Quand tu arrives le matin, tu n'es pas réveillé, pas motivé, mais d'avoir un moment de pure joie et de pur bonheur, ça te permet d'être plus concentré après pour tes cours. »

« Pour [la période consacrée aux activités ou à l'étude], c'est le fun d'avoir un sport, pas sport-études, c'est le fun. C'est sérieux et pas en même temps. On n'est pas aux Olympiques. Le matin, je sais que je vais en avoir le soir. Je veux que ma journée passe plus vite pour que ça arrive. »

« En dehors de l'école, il y a aussi le parascolaire, les arts, les sports [correspondant à l'activité choisie pendant la période réservée dans l'horaire]. Je trouve que le parascolaire le matin, ça me permet de faire quelque chose que j'aime le matin et après je suis prêt à faire les mathématiques, le français, etc. Ça me permet de me préparer. »

Lors des consultations, des personnes estimaient que les programmes en sport-études ou en arts-études reconnus par le Ministère, et réduisant le temps d'apprentissage pour concilier les études avec la participation à ces activités, pouvaient correspondre aux aspirations et au rythme d'apprentissage de bien des jeunes. D'autres déploraient l'anxiété que vivaient des élèves à la veille d'entrer au secondaire lors du processus de sélection ou le fait que le personnel compétent pouvait être mobilisé dans ces programmes au détriment d'activités parascolaires, limitant par le fait même l'accès à de telles activités pour d'autres élèves qui auraient été intéressés.

Si la participation à un tel programme peut favoriser la motivation de l'élève, certaines actrices et certains acteurs scolaires émettent des doutes sur sa capacité à motiver pour apprendre dans l'ensemble des matières, ou à disposer du temps adéquat pour atteindre les objectifs du PFEQ. Quelques élèves ont souligné l'anxiété de performance qu'ils pouvaient vivre à concilier les exigences scolaires avec celles de leur sport, ce qui rejoint les résultats d'une étude qualitative réalisée auprès d'élèves inscrits dans un programme de sport-études ou d'arts-études, ceux-ci rapportant de plus avoir peu d'interactions sociales avec les autres élèves de l'école en raison de leur horaire différent (Pelletier, 2005).

Bien que des élèves consultés, inscrits dans une concentration en sports, se montrent fort motivés dans ce programme, certains parents ainsi que certaines actrices et certains acteurs scolaires rencontrés dans d'autres milieux ont souligné les difficultés auxquelles pouvaient faire face des élèves de leur entourage inscrits, par exemple, dans des programmes de sport-études sélectifs. Certains témoignages révèlent un questionnement sur la spécialisation dans un seul sport, qui serait moins favorable à un développement physique équilibré que la pratique de plusieurs sports. Lorsqu'une ou un élève se blesse, qu'elle ou il ne peut plus pratiquer son sport, ni même, pendant une période, toute activité physique, et que parfois elle ou il est dirigé vers un programme « régulier », elle ou il peut se sentir exclu de son groupe d'amis, encore tous très investis dans leur programme, et peut vivre un deuil important qui peut affecter sa motivation scolaire. Elle ou il peut aussi perdre de l'intérêt pour un sport pratiqué quasi exclusivement et intensivement pendant des années. Deux acteurs scolaires rencontrés, anciens élèves de sport-études,

ont d'ailleurs mentionné que s'ils ont apprécié leur expérience durant l'adolescence, ils se rendent compte que, dans leur cas, cela ne favorisait pas tant l'engagement dans l'école ou dans leur parcours scolaire dans l'école, mais plutôt dans leur sport et dans leur équipe.

6.2.3 D'autres activités rendant les apprentissages plus concrets ou stimulant l'engagement dans la vie scolaire

Les raisons pour lesquelles les activités liées à une option, à un profil, à une concentration ou à un projet pédagogique particulier sont motivantes selon plusieurs élèves sont semblables à celles pour lesquelles d'autres activités de l'école le sont également.

Par exemple, des élèves en PPP-FP disent apprécier la concomitance avec le DEP. Cette façon de faire brise la routine scolaire en insérant en milieu de semaine des apprentissages concrets qui les intéressent, en présence de personnes qui partagent leurs champs d'intérêt et qui ne les jugent pas.

Quelques élèves qui ont accès à une option à l'intérieur d'une période réservée, sans que ce soit associé à un programme particulier, interprètent cette possibilité comme une invitation de l'école à essayer de nouvelles choses, à faire des découvertes.

« À l'école, on a envie que tu t'investisses dans quelque chose. On ne le laisse pas arriver tout seul. Ça te permet de découvrir des choses. On nous pousse. [Telle activité culturelle offerte dans une période réservée], je ne pensais pas aimer ça. »

D'autres voient de façon semblable les occasions de participer à des comités ou à des projets comme des voyages ou des implications, qui ne sont pas nécessairement associés à leur programme.

« C'est facile de s'impliquer. C'est super facile. On est poussés. »

Dans les trois écoles, plusieurs ont mentionné que les nombreuses activités organisées dans l'école, parascolaires ou de nature festive, permettent de faire autre chose que des cours et améliorent l'ambiance dans l'école. Les interactions et l'ambiance positives font de l'école un « milieu de vie » où ils se sentent bien et en sécurité. Pour des élèves ayant accès et participant aux activités parascolaires, il s'agit là d'une importante source de motivation à fréquenter l'école. De plus, ces activités aident à développer le sentiment d'appartenance à l'école. Toutefois, quelques élèves perçoivent des obstacles qui freinent l'accès à de telles activités, notamment les frais à payer, la disponibilité du transport et la diffusion d'informations sur celles-ci.

Par ailleurs, plusieurs élèves ont exprimé leur intérêt pour des cours pratiques, concrets et utiles, par exemple des cours d'entretien automobile, de cuisine ou de gestion des finances. Plusieurs parents, actrices et acteurs scolaires ont également souligné un tel besoin de formation, se remémorant les anciens cours obligatoires d'économie familiale de 2^e secondaire ou d'initiation à la technologie de 3^e secondaire³¹.

31 Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et secondaire – Dérogations à la liste des matières, https://www.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/fileadmin/gazette/pdf_encrypte/lois_reglements/2005F/45030.pdf, réf. du 2 octobre 2024.

6.2.4 Ce qui aide à explorer ses champs d'intérêt et habiletés ou à développer un projet

En plus de veiller, idéalement en collaboration avec le personnel enseignant, à l'intégration dans l'enseignement des contenus obligatoires en orientation scolaire et professionnelle (COSP), à la manière de conseillères et de conseillers pédagogiques, les conseillères et conseillers d'orientation planifient et mettent en œuvre d'autres activités incluses dans la programmation annuelle des services éducatifs complémentaires élaborée par le personnel de l'école et le conseil d'établissement.

Le personnel d'orientation consulté estime que les COSP sont fondamentaux pour aider les élèves à développer un projet ou des habiletés. La participation à des activités concrètes et des immersions en milieu de travail est perçue comme étant favorable à cette exploration. L'expérimentation sur le terrain est tout aussi cruciale. Les expériences concrètes, comme participer à des journées portes ouvertes, explorer les formations professionnelles, être « étudiant d'un jour » au collégial ou s'engager dans des activités liées à une profession, peuvent souvent déclencher chez les élèves une prise de conscience de leurs champs d'intérêt et motivations. **L'approche expérientielle, où les élèves vivent des expériences concrètes, est vue comme essentielle pour permettre aux élèves de comprendre leurs champs d'intérêt, leurs forces, leurs valeurs et leurs besoins.** En participant à des activités et en réfléchissant à ces expériences, les élèves peuvent acquérir une compréhension plus profonde d'eux-mêmes, ce qui contribue à leur motivation et à leur engagement scolaires. Par ailleurs, plusieurs actrices et acteurs scolaires estiment que les élèves ont besoin d'activités qui leur permettent de se projeter dans l'avenir.

Selon certains, **le projet personnel d'orientation (PPO) en 3^e secondaire aiderait les élèves à s'approprier les différents apprentissages.** Les activités en classe qui aident les élèves à maîtriser l'information scolaire et professionnelle sont également importantes. La connaissance des outils d'information, associée à des réflexions profondes, peut être très bénéfique pour les élèves, en particulier lorsqu'elle est intégrée dans une démarche de connaissance de soi et d'exploration des possibilités futures dès la 3^e secondaire. L'enthousiasme du personnel d'orientation pour certaines **initiatives qui favorisent la découverte pratique et ludique des formations professionnelles** montre l'importance d'activités concrètes permettant aux élèves d'explorer diverses carrières. Cela contraste avec les séances d'information traditionnelles, jugées comme ayant moins d'impact pour l'orientation des élèves.

Lors des consultations, **plusieurs élèves ayant réalisé le projet personnel d'orientation ou ayant suivi le cours *Exploration de la formation professionnelle* estiment d'ailleurs que cela les a beaucoup aidés, certaines et certains trouvant que tous les élèves devraient en bénéficier.** Des élèves inscrits dans un programme « régulier » se trouvaient d'ailleurs chanceuses et chanceux d'avoir pu y consacrer plus de temps que d'autres élèves de leur école inscrites et inscrits dans un PPP. Certaines et certains membres du CIRÉ, se remémorant leur passage au secondaire et ayant expérimenté le PPO, reconnaissent également qu'il s'agissait d'une bonne façon de découvrir des métiers, leur personnalité (ex. : journées de stage, tests de personnalité) et de développer des compétences non scolaires. D'autres ont plutôt indiqué ne pas l'avoir apprécié, estimant ne pas y avoir appris grand-chose. Elles et ils évaluent que c'était le cas lorsque le projet leur semblait décousu ou qu'il manquait d'activités plus structurées (ex. : questionnaire à remplir), avec la conseillère ou le conseiller d'orientation. Elles et ils suggèrent qu'il faudrait offrir plus de services d'orientation avec les conseillères et les conseillers d'orientation, et plus tôt dans le parcours scolaire, voire dès le primaire.

La possibilité de changer d'option, de profil ou de concentration favorise également selon plusieurs actrices et acteurs scolaires l'exploration des champs d'intérêt chez les élèves, en leur apprenant à se découvrir et à forger leur identité. Les expériences concrètes vécues par les élèves leur permettent de

s'immerger dans le monde professionnel. La présence du personnel d'orientation pour dispenser des services individualisés aux élèves est constructive et en forte demande chez les élèves. Il manquerait toutefois de ressources pour offrir des services individualisés à toutes et à tous.

Les consultations illustrent toutefois des **difficultés d'accès aux services d'orientation scolaire et professionnelle**. Il y aurait **peu d'uniformité entre les écoles dans l'intégration des COSP et des PPO**. Il peut également être **difficile d'organiser des sorties** axées sur les carrières ou l'exploration de programmes en formation professionnelle ou au collégial, en raison de la pénurie de main-d'œuvre notamment, ce qui génère des difficultés, entre autres dans la possibilité d'organiser du transport pour les élèves. De plus, dans les très grandes écoles, le nombre de places pour ces activités est plus limité que la demande, ce qui oblige à faire un tirage au sort malgré l'importance de ces activités de découverte selon les conseillères d'orientation rencontrées.

Certaines conditions semblent faciliter l'intégration des COSP, comme des écoles de plus petite taille, l'intégration des contenus dans la matière à l'échelle de l'équipe-école ou du centre de services scolaire, l'absence de projet pédagogique particulier coupant du temps, le leadership de la direction. Le roulement du personnel enseignant nuirait parfois à l'intégration des COSP dans les matières, tandis que le développement et le partage d'activités pédagogiques pour les transmettre s'avéreraient complexes. D'autres considèrent que l'intégration des COSP n'est pas une bonne stratégie, ces contenus étant souvent mis de côté. La stabilité du personnel enseignant contribuerait à favoriser l'intégration des COSP dans les matières scolaires. **Un meilleur encadrement de la transmission des COSP est suggéré par le personnel d'orientation dans le cadre des consultations.**

6.3 Des leviers pour tenir compte de ces besoins

Il ressort de ce qui précède que plusieurs élèves semblent motivés à apprendre si elles ou ils se sentent bien entourés socialement et ont une relation positive avec leur enseignante ou leur enseignant, faite de respect mutuel. Le fait de considérer que cette dernière ou ce dernier est compétent, de percevoir l'intérêt, l'utilité, la valeur ou le caractère signifiant de leurs apprentissages et de se sentir soi-même compétente ou compétent y contribue également. En cas de difficulté, les élèves veulent se sentir respectés et soutenus.

La qualité de la vie scolaire et le sentiment d'appartenance à l'école sont aussi importants. Chez des élèves, dont certains identifiés comme ayant plus de difficultés scolaires, des objectifs professionnels très clairs constituent aussi une grande source de motivation, tandis que leurs champs d'intérêt pour des loisirs variés peuvent se situer en dehors de l'école. L'accès à une option ou à un programme peut jouer un rôle important chez certaines et certains, mais, du moins chez celles et ceux rencontrés lors des consultations, pas chez toutes et tous.

Ces constats rejoignent ceux de membres du CIRÉ, qui étudient maintenant à l'enseignement supérieur. Selon elles et eux, ce qui aidait tout particulièrement la motivation au début de leur secondaire fut le sentiment d'appartenance, le fait d'avoir conservé des amis du primaire, d'être dans un environnement sécuritaire où elles et ils se sentaient bien, ou d'avoir eu accès à des activités, scolaires ou non, qui rejoignaient leurs champs d'intérêt (ex. : sports, arts). Ces éléments demeuraient importants tout au long du secondaire. Elles et ils ajoutaient l'offre d'activités parascolaires, les sorties, les relations avec les amis et le personnel enseignant, des ateliers d'arts, la réalisation de projets avec des amis (ex. : projets communautaires), la performance scolaire, de même que la disponibilité des ressources (ex. : psychologue).

Pour les membres du CIRÉ qui les ont expérimentés, certains projets favorisaient aussi la motivation, comme la période de décroisement des matières en fin de journée dans une école alternative, permettant d'effectuer une activité au choix, des cours d'art et de culture ou les projets personnels du Programme d'éducation intermédiaire (PEI), permettant de réaliser des tâches concrètes et contextualisées. Avec son aspect élitiste, le PEI exerçait une pression, mais pouvait inciter celles et ceux qui y étaient en situation de réussite scolaire à avoir de bonnes notes. Pour celles et ceux ayant expérimenté l'école alternative, il n'y avait que trois choix de cours vers la fin du secondaire en plus de la période décroisée. Malgré ce peu de choix, leur impression est que ce modèle a favorisé leur motivation tout au long de leur parcours.

Plusieurs élèves du secondaire consultés ont également souligné l'importance d'avoir plus d'informations, plus tôt dans leur parcours, sur les parcours scolaires et les trajectoires professionnelles possibles après le secondaire. Beaucoup aimeraient des apprentissages plus concrets, pour se préparer à la vie autonome (éducation financière, tâches domestiques, de menuiserie ou de mécanique), et quelques-uns ont du mal à voir l'utilité des matières plus scolaires ou à y trouver de l'intérêt.

D'autres constats concernent plus spécifiquement les élèves à besoins particuliers. Il semblerait que des parents manquent d'information sur le programme dans lequel est inscrit leur enfant et sur les suites possibles qui en découlent, ou n'arrivent pas à communiquer autant qu'ils le voudraient avec les écoles pour s'assurer que leur enfant bénéficie des adaptations ou des interventions dont il a besoin.

Selon le Conseil, il existe déjà plusieurs leviers pouvant répondre aux besoins pédagogiques et de soutien exprimés par les élèves consultés et qui ont été relevés dans les écrits, notamment le Programme de formation de l'école québécoise (6.3.1), le *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante* (6.3.2) et le *Guide pour soutenir une transition scolaire de qualité vers le secondaire* (6.3.3).

Les analyses suggèrent que l'appropriation de ces leviers suppose que des conditions soient déployées en amont, telles qu'une réelle hétérogénéité des élèves, une formation initiale et continue auprès du personnel qui prévoit leur actualisation et qui enseigne comment les déployer, des conditions d'insertion professionnelle et de travail adéquates pour le personnel scolaire, du soutien à l'enseignement et aux élèves durant leur parcours grâce à la présence de personnel de soutien ou professionnel en nombre et en temps optimaux, ainsi qu'un environnement physique de qualité.

La présente section examine sommairement ces leviers pour donner un aperçu de leur portée.

6.3.1 Le Programme de formation de l'école québécoise

Des personnes consultées considèrent que **le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) contient plusieurs leviers** susceptibles de motiver les élèves, de les amener vers la réussite au moyen d'une variété d'activités, tout en visant l'exploration, la maîtrise des savoirs fondamentaux et le développement de savoirs pratiques et socioémotionnels. Elles désignent particulièrement les **trois visées** du PFEQ que sont le développement d'une vision du monde, la structuration de l'identité et le développement d'un pouvoir d'agir ([annexe 3](#)). Elles nomment aussi **les domaines généraux de formation** ainsi que **les compétences transversales**. Tous les référentiels ministériels qui s'y rattachent sont également des leviers, selon elles, dont le *Cadre de référence de la compétence numérique* (MEES, 2019).

Toutefois, elles estiment que **ces leviers n'ont pas fait l'objet d'une appropriation chez bien des membres du personnel enseignant et dans bien des écoles, ce qui peut s'expliquer par plusieurs raisons**. Le Conseil considérait en 2007 qu'il manquait d'indications ou d'exemples tangibles sur les façons de s'approprier les domaines généraux de formation et les compétences transversales (CSE, 2007b). En 2014, le Conseil ajoutait que le nombre d'actions publiques simultanées, menant concrètement à des demandes et à des attentes parfois en concurrence dans les écoles, avait pour sa part contribué à complexifier la mise en œuvre du PFEQ (CSE, 2014). Une décennie plus tard, le Conseil ne dispose pas de données sur l'état d'appropriation du PFEQ, mais des actrices et des acteurs scolaires ont souligné la lourdeur ou l'ampleur du document, ainsi que son caractère fragmenté, qui ne facilite pas son appropriation. D'autres réitèrent la pertinence de ses fondements. De façon semblable, plusieurs citoyennes et citoyens consultés lors des forums Parlons éducation ne remettent pas en question la mission de l'école québécoise et ses trois dimensions : instruire, socialiser et qualifier. Ils souhaitent néanmoins qu'elles soient clarifiées et qu'il y ait plus d'équilibre entre les trois dimensions (Debout pour l'école, 2024).

Parmi les actrices et les acteurs scolaires consultés, certaines et certains estiment que le PFEQ devrait être révisé afin d'être allégé, d'autres ajoutant qu'il faut faire attention de maintenir des exigences élevées. Dans le même sens, d'autres considèrent les programmes d'études très chargés, laissant peu de place pour que l'enseignante ou l'enseignant, ou l'école, définisse sa propre couleur afin de rendre les apprentissages plus signifiants, d'autant plus que des contenus obligatoires ont été ajoutés, comme les contenus d'orientation scolaire et professionnelle. D'autres trouvent que le problème se situe plutôt dans l'appropriation des programmes d'études ou dans le matériel pédagogique utilisé.

Pour les membres du personnel scolaire, le fait de relire les trois premiers chapitres du PFEQ, en se réappropriant leurs intentions et en explorant les possibles flexibilités pédagogiques qu'ils exposent, les aiderait probablement à ajouter d'autres leviers à ceux qu'elles et ils utilisent pour stimuler et engager les élèves dans leur parcours. Ce programme pourrait d'ailleurs constituer un outil de référence de tous les jours, auxquels les membres du personnel pourraient revenir périodiquement pour guider leurs pratiques selon les situations qu'ils rencontrent. Cette réappropriation peut aider à apporter de la flexibilité et de la diversité au sein de la classe et d'autres espaces d'enseignement-apprentissage éventuellement utilisés par le personnel enseignant. Une appropriation actualisée en continu du PFEQ pour être créatif demande toutefois de la formation, du temps, du soutien et de la collaboration interprofessionnelle. En effet, des manières concrètes de faire ne sont pas nécessairement données dans le PFEQ, et les programmes d'études ont chacun leur structure et leur façon de présenter des stratégies directement applicables en classe.

Certaines personnes consultées ont donné l'exemple d'écoles qui ont retravaillé leur projet éducatif à la lumière du PFEQ, sans créer de projet pédagogique particulier, ce qui, par la même occasion, leur a permis d'intégrer les contenus d'orientation scolaire et professionnelle ou d'éducation à la sexualité³², avec le soutien de conseillers ou de conseillères pédagogiques. Ces contenus peuvent être difficiles à intégrer dans le temps d'enseignement et ainsi se voir compressés, notamment, parfois, pour faire place à des concentrations ou à des projets pédagogiques particuliers. Avant son remplacement par le cours *Culture et citoyenneté québécoise*, il arrivait que celui d'*Éthique et culture religieuse* soit compressé pour cette raison, comme le notait le Conseil en 2021, alors que ses objectifs font partie de ce que plusieurs élèves, actrices et acteurs scolaires considèrent fondamental comme mission de l'école (CSE, 2021). Des encouragements à s'approprier le PFEQ, en évitant par exemple de couper du temps d'enseignement, de préparation pédagogique ou de concertation interprofessionnelle, pourraient aider à éviter ces enjeux.

Un autre levier pourrait venir du parcours de formation axée sur l'emploi, l'un des parcours du deuxième cycle du PFEQ. Il en partage les trois visées, les intentions éducatives des domaines généraux de formation ainsi que les compétences transversales. C'est par **son contexte pédagogique** qu'il diffère, auquel participent les parents, les instances variées de la communauté avoisinante, ainsi que sa formule pédagogique et organisationnelle que constitue l'alternance travail-études. Les matières y sont décroisées afin de faciliter la contextualisation des situations d'apprentissage et d'évaluation par le personnel enseignant. De plus, la **pédagogie différenciée** est au cœur de l'approche employée. Elle se caractérise comme suit :

« Elle doit s'appuyer sur une bonne connaissance des acquis et des besoins diversifiés de chacun des élèves. De plus, une compréhension approfondie des programmes du parcours est essentielle à une pédagogie efficace et adaptée. Cette dernière tire profit d'approches pédagogiques variées, telles que l'enseignement stratégique, explicite, coopératif, magistral, par projet ou par démarche inductive. » (MELS, 2008, p. 11, chap. 5.)

Malgré les défis qui subsistent dans la mise en œuvre de ce parcours (CSE, 2012; Rousseau et Bergeron, 2017), des actrices et des acteurs scolaires entendus sont d'avis que **certaines approches propres au PFAE pourraient profiter à l'ensemble des élèves, comme la contribution de membres de la communauté au contexte pédagogique**, dans un respect des rôles de chacune et de chacun et des compétences de l'équipe-école, **et l'introduction de contenus concrets ou appliqués**, liés entre autres à des pratiques professionnelles ou à des réalisations culturelles, à l'intérieur des matières du PFEQ.

6.3.2 Le Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante

Des personnes consultées estiment que les nouveaux membres du personnel enseignant trouvent parfois que la formation qu'ils ont reçue ne les prépare pas suffisamment aux défis qu'ils rencontrent en classe. Elles estiment par ailleurs que le *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante*, publié par le ministère de l'Éducation, constitue un levier de première importance (MEQ, 2020, ci-après le Référentiel). Celui-ci peut aider le personnel scolaire à montrer aux élèves le sens de leurs apprentissages et à leur faire vivre des réussites. Selon elles, toutes les intervenantes et tous les intervenants scolaires devraient en prendre connaissance dans son entièreté et s'en inspirer.

32 Le cours *Culture et citoyenneté québécoise*, remplaçant le cours *Éthique et culture religieuse* dans toutes les écoles du Québec à compter de 2024-2025, comprend un contenu d'éducation à la sexualité.

En guise de rappel de **certaines dimensions majeures du PFEQ** :

Les domaines généraux de formation comprennent la santé et le bien-être, l'orientation et l'entrepreneuriat, l'environnement et la consommation, les médias, le vivre-ensemble et la citoyenneté (MELS, s. d.).

L'explication qu'en donnait le Conseil en 2007 montre comment leur appropriation peut contribuer à montrer le caractère signifiant des apprentissages : ils regroupent les grands enjeux de société, ils visent le développement d'attitudes et de compétences attendues des adultes et des citoyennes et citoyens, et leurs intentions s'étendent à plusieurs disciplines (CSE, 2007b, p. 4). Le Conseil reconstituait la genèse des **intentions éducatives sous-jacentes** comme suit :

« L'intégration des domaines généraux de formation au Programme de formation de l'école québécoise constitue une réponse à la volonté exprimée par divers acteurs au cours des années 90 d'accroître la cohérence du curriculum en mettant l'accent sur les disciplines essentielles. Elle a également pour objet d'associer les visées d'instruction et d'éducation de la personne ainsi que de former des citoyens responsables et engagés. Ce choix est le résultat d'un questionnement de différents acteurs sur la mission de l'école et le curriculum qui existait auparavant. » (CSE, 2007b, p. 9.)

Les **compétences transversales** concernent des savoir-faire développés dans l'ensemble des matières et dans la vie de l'école, aidant l'élève à « agir efficacement dans des situations variées » (CSE, 2007b, p. 5). Au nombre de neuf, elles sont regroupées en quatre ordres de compétences, soit les compétences d'ordre intellectuel, d'ordre personnel et social, d'ordre méthodologique, et de l'ordre de la communication (MELS, s. d.).

La troisième partie du Référentiel est particulièrement importante selon des personnes entendues. Elle énonce trois « principes à la base de l'enseignement » : « agir pour l'éducation et l'apprentissage des élèves », « savoir agir de manière autonome en fonction des caractéristiques de la situation » et « fonder son enseignement sur l'état actuel des connaissances » (MEQ, 2020, p. 25-30).

De plus, les 13 compétences du Référentiel font directement écho à des besoins exprimés par les élèves. Par exemple, sans être exhaustif :

- L'intervenante ou l'intervenant scolaire, en tant que médiatrice ou médiateur de culture (compétence 1, l'une des deux compétences fondatrices), peut contribuer à donner du sens aux apprentissages réalisés à l'école en faisant découvrir et connaître des productions culturelles, dont celles de la collectivité environnante et du Québec;
- Planifier les situations d'enseignement et d'apprentissage (compétence 3), mettre en œuvre les situations d'enseignement et d'apprentissage (compétence 4), évaluer les apprentissages (compétence 5) et gérer le fonctionnement du groupe-classe (compétence 6) sont au cœur du travail enseignant. La mise en pratique de ces compétences exige du temps de préparation et d'enseignement adéquat, en plus du soutien d'autres intervenantes et intervenants scolaires et du temps de formation continue (compétence 11, « s'engager dans un développement professionnel continu et dans la vie de la profession »);

- Des personnes consultées considèrent que les efforts, le temps et les énergies employés pour élaborer des projets pédagogiques particuliers pourraient être investis prioritairement dans les classes et les autres espaces d'enseignement-apprentissage utilisés par le personnel enseignant auprès des élèves, afin que l'élève qui s'y rend pour y apprendre les matières du curriculum éprouve autant de plaisir que celui qui se rend à son option ou à l'activité propre à son projet pédagogique particulier. Ces réflexions rejoignent les compétences «tenir compte de l'hétérogénéité des élèves» (compétence 7) et «soutenir le plaisir d'apprendre» (compétence 8);
- Comme cela a été entendu lors des consultations, l'engagement de l'élève et sa réussite éducative sont la responsabilité de toutes et de tous. Les défis vécus en classe par le personnel enseignant et les élèves, ceux vécus par les élèves dans leur cheminement d'orientation scolaire et professionnelle, ceux vécus par les conseillères et conseillers d'orientation dans le développement de COSP, dans le rôle de guide et d'information auprès des élèves, etc., profiteraient de la concertation et du travail d'équipe entre tous les membres de l'équipe-école (compétence 9, «s'impliquer activement au sein de l'équipe-école»). Cela doit être fait en évitant les risques de stigmatisation des élèves et de surcharge des membres du personnel de l'école, de sa direction, du centre de services scolaire ou de la commission scolaire;
- Dans certaines écoles, certains centres de services scolaires ou certaines commissions scolaires, des enseignantes et des enseignants développent des partenariats avec des actrices et des acteurs ou des organismes de leur communauté pour aider à rendre les apprentissages signifiants, à l'intérieur des encadrements existants, ce qui par ailleurs peut contribuer à la cohésion sociale dans le territoire en question. Cela rejoint la compétence 10, «collaborer avec la famille et les partenaires de la communauté». Toutefois, les ressources et les disponibilités des partenaires sont inégales d'un milieu à l'autre.

Les champs de compétences du *Référentiel de compétences professionnelles: profession enseignante*

- Les deux compétences fondatrices désignent le fait d'agir comme médiatrice ou médiateur d'éléments de culture, et de maîtriser la langue d'enseignement.
- Le champ 1 regroupe six «compétences spécialisées au cœur du travail fait avec et pour les élèves».
- Le champ 2 regroupe deux compétences «à la base du professionnalisme collaboratif».
- Le champ 3 correspond à une «compétence inhérente au professionnalisme enseignant».
- Deux compétences sont transversales à ces champs: «mobiliser le numérique» et «agir en accord avec les principes éthiques de la profession».

Source : MEQ, 2020, p. 43.

6.3.3 Le Guide pour soutenir une transition scolaire de qualité vers le secondaire

Le *Guide pour soutenir une transition scolaire de qualité vers le secondaire* (MELS, 2012, ci-après le Guide), fournit des exemples de facteurs de risque et de protection scolaires, familiaux et individuels qui peuvent être éclairants pour les personnels éducatifs dans leurs pratiques. Il établit également six principes qui orientent des actions que peuvent entreprendre les établissements, avec des cibles à atteindre.

Les multiples facteurs de risque et de protection que le Guide met en évidence montrent à leur tour le caractère relatif de l'accès à une option, à un profil ou à un projet pédagogique particulier dans la motivation et la réussite scolaires. Si cette possibilité peut contribuer à motiver certaines et certains élèves, des actrices et des acteurs scolaires craignent que trop de poids soit accordé à cette stratégie au détriment de plusieurs autres facteurs de protection ou de risque que les établissements et les commissions et centres de services scolaires doivent prendre en compte. De surcroît, la multiplicité des facteurs en interaction peut faciliter ou compliquer la transition vers le secondaire. Par ailleurs, les facteurs de risque ont un « effet multiplicateur » : ceux qui sont défavorables peuvent être multipliés par quatre lorsqu'une ou un élève vit deux ou trois facteurs de risque, et par dix lorsqu'elle ou il est aux prises avec quatre facteurs de risque (Rutter, Gillet et Hagell, 1998, cités dans MELS, 2012, p. 6).

Plus précisément, parmi les facteurs scolaires soulignés dans le Guide, celui concernant les « bonnes relations avec le personnel enseignant » est présenté comme le « facteur de protection le plus important », tandis que le retard scolaire constitue « le facteur de risque le plus important » (p. 5). Les facteurs de protection familiaux comprennent entre autres le soutien des parents, et les facteurs de risque, un soutien inadéquat de leur part ainsi qu'un soutien scolaire limité (p. 5). Enfin, parmi les facteurs de protection individuels de l'élève se trouvent une estime de soi positive, de la facilité en langues et en mathématique ainsi qu'un intérêt pour les matières scolaires. Les facteurs de risque individuels comprennent notamment une faible estime de soi, un manque de motivation et d'engagement et une « vision négative de l'école, conjuguée aux difficultés scolaires » (p. 5).

Ces facteurs de protection et de risque font écho aux besoins exprimés par les élèves d'entretenir des relations positives avec le personnel et de se sentir reconnus et respectés au sein de l'école. Elles rappellent aussi l'importance de concentrer les énergies sur les matières de base, pour y intéresser tous les élèves et, au besoin, leur apporter le soutien pédagogique dont ils peuvent avoir besoin, tout en évitant les pratiques ou les discours qui peuvent être perçus comme stigmatisants.

Le Guide indique également six principes soutenant la transition de l'élève vers le secondaire, soulignant entre autres la responsabilité partagée qu'il constitue, le rôle qu'y tient le parent et la planification dont il doit faire l'objet (MELS, 2012) :

1. « La reconnaissance de la place des parents » (p. 8);
2. « Le partage de la responsabilité de la qualité de la transition entre les actrices et les acteurs concernés par des pratiques collaboratives » (p. 9);
3. « La planification, l'organisation et l'évaluation continue des activités de transition » (p. 10);
4. « La reconnaissance du temps et la mise en place des ressources requises » (p. 11);
5. « La mise à contribution de toutes les personnes qui connaissent l'adolescent et la personnalisation des pratiques de transition » (p. 12);
6. « La reconnaissance que l'entrée au secondaire est déterminante pour la persévérance et la réussite scolaires de l'adolescent » (p. 13).

Des actrices et des acteurs scolaires considèrent ce guide comme un levier toujours d'actualité. La revue d'écrits suggère toutefois que des ajustements pourraient y être apportés pour favoriser davantage l'équité entre les élèves, en tenant compte des inégalités entre les parents, des répercussions que peuvent avoir, sur les parcours des élèves, des mécanismes d'accès aux écoles et aux différentes options, concentrations ou autres, ainsi que des pratiques de répartition des élèves ([section 4.1](#)). En effet, des structures découlant de politiques et d'habitudes développées au fil des ans dépassent les pouvoirs d'action isolés des élèves, des parents et des milieux éducatifs.

Les conclusions de diverses études sur les relations école-famille, au Québec comme ailleurs, invitent également à faire preuve de prudence dans l'appropriation de ce guide, car des malentendus culturels peuvent survenir entre les familles et les écoles, notamment à l'égard de familles issues de milieux minoritaires ou dont les parents sont moins scolarisés. En effet, des actrices et des acteurs scolaires peuvent être enclins à percevoir par exemple des lacunes dans le soutien apporté au sein de certaines familles, ou à stigmatiser les familles vivant dans un quartier réputé défavorisé (voir par exemple Hohl, 1996; Giuliani et Payet, 2015).

6.4 Que retenir?

La revue d'écrits laisse entendre le caractère relatif des projets pédagogiques particuliers comme source de motivation et d'engagement chez les élèves, s'ils ne sont pas accompagnés d'une relation de qualité entre le personnel scolaire et l'élève, de pratiques qui favorisent la perception de compétence et un climat positif dans l'école, d'un enseignement signifiant ainsi que d'un soutien aux élèves lorsqu'ils éprouvent des difficultés. Ces constats rejoignent les propos des élèves et de leurs parents.

Les consultations suggèrent par ailleurs que, si bien des parents démontrent un engouement à l'égard d'options, de concentrations ou de projets pédagogiques particuliers, ils peuvent avoir bien d'autres préoccupations à l'égard de l'école, comme un encadrement à la fois souple et soutenu, le sentiment de bien-être de leur enfant au sein d'un climat social positif à l'école, l'engagement du personnel auprès des élèves, l'affirmation explicite des valeurs d'inclusion, la reconnaissance par le personnel des efforts scolaires de leur enfant, en dépit des difficultés que celui-ci peut rencontrer. D'ailleurs, certains parents ou élèves recherchent en priorité ces conditions, plutôt que l'accès à une option ou à un projet pédagogique particulier, bien qu'ils puissent apprécier que cette possibilité soit offerte.

Ces analyses incitent à rechercher le bien-être des élèves et la qualité de leur expérience éducative à l'école autant que leur réussite scolaire. Ce que les jeunes ont exprimé souligne de plus l'importance à leurs yeux d'une pédagogie de qualité et du caractère signifiant du curriculum.

Des leviers développés par le ministère de l'Éducation au fil des ans afin de favoriser la réussite scolaire et éducative de tous les élèves, tout en soutenant leur motivation et leur engagement scolaires, tels le Programme de formation de l'école québécoise et le *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante*, répondent à plusieurs de ces besoins selon les consultations, en plus de l'accès aux différents services éducatifs.

Les consultations suggèrent toutefois que certains de ces leviers pourraient être actualisés, que ce soit en facilitant leur appropriation ou en tenant compte de problématiques sociétales. Sans être nouvelles, celles-ci se révèlent avec acuité depuis quelques années, comme les enjeux d'équité, d'inclusion et de cohésion sociale à différentes échelles territoriales, dont celle des écoles de proximité. De même, les nombreux déplacements individuels vers des écoles hors des aires de desserte sous-tendent probablement des enjeux à la fois environnementaux et sociaux à documenter.

7

Les principaux constats du Conseil et ses réflexions sur les besoins des élèves et sur les organisations scolaires

Parmi les élèves rencontrés, plusieurs se disent généralement intéressés par ce qu’elles et ils apprennent à l’école, autant dans les matières à sanction et les autres matières, que dans les options, les activités parascolaires ou les apprentissages liés à leur projet pédagogique particulier. Globalement, ces élèves semblent se sentir plutôt bien à l’école et y apprécier leurs apprentissages, de même que les occasions de développement variées rencontrées.

Le Conseil demeure néanmoins sensible à l’expérience scolaire d’adolescentes et d’adolescents qui ne se sentent pas reconnus à l’école, qui disent avoir eu du mal à un moment ou à un autre de leur parcours à obtenir le soutien qui les aurait aidés, ou qui sont démotivés dans l’apprentissage des matières prévues dans le Régime pédagogique. Il souligne en même temps que des élèves qui réussissent bien dans le cadre qu’elles et ils connaissent, tout en appréciant leurs apprentissages et plusieurs aspects de leur expérience scolaire, aimeraient sentir moins de pression à la performance et aux évaluations, et bénéficier de plus de temps en dehors des exigences de l’école et de leur activité.

7.1 Les besoins des élèves

Les consultations comme les écrits consultés rappellent **l’importance de relations positives entre les élèves et le personnel scolaire, de liens significatifs entre eux, et d’un climat social positif dans l’école.** Ils montrent aussi **l’importance pour l’élève de trouver de l’intérêt et du sens dans ses apprentissages et dans ses activités, et de se sentir compétent.** Ces éléments contribuent à favoriser chez l’élève sa motivation, son engagement et sa réussite scolaires, ainsi que son bien-être et son sentiment d’appartenance à l’école.

Le Conseil estime important et nécessaire que les élèves maîtrisent les savoirs fondamentaux, certes pour aider à leur intégration dans leur parcours scolaire ou professionnel ultérieur, mais aussi comme fondement d’une éducation tout au long et au large de la vie (CSE, 2007a; CSE, 2016c; CSE, 2017). Cependant, beaucoup d’élèves ont du mal à voir le sens ou l’utilité de certaines matières, notamment des matières à sanction, ce qu’une pédagogie à la fois inclusive et montrant l’intérêt et le sens de ces matières peut aider à surmonter.

Les écoles ont pour mission d’instruire, de socialiser et de qualifier, tout en veillant au **développement global de la personne.** Elles doivent donc permettre à toutes et à tous les élèves, outre le fait de maîtriser les savoirs fondamentaux, **d’explorer leurs champs d’intérêt et leurs habiletés** tout en valorisant les talents et les préférences variés qu’elles et ils peuvent avoir. L’adolescence constitue d’ailleurs une période d’apprentissage, d’exploration et de développement fondamentale dans la vie d’une personne.

Plusieurs élèves, parents, actrices et acteurs scolaires rencontrés ont émis le souhait qu'il y ait **plus de savoirs pratiques** enseignés à l'école, entre autres pour développer l'autonomie des jeunes. Certaines et certains se sont référés aux anciens cours d'économie familiale ou d'initiation à la technologie. Plusieurs ont également mentionné des **compétences de l'ordre du savoir-être, telles des compétences socioémotionnelles, ainsi que des compétences citoyennes**.

7.2 Des problèmes d'équité

Il importe de rappeler plusieurs problèmes d'équité dans l'accès à certaines écoles, aux projets pédagogiques particuliers de divers types, aux cours enrichis et aux activités parascolaires.

Dans des **contextes de concurrence entre les établissements et les élèves**, la façon dont les élèves sont répartis dépend pour une bonne part de l'école primaire qu'ils ont fréquentée, de leur lieu de résidence, des ressources financières ou culturelles de leurs parents, de leurs performances scolaires, sportives ou artistiques, de leur intérêt du moment pour une activité en particulier, de leur capacité à persuader de leur motivation ou de leur autonomie dans un contexte d'évaluation, ou de la présence ou de l'absence de difficultés ou de troubles d'apprentissage ou du comportement. Les élèves et leurs parents peuvent aussi ne pas être informés des conséquences de certains choix d'établissement ou de programmes dès l'entrée au secondaire, et de choix entre les séquences de mathématique et de science au deuxième cycle du secondaire.

Qu'elles ou qu'ils soient ou non informés, les **procédures de sélection, de classement et de répartition** ont pour conséquence que certaines et certains élèves se retrouvent dans des voies plus valorisées dans les perceptions, d'autres dans des voies moins valorisées. Ces voies peuvent correspondre à des écoles plus ou moins sélectives et, au sein de celles-ci, à des cours, à des concentrations, à des profils ou à des projets pédagogiques sélectifs, offerts parallèlement à des cours de base ou au programme « régulier ».

Il arrive que la **formation de groupes d'élèves** qui demeurent ensemble dans toutes leurs matières, en fonction de leur intérêt pour une activité liée à une option ou à un projet pédagogique particulier, ou de leurs capacités dans un cours enrichi, par exemple en langue seconde, comporte des effets indésirables. Il peut y avoir notamment un accroissement des écarts de performance entre les élèves et ainsi la création de ségrégations entre groupes d'élèves, de même que des défis plus importants dans la gestion de classe.

En même temps, l'inclusion d'élèves ayant des besoins de soutien variés en classe ordinaire peut être particulièrement difficile pour le personnel enseignant et les élèves lorsque plusieurs d'entre elles et eux cumulent des retards scolaires ou ont divers plans d'intervention, et se retrouvent dans les mêmes groupes-classes sous l'effet des sélections et des classements, accroissant les besoins de soutien, et le soutien pouvant manquer assez souvent. Comme le soulignait le Conseil en 2017, les effets positifs de la mixité ne tiennent plus si le « point de bascule » a été dépassé, ce qui est le cas lorsqu'un sous-groupe d'élèves est surreprésenté (CSE, 2017, p. 10). Lors des consultations, plusieurs actrices et acteurs scolaires ont témoigné d'un besoin de formation et de soutien du personnel enseignant pour composer avec la diversité des élèves en classe ordinaire et pour rendre le curriculum signifiant aux yeux des élèves.

Dans certaines écoles de régions ressources, cette inclusion peut être plus facile notamment s'il y a très peu de classes spéciales, peu ou pas de profils sélectifs, si le centre de services scolaire a fait le choix d'embaucher et de maintenir en poste plusieurs orthopédagogues, techniciennes et techniciens en

éducation spécialisée et autres personnels professionnels ou de soutien. Ces personnels demeurent de façon générale disponibles pour toutes et tous les élèves, en soutien au personnel enseignant en classe ordinaire, fréquentée par la très grande majorité des élèves.

Par ailleurs, **le Conseil déplore la pression que subissent des enfants du primaire pour accéder aux projets sélectifs, la déception que peuvent vivre celles et ceux qui ne sont pas sélectionnés, l'inquiétude des parents, et une pression à la performance qui peut être vécue dans des programmes sélectifs.** Dans ce contexte, le fait de se « retrouver au régulier » peut être perçu et vécu comme une relégation. Cette expérience risque d'engendrer un rapport malheureux à l'école tout en compromettant l'estime de soi, ce qui est particulièrement préoccupant compte tenu de l'importance d'une perception de compétences élevées pour la motivation et la réussite scolaires. Ce n'est pas ce que souhaite le Conseil pour les enfants, les adolescentes et les adolescents.

Il convient toutefois de souligner **que le programme « régulier » est aussi vécu et perçu positivement**, particulièrement dans les contextes où il y a peu ou pas de concurrence entre les établissements, et lorsque le programme « régulier » est valorisé comme un programme plus général laissant place à plus d'enrichissement ou de soutien selon les besoins des élèves, ou encourageant plus d'interactions variées entre les élèves. Ce cadre offre une socialisation implicite à l'ouverture au sein d'un vivre-ensemble inclusif, le dynamisme de la vie étudiante et la grande accessibilité d'activités parascolaires variées pouvant constituer des sources d'engagement et de motivation. Ces possibilités peuvent en même temps constituer des occasions de donner du sens aux apprentissages réalisés en classe.

Le Conseil est préoccupé également par le fait que certains groupes d'élèves se retrouvent surreprésentés dans les voies moins valorisées. Des élèves peuvent parfois difficilement revenir dans le parcours « régulier » ou, au sein de celui-ci, avoir accès aux options qui les intéressent. Un manque d'information sur les préalables à certains programmes d'études postsecondaires peut aussi avoir pour effet d'allonger les parcours d'élèves ou de les alourdir, selon qu'elles et ils obtiennent ces préalables une fois rendus au collégial ou en ajoutant des cours-ponts ou des cours-passerelles pendant la scolarisation au secondaire, même si ces possibilités illustrent la flexibilité du système scolaire québécois.

Le Conseil estime que plus les parents auront confiance en leur école de quartier, et en l'école publique autant qu'en l'école privée, plus ils auront tendance à la choisir pour leur enfant. En 2016, le Conseil proposait ainsi parmi ses orientations de « s'assurer que toutes les écoles sont équivalentes et en mesure d'offrir à tous leurs élèves une expérience scolaire de qualité » (CSE, 2016c, p.77). Il estimait de plus qu'un parent « ne devrait pas avoir à choisir entre ses valeurs progressistes et l'intérêt de son enfant » (CSE, 2016c, p. 8).

Du point de vue des acteurs scolaires, des personnes consultées considèrent que des défis demeurent pour la mise en pratique d'une collaboration interprofessionnelle au sein des écoles. Aussi des actrices et des acteurs scolaires ont-ils exprimé le besoin de réfléchir avec leurs vis-à-vis d'autres établissements partageant des réalités semblables aux leurs, ou d'autres réalités, pour concevoir leur organisation scolaire. Certains ont partagé se sentir seuls dans leurs réflexions sur comment rendre l'école stimulante et intéressante pour toutes et tous les élèves, et manquer de temps pour le faire.

7.3 Trois pistes de solution ainsi que leurs défis et leurs limites

Devant ces constats, trois pistes de solution sont explorées dans ce qui a été présenté dans les chapitres précédents : une diversification et une flexibilisation des parcours par l'organisation scolaire, dans une perspective d'équité et d'inclusion; les leviers développés par le MEQ en concertation avec les milieux de la recherche et de l'éducation; d'autres ressources et leviers à la portée des organisations scolaires.

Chacune comporte des défis ou des limites.

7.3.1 Offrir des projets pédagogiques particuliers ou permettre une flexibilité du parcours, dans une perspective inclusive

Des écoles s'efforcent d'offrir une diversité d'options, de concentrations ou de projets pédagogiques particuliers dans une perspective d'inclusion, ou adoptent d'autres moyens de tenir compte des champs d'intérêt et des habiletés variés, par exemple par des projets personnels ou interdisciplinaires que doivent réaliser les élèves. D'autres modulent les durées de parcours, en les allongeant ou en les accélérant, ou créent des profils qui s'adaptent aux besoins de certaines et certains élèves d'être plus encadrés ou de recevoir plus de soutien, tout en recherchant une mixité dans l'école et l'accès à des activités. Le Conseil reconnaît la créativité et les efforts de ces écoles. Aussi demeure-t-il attentif aux **conditions** que les communautés éducatives de ces écoles ont soulignées comme étant essentielles et au fait qu'elles considéraient généralement que leurs stratégies n'étaient pas nécessairement transposables partout.

Comme **conditions de réussite de ces pratiques**, les écoles ont souligné entre autres un **leadership fort de la direction** et, le cas échéant, **du centre de services scolaire ou de la commission scolaire**, un **ancrage dans les besoins exprimés par les élèves et le personnel scolaire**, une **adhésion du personnel scolaire**, une **forte collaboration** avec les parents, les actrices et les acteurs de la communauté, un important travail de réflexion et d'analyse pour connaître les préoccupations des actrices et des acteurs scolaires, des parents et des élèves, et une analyse en continu de celles-ci.

Malgré l'appréciation positive de plusieurs élèves, actrices et acteurs scolaires rencontrés, cette mise en œuvre n'est pas sans poser des défis pour l'organisation scolaire, que ce soit dans la gestion des espaces et du temps, des effectifs d'élèves et des ressources humaines et matérielles, ou dans les capacités à tenir compte des champs d'intérêt, des habiletés et des besoins de tous les élèves.

Par ailleurs, bien que le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire et le Guide de gestion de la sanction des études et des épreuves ministérielles offrent une certaine souplesse aux établissements pour concevoir leur organisation scolaire et flexibiliser les parcours scolaires des élèves, ils comportent certaines rigidités. Ces dernières dépendent notamment de la façon dont les milieux parviennent à s'approprier les marges de manœuvre. Dans le cadre des présents travaux, elles concernent entre autres :

- L'absence de plages optionnelles pour les élèves du premier cycle, pouvant limiter l'accès aux options pour les élèves en difficulté qui le souhaiteraient, si le temps dégagé pour celles-ci dans leur école est employé dans leur cas pour du soutien ou plus de temps pour les matières à sanction;

- Chez des élèves en parcours de formation axée sur l'emploi ou en classe d'accueil, notamment, l'accès à des options ou à des matières du Régime pédagogique répondant à leurs champs d'intérêt, tenant compte de leur capacité ou donnant accès à une sanction;
- Le nombre inégal d'unités entre les séquences de mathématique de 4^e et de 5^e secondaires, les élèves pouvant difficilement passer de l'un à l'autre, à moins :
 - de recourir à des cours-ponts en dehors de leurs heures de cours;
 - que leur école ajoute localement des unités à la séquence de mathématique CST afin qu'elle corresponde à celles de SN et de TS;
 - que ces élèves obtiennent leurs préalables aux programmes collégiaux convoités ultérieurement, notamment dans le programme Tremplin-DEC lors de leur(s) première(s) session(s) au collégial;
- Les préalables de certains programmes collégiaux ou universitaires exigeant la réussite des cours de chimie et de physique, et en conséquence n'étant pas toujours perçus comme de réels choix même s'ils constituent des options, ce qui peut limiter l'exploration de champs d'intérêt et le développement d'autres habiletés chez les élèves qui auraient d'autres préférences;
- Pour certains groupes d'élèves, notamment ceux qui ont des handicaps ou des difficultés, les exigences de sanction des études à l'égard de certaines matières qui sont plus difficiles pour elles et eux à obtenir;
- Les exigences de sanction des études en langue d'enseignement ou en langue seconde, notamment pour des élèves autochtones, des élèves allophones ou des élèves anglophones.

Les possibilités d'exploiter les marges de manœuvre des encadrements sont par ailleurs inégales entre les écoles, notamment en raison du nombre d'élèves, des règles de financement des services en fonction de ce nombre, de la présence en nombre et en temps adéquats de personnel qualifié, de la disponibilité des espaces et des équipements, et de l'impossibilité, parfois, de donner aux élèves tous leurs premiers choix d'options en raison de conflits dans leur horaire entre certains cours ou d'un nombre de places limité dans les groupes-classes.

Le fait de s'inscrire à un projet pédagogique particulier peut comporter pour les élèves qui y participent plusieurs avantages, comme une motivation élevée au moins à l'égard de leur activité particulière, un fort sentiment d'appartenance à leur groupe de pairs dans le programme et, éventuellement, un enrichissement du curriculum. Des actrices et des acteurs scolaires ont toutefois fait remarquer que cette motivation ne s'étend pas nécessairement aux matières à sanction et que le sentiment d'appartenance ne se construit pas automatiquement envers l'école dans son ensemble, notamment pour les élèves en sport-études ou ceux en arts-études. De plus, selon la localité ou la région où ils résident, les élèves n'ont pas tous accès à la même variété d'options.

Ce ne sont pas toutes les écoles, CSS, CS ou localités qui offrent des options, des concentrations ou des projets pédagogiques particuliers. Cela ne signifie pas qu'ils parviennent moins que d'autres à motiver et à engager les élèves à l'égard de leur parcours, et à les soutenir. Il n'est pas exclu qu'ils y arrivent par d'autres moyens, par exemple en s'appropriant largement le PFEQ, par l'offre d'activités collectives ou parascolaires stimulant le développement des élèves et leur attachement à l'école, par des approches pédagogiques adéquates, par un véritable ancrage des activités d'apprentissage au sein de la communauté et dans des savoirs concrets ou ayant du sens, ou par une liberté d'appropriation des

espaces et des ressources de l'école par tous les élèves, dans un contexte scolaire caractérisé par une réelle hétérogénéité scolaire n'ayant pas subi les effets d'une sélection vers d'autres établissements ou vers un programme enrichi au sein de l'école.

Le Conseil constate d'ailleurs que tous les élèves, qu'ils soient plus ou moins performants sur le plan scolaire, ne cherchent pas nécessairement à fréquenter un projet pédagogique particulier. En même temps, bien des élèves non sélectionnés pourraient tirer profit des options, des activités ou des enrichissements caractéristiques des projets pédagogiques particuliers sélectifs. Le programme «régulier», avec une moindre compression du temps d'apprentissage dans certaines matières, peut d'ailleurs être propice à l'approfondissement et à l'enrichissement dans certaines matières, comme en ont témoigné des élèves du programme «régulier» de l'une des écoles visitées. Selon le projet éducatif et l'organisation scolaire, cela peut aussi laisser plus de temps au développement de projets à réaliser par les élèves, par exemple des projets interdisciplinaires réalisés dans leurs cours, des projets individuels ou des projets en dehors des heures de classe, comme la participation à des activités communautaires ou à des événements collectifs tels des spectacles ou des activités de l'école.

7.3.2 Utiliser les leviers dans les encadrements existants

Le Conseil estime que le Programme de formation de l'école québécoise comporte plusieurs leviers qui, s'ils étaient pleinement appliqués, permettraient aux élèves de trouver du sens aux matières plus théoriques, tout en ayant l'occasion de développer leurs savoirs pratiques ainsi que leurs champs d'intérêt et leurs habiletés. Ces leviers sont entre autres les visées, les domaines généraux de formation et les compétences transversales qu'il contient ([section 6.3.1](#)). Pour leur part, l'ancien cours *Éthique et culture religieuse* et le nouveau cours *Culture et citoyenneté québécoise* rejoignent plusieurs des besoins de formation exprimés par les personnes consultées.

Le Conseil considère également le *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante* (MEQ, 2020) comme un levier à exploiter, entre autres pour aider le personnel enseignant à développer des situations d'apprentissage ayant du sens aux yeux des élèves, les amenant à croire en leurs capacités et à vivre des réussites. Leur appropriation pourrait d'ailleurs limiter le recours à des restructurations de l'organisation scolaire pour insérer des options, des concentrations ou des projets pédagogiques particuliers.

Il importe d'ailleurs que la formation initiale et continue accorde une place suffisante aux pratiques pédagogiques engageantes, notamment les pratiques d'inclusion et de collaboration chez le personnel enseignant, comme le recommandait le Conseil en 2017 (CSE, 2017, p.109). En ce sens, le Conseil recommandait en 2023 aux universités de faire du *Référentiel* une norme pour définir «toute voie d'accès à la profession» et un outil pour «évaluer le développement et la maîtrise des compétences, de manière à guider les modalités subséquentes de la formation continue» (CSE, 2023, p.90). Elles doivent également s'assurer que la formation permet un transfert des connaissances issues de la recherche vers la pratique, qu'elle est donnée en cohérence avec les besoins des milieux éducatifs, et que la recherche effectuée tient compte de ces besoins.

Les activités parascolaires et des activités collectives dans l'école peuvent contribuer pour leur part au bien-être et au sentiment d'appartenance à l'école, tout en favorisant une exploration et une meilleure connaissance de soi chez l'élève. Des actrices et des acteurs ont d'ailleurs souligné les bénéfices qu'elles et ils perçoivent concernant la mesure du MEQ sur les activités parascolaires.

Le Conseil souligne par ailleurs que les parents, dont ceux qui sont membres du comité de parents de leur CSS ou CS, ou du conseil d'établissement de l'école de leur enfant, peuvent exercer une certaine influence sur l'offre éducative d'un CSS, d'un CS ou d'une école, en vertu de la *Loi sur l'instruction publique*. Pour les soutenir dans leurs réflexions, il serait utile de s'assurer de les informer de la portée des leviers existants, dont ceux exposés précédemment, de même que sur les enjeux d'équité et d'inclusion au sein du système scolaire en général et dans leur milieu éducatif en particulier.

D'après les consultations, la **mise en œuvre du PFEQ et du Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante** demeurerait à **géométrie variable** au sein des établissements. Quelques hypothèses sont formulées pour expliquer les variations observées par les personnes consultées :

- **La formation, les ressources ou le temps peuvent manquer pour leur appropriation.** En effet, le PFEQ constitue un vaste document qui nécessite du temps et des outils pour se l'approprier, tandis que le Référentiel, beaucoup plus récent, demeurerait peu connu de plusieurs actrices et acteurs scolaires;
- **Le contexte de multiples chantiers simultanés pendant les années 2000 et 2010 a rendu difficile l'appropriation du PFEQ**, bien que la plupart des actrices et des acteurs scolaires adhéraient à ses principes (CSE, 2014);
- **Les encadrements produits en matière d'évaluation** durant ces mêmes années, tels que la Progression des apprentissages et les grilles d'évaluation, **rompaient avec l'évaluation préconisée dans le PFEQ et dans la Politique d'évaluation des apprentissages** (CSE, 2018). Des personnes consultées estiment que ces derniers ont pu devenir prédominants pour guider le travail éducatif. **Des tensions et des difficultés de mises en œuvre du PFEQ ont été relevées** par des actrices et des acteurs consultés, **notamment parce que les écoles essaient de répondre simultanément à plusieurs objectifs dans le cadre de leur grille-horaire et de leurs ressources** humaines, financières, matérielles et spatiales. Cette seule multiplicité d'objectifs ajoute des contraintes aux organisations scolaires dans la réalisation de leur mission.

7.3.3 Utiliser les leviers à la portée de l'organisation scolaire

Il importerait que les organisations scolaires tiennent compte des conditions propices (l'espace, le temps, les ressources variées) à la préparation pédagogique, à la concertation avec les autres personnels éducatifs de l'école et à la formation continue. Cette réflexion s'inscrit à la suite d'une recommandation que le Conseil avait formulée en 2017 en s'adressant aux commissions scolaires et aux directions d'école. Il s'agissait :

« d'encourager, de soutenir et d'accompagner les activités de développement professionnel collectives et collaboratives qui s'appuient sur les besoins exprimés :

- par les équipes-écoles pour mieux s'adapter à la diversité des élèves;
- par les équipes des services éducatifs complémentaires pour jouer leur rôle-conseil auprès du personnel enseignant» (CSE, 2017, p. 109).

La *Loi sur l'Institut national d'excellence en éducation*, intégrée dans le projet de loi n°23 adopté le 7 décembre 2023, définit d'ailleurs, parmi les missions de l'Institut national d'excellence en éducation (INEE), celle de «contribuer à la formation du personnel scolaire et à l'accompagnement de celui-ci» (Assemblée nationale, 2023, par. 5, art. 5 de la loi édictant l'INEE (art. 65)). La *Loi* prévoit la constitution

d'un comité scientifique et d'un comité consultatif sur les programmes de formation à l'enseignement. Il aurait « pour mandat de formuler un avis sur la définition des compétences attendues des enseignants » (2023, par. 13 et 15, art. 5 de la loi édictant l'INEE (art. 65)).

Le présent avis ne porte pas sur les approches pédagogiques. Toutefois, plusieurs caractéristiques du travail enseignant requièrent que l'organisation scolaire en tienne compte : le temps nécessaire pour la formation continue et le perfectionnement professionnel, le temps de préparation pédagogique, d'attention aux besoins des élèves et de concertation chez le personnel enseignant et de soutien, ainsi que le temps d'apprentissage chez les élèves, dans une perspective d'éducation inclusive tenant compte de leur hétérogénéité.

Le Conseil est d'avis qu'un **temps suffisant d'enseignement et d'apprentissage dans les disciplines du tronc commun** permet plus facilement de diversifier la pédagogie, d'y inscrire le développement de compétences transversales préconisé dans le PFEQ et de mettre en pratique les compétences du Référentiel, notamment lorsque les ressources de l'organisation scolaire ne permettent pas d'offrir plusieurs options. Ce temps peut également aider le personnel et les élèves à mieux se connaître et à développer une relation positive soutenant la motivation de l'élève et sa croyance en ses capacités. Il importe toutefois de bien employer ce temps, notamment en déployant des compétences répertoriées dans le Référentiel.

Comme le soulignait le Conseil en 2017, le modèle de réponse à l'intervention (RAI) constitue également une avenue prometteuse. Il expliquait que :

« [p]lusieurs écoles secondaires québécoises s'intéressent au modèle de réponse à l'intervention et aux communautés d'apprentissage professionnelles. Ces approches sont mises en œuvre au sein d'une équipe-cycle ou d'une équipe-matière particulière (ex. : en français pour travailler les stratégies de lecture dans toutes les matières, dans une discipline du domaine de l'univers social pour réfléchir aux opérations intellectuelles associées au contenu du curriculum lié à cette discipline et en formation axée sur l'emploi pour développer des pratiques de différenciation pédagogique) » (CSE, 2017, p. 83).

Il soulignait également les transformations que cela induisait sur le rôle et la tâche du personnel de l'école :

« Le rôle-conseil des services éducatifs et complémentaires auprès du personnel enseignant est accru. L'intervention en classe est privilégiée plutôt que l'intervention individuelle à l'extérieur de la classe. Ces changements contribuent à construire une expertise collective cumulative. En effet, au lieu d'intervenir dans un contexte externe auprès d'un élève à la fois (intervention à refaire chaque année auprès de chaque élève), l'orthopédagogue accompagne le personnel enseignant pour intégrer, au sein de sa classe, des actions universelles très aidantes pour des élèves ayant des besoins particuliers, au bénéfice de tous les autres élèves également. L'année suivante, même lorsque l'élève à l'origine de cette pratique change de classe, l'expertise acquise par l'enseignante ou l'enseignant demeure et contribue aux apprentissages du nouveau groupe accueilli. Le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant spécialisé ne disparaît pas pour autant, car ce qui relève de la rééducation continue de nécessiter une intervention spécialisée (ce qui correspond au niveau 3 du modèle de réponse à l'intervention). » (CSE, 2017, p. 83.)

Le Conseil remarquait de plus que :

«[c]omposer avec l'hétérogénéité des apprenants, c'est sortir d'une individualisation systématique des interventions, **car un enseignant ne peut préparer une planification pour chacun de ses élèves pour chaque situation d'apprentissage proposée.** Par contre, une bonne connaissance des besoins de chacun et de ceux du groupe-classe lui permet d'offrir plusieurs possibilités qui vont couvrir les besoins de tous les élèves» (CSE, 2017, p.101).

Il soulignait plus généralement les retombées positives à long terme d'approches collectives auprès des élèves, comme la Conception universelle des apprentissages (CUA), ou pédagogie universelle. Toutefois, elles nécessitent, en plus d'un regard critique sur les méthodes employées afin de s'assurer de leur potentiel à faire réussir les élèves, un temps de planification et de concertation adéquat. N'empêche, soulignait-il :

« les personnes rencontrées confirment qu'à moyen et à long terme, cela allège leur tâche en réduisant les besoins d'individualisation. De plus, [...] la planification collective permet le partage des outils et des stratégies en plus de contribuer au développement de l'expertise collective » (CSE, 2017, p.101).

Lorsqu'il s'agit de réfléchir à une organisation scolaire qui répondrait davantage aux besoins de soutien et aux champs d'intérêts de tous les élèves, ou pour dynamiser le curriculum lui-même, des écoles misent sur **l'appui de personnel de soutien et professionnel, et sur le temps réservé à la concertation avec le personnel enseignant.**

Pour réfléchir à la composition des groupes-classes, à l'introduction de souplesse dans la grille-horaire ou dans les parcours d'élèves, des établissements confient cette responsabilité à une professionnelle ou à un professionnel présent en continu dans l'établissement, en collaboration avec une technicienne ou un technicien en organisation scolaire. Eux-mêmes peuvent interagir avec leurs vis-à-vis d'autres établissements afin de réfléchir en commun sur les enjeux qu'ils rencontrent et les stratégies qu'ils ont expérimentées.

Le Conseil estime d'ailleurs souhaitable d'actualiser les réflexions sur l'organisation scolaire et les parcours scolaires offerts dans les établissements. Au sein des établissements, des commissions scolaires et des centres de services scolaires, cette démarche serait portée par une personne ou par une équipe responsable à chaque niveau de décision, et elle s'appuierait notamment sur des consultations régulières des élèves ainsi que des actrices et des acteurs du milieu. Le soutien du personnel voué à cette réflexion aiderait à s'assurer d'une révision en adéquation avec les besoins et les intérêts des élèves, de même qu'avec les ressources humaines de l'école, dans le respect des compétences, des rôles et des responsabilités de chacun.

Dans le contexte où plusieurs parents peuvent faire des demandes à l'école sans toujours maîtriser tous les enjeux pédagogiques, organisationnels et d'inclusion qui les sous-tendent, cette expertise développée au sein de l'école et des centres de services scolaires et des commissions scolaires, et en interaction avec eux, avec les élèves, ainsi que toutes les actrices et tous les acteurs scolaires, permettrait de situer ces demandes au sein d'une compréhension plus large des besoins pédagogiques fondamentaux des élèves, des visées et des finalités de l'école québécoise et des dynamiques sociales qui caractérisent les collectivités et la société dans son ensemble.

Pour introduire des situations d'apprentissage authentiques, des établissements recourent également à **la collaboration d'agentes ou d'agents de liaison**, qui aident à faire connaître et à valoriser les ressources et les infrastructures de la communauté, comme des infrastructures sportives ou culturelles, des centres professionnels ou des établissements d'enseignement collégial, et à établir des liens de partenariat avec les membres du personnel enseignant qui le souhaitent. Le Conseil a également été mis au fait d'**expériences pédagogiques faisant collaborer la communauté environnante**, par exemple des personnes âgées, au développement des connaissances et d'une conscience historiques chez les élèves, aidant celles-ci et ceux-ci à ancrer les savoirs plus théoriques dans des existences concrètes, et valorisant l'expérience et les savoirs des personnes âgées (Stan et autres, 2021). **Le Conseil voit dans de tels partenariats éducatifs et dans la valorisation des ressources des collectivités locales, dans le respect des encadrements pédagogiques en vigueur**, une avenue prometteuse pour soutenir les écoles et le personnel enseignant dans la mise en valeur et l'enrichissement du curriculum, pour le rendre plus significatif aux yeux de toutes et de tous les élèves.

7.4 Que retenir?

Les divers types de projets pédagogiques particuliers peuvent contribuer à stimuler et à engager des élèves dans leur parcours, mais ce ne sont pas les seules pistes de solution. Avant tout, il importe que le personnel enseignant puisse mettre en œuvre une pédagogie qui permette d'apprendre, qui mette en lumière le sens et l'utilité des matières apprises et qui valorise les compétences des élèves, tout en développant des relations positives avec les élèves, à l'instar de l'ensemble des intervenantes et intervenants scolaires.

L'école doit aussi pouvoir faire vivre des expériences variées à toutes et à tous les élèves, indépendamment de leur degré de performance scolaire. Pour cela, les leviers développés par le ministère de l'Éducation en concertation avec les milieux de la recherche et de l'éducation doivent être mieux connus et déployés, tandis que les organisations scolaires doivent veiller aux conditions d'une pédagogie de qualité pour toutes et tous les élèves, d'une école comme milieu de vie favorisant le bien-être de l'élève et son sentiment d'appartenance à celle-ci.

8 Les orientations et les recommandations du Conseil

Le Conseil réitère le principe d'une **école inclusive s'adaptant aux élèves** pour répondre à leurs besoins de soutien ou pour respecter leur rythme d'apprentissage, en maintenant à leur égard des exigences élevées, à condition qu'il y ait un soutien adéquat lorsque cela est nécessaire pour la réussite de l'élève (CSE, 2017). Cette adaptation de l'école requiert une certaine souplesse dans les organisations scolaires et dans les pratiques pédagogiques. Le Conseil estime également **important de stimuler l'intérêt des élèves et d'encourager le développement d'habiletés particulières**. Selon ses analyses, il estime d'ailleurs que les projets pédagogiques particuliers, ou les concentrations et options développées en parallèle du Régime pédagogique, peuvent contribuer à la motivation et à l'engagement scolaires dans les écoles chez les élèves qui les suivent et que cela intéresse, tout au long de la scolarité au secondaire (CSE, 2007a; CSE, 2009).

Le Conseil s'inquiète toutefois des conséquences de la mise en œuvre de plus de flexibilité dans les parcours, et d'options, de concentrations ou de projets pédagogiques particuliers, si certaines conditions ne sont pas déployées en amont, qui plus est dans un contexte de pénurie de main-d'œuvre au sein du personnel scolaire (CSE, 2023). Il souhaiterait maximiser les effets positifs d'une telle diversification et d'une telle flexibilité, et minimiser les effets négatifs. Son inquiétude touche notamment **l'accès équitable à une éducation de qualité au sein de la formation de base commune**, ainsi que **le bien-être des élèves et du personnel scolaire** (CSE, 2016c; CSE, 2020; Vlasie, 2021).

Préalablement à l'ajout de nouvelles options ou concentrations ou de nouveaux projets pédagogiques particuliers, le Conseil souhaite que toutes et tous les élèves puissent fréquenter une école :

- Dans laquelle elles et ils se sentiront motivés et engagés, à l'intérieur même des classes et des autres espaces d'enseignement-apprentissage;
- En priorisant les matières du Régime pédagogique;
- Tout en facilitant l'exploration et le développement de champs d'intérêt et d'habiletés variés.

Si, après des démarches de consultation et de réflexion, un établissement maintient ou développe dans sa grille-matière une offre de formation diversifiée, certaines balises semblent prévenir ou du moins limiter des conséquences indésirables. Le Conseil compte parmi ces effets non souhaités la création et le renforcement d'inégalités entre des groupes d'élèves, des pressions à la performance sur les élèves des programmes sélectifs, des pressions sur les apprentissages fondamentaux, des difficultés de gestion de l'organisation scolaire et une pression supplémentaire sur le personnel scolaire dans ses ajustements continus aux champs d'intérêt parfois changeants de l'ensemble de leurs élèves.

L'ensemble des constats réalisés dans le présent avis amène le Conseil à formuler **trois orientations interdépendantes** :

- Valoriser la formation de base commune en veillant à ce qu'elle soit riche, solide et signifiante, tout en faisant place à l'exploration;
- Consolider la cohérence du système scolaire dans ses visées et dans les pratiques en œuvre;
- Favoriser une plus grande accessibilité aux services éducatifs susceptibles de soutenir l'engagement des élèves dans leur parcours scolaire.

8.1 Orientation 1 : Valoriser la formation de base commune, en veillant à ce qu'elle soit riche, solide et signifiante, tout en faisant place à l'exploration

L'école secondaire a pour but le développement global de l'élève et elle a pour mission de l'instruire, de le socialiser et de le qualifier selon le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ). Ce développement suppose l'apprentissage des savoirs fondamentaux, à l'intérieur de la formation de base commune, et une meilleure connaissance de soi, entre autres par l'approfondissement ou l'exploration de champs d'intérêt et d'habiletés particulières. Or, les élèves ont des motivations variables à l'égard des matières scolaires en dépit de leur importance pour leur formation et leur intégration sociale et professionnelle future.

De leur côté, les divers types de projets pédagogiques particuliers peuvent contribuer à la motivation et à la découverte de soi des élèves, mais toutes et tous n'y ont pas accès, toutes et tous ne sont pas nécessairement intéressés à ceux-ci, peu importe leur degré de performance scolaire, et l'offre de projets pédagogiques particuliers répondant aux besoins et aux champs d'intérêt de toutes et tous les élèves comporte d'importants défis. De plus, le Ministère a développé au fil des ans des leviers pour rendre les apprentissages signifiants et pour soutenir la réussite des élèves, tels que le PFEQ et le *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante*, dans une perspective d'équité et d'inclusion. Leur déploiement, dans les documents et les versions les plus à jour s'il y a des révisions, demeure toutefois complexe et variable. Des organisations scolaires mettent en œuvre d'autres pratiques que l'offre de plusieurs parcours pour répondre aux besoins de formation, de motivation et d'exploration des élèves.

À la lumière de ces constats, le Conseil réaffirme l'importance de valoriser la formation de base commune, les écoles devant l'actualiser pour qu'elle soit riche, solide et signifiante, tout en faisant place à l'exploration.

Recommandations

Considérant :

- Que les buts de l'école secondaire sont la consolidation de la formation de base au premier cycle, le développement intégral de l'élève, le développement de champs d'intérêt et d'habiletés particulières et la poursuite de la formation de base au deuxième cycle, qui commence alors à se diversifier;

- Que des leviers existent pour favoriser l'engagement scolaire et la réussite éducative de l'ensemble des élèves, telles les visées du Programme de formation de l'école québécoise, qui englobent les domaines généraux de formation et les compétences transversales, la Politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999), le *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante* (MEQ, 2020) et la Politique de la réussite éducative (MEES, 2017), et que des mises à jour éventuelles demeurent possibles;
- La motivation variable chez les élèves à l'égard des matières du Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, l'importance de celles-ci pour leur formation et le fait que l'adolescence est une période d'apprentissage, de développement et d'exploration;
- Le temps et le soutien dont peuvent avoir besoin les enseignantes et les enseignants pour bien connaître les besoins pédagogiques des élèves et pour concevoir des situations d'enseignement-apprentissage motivantes et les menant à la réussite;
- Des possibilités inégales entre les établissements, et d'une année à l'autre, d'exploiter pleinement les marges de manœuvre des encadrements existants pour insuffler de la souplesse aux organisations scolaires et dans les parcours des élèves;
- Qu'il peut y avoir des effets positifs dans une variété d'activités d'apprentissages, d'activités parascolaires, d'options ou de projets pédagogiques particuliers;
- L'importance de la collaboration entre l'école et les parents, des acteurs importants, notamment en les informant des enjeux d'équité et d'inclusion en éducation et des leviers existants pour la réussite des élèves, pour soutenir leurs réflexions;

Pour garder les élèves engagés dans leur parcours scolaire au secondaire, en veillant à leur développement global, à leur apprentissage des savoirs fondamentaux et au développement d'habiletés et de champs d'intérêt particuliers, le Conseil recommande :

Au ministère de l'Éducation :

1. De remettre à l'avant-plan les visées du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), éventuellement dans sa version la plus à jour compte tenu de l'évolution des connaissances;

Aux départements et aux facultés de sciences de l'éducation et des autres domaines concernés des universités au Québec :

2. D'accentuer la collaboration avec les milieux scolaires pour favoriser le transfert de connaissances issues de la recherche vers la pratique, en cohérence avec les besoins de ces derniers;

Aux directions d'établissement :

3. D'exercer leur leadership pédagogique pour favoriser l'adoption de pratiques engageantes pour les élèves, en s'appuyant notamment sur le *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante*, dans sa version la plus récente, le cas échéant;

Au personnel enseignant :

4. De poursuivre leur développement professionnel en recherchant des pratiques pédagogiques qui soutiennent l'engagement des élèves, en s'appuyant notamment sur le *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante*, dans sa version la plus récente, s'il y a lieu;

À tous les établissements d'enseignement secondaire du secteur de la formation générale des jeunes, ainsi qu'à tous les centres de services scolaires (CSS) et les commissions scolaires (CS), de veiller à :

5. Actualiser les réflexions sur l'organisation scolaire et les parcours scolaires offerts en s'appuyant entre autres sur des consultations régulières avec les élèves, les actrices et les acteurs du milieu;
6. Permettre et faciliter l'exploration et le développement de champs d'intérêt et de compétences variés chez les élèves ainsi que la connaissance de soi en :
 - privilégiant cette possibilité au sein de la classe en priorité, celle-ci désignant tous les types d'espaces d'enseignement-apprentissage voués aux matières du Régime pédagogique;
 - s'appuyant sur le soutien de personnels scolaires pour réfléchir aux meilleurs moyens d'offrir cette possibilité aux élèves à l'intérieur de la grille-horaire, en préservant la formation de base commune et l'hétérogénéité des élèves;
 - exploitant les ressources disponibles dans la communauté environnante, dans le respect des encadrements existants;
7. Faire connaître aux parents d'élèves les leviers déjà conçus pour favoriser l'engagement scolaire et la réussite éducative de l'ensemble des élèves, par des moyens de communication leur permettant d'avoir accès à ces informations;

Aux parents, dans l'accompagnement de leur enfant dans son parcours scolaire :

8. De prendre en compte l'existence de leviers qui favorisent l'engagement scolaire et la réussite éducative de l'ensemble des élèves.

8.2 Orientation 2 : Consolider la cohérence du système scolaire dans ses visées et dans les pratiques en œuvre

Aux yeux du Conseil, il **importe de faciliter l'appropriation des encadrements et des leviers existants** par le personnel enseignant et les organisations scolaires pour qu'ils puissent :

- Aider les élèves à saisir l'importance et le sens de leurs apprentissages, y compris dans les matières à sanction;
- Inclure des savoirs pratiques et ayant du sens pour tous les élèves dès le début du secondaire, aidant à développer leur autonomie et permettant d'explorer leur intérêt pour la formation professionnelle, et plus largement à développer leur connaissance de soi;

- Préserver un temps adéquat pour l'enseignement et l'apprentissage de matières relevant du développement de la personne, tels le cours *Culture et citoyenneté québécoise* et les contenus d'orientation scolaire et professionnelle;
- Offrir à tous les élèves des possibilités d'explorer leurs talents et leurs champs d'intérêt, sans égard au fait qu'elles et qu'ils ont eu ou non des occasions ou le désir de développer des passions avant leur entrée au secondaire.

L'introduction ou l'ajout d'options ou de projets pédagogiques particuliers peut rendre plus complexe la réalisation de ces objectifs. **Le Conseil invite ainsi le ministre à tenir compte de l'expérience de terrain**, les actrices et les acteurs scolaires pouvant connaître plus facilement les réalités de leurs milieux et les ressources variées qui sont les leurs. **La réponse à ces besoins peut prendre diverses formes**, comme le montre la variété d'expériences et de pratiques partagées par les personnes consultées, dont certaines qui :

- Se sont approprié le Régime pédagogique pour le rendre culturellement signifiant au sein de la communauté;
- Offrent des options dans un contexte de mixité, tout en priorisant l'enrichissement pour tous dans les matières à sanction ainsi que le soutien et l'encadrement de l'ensemble des élèves dans leurs projets individuels, sans offrir différents profils, concentrations ou PPP;
- Offrent une large panoplie d'activités parascolaires ou font connaître leur milieu aux élèves.

Le Conseil voit d'un bon œil le partage d'expériences entre établissements et instances scolaires. Cela pourrait se faire par des rencontres de discussion et de coopération entre établissements pour partager les défis communs et les expériences développées, et la publication de guides qui pourraient illustrer des actions qui ont porté fruit, en les situant dans leur contexte. **De tels outils montreraient des exemples d'établissements qui peuvent être inspirants à certains égards**, et d'autres qui le seraient pour d'autres raisons

Recommandations

Considérant :

- Que la mise en œuvre des visées, des domaines généraux de formation et des compétences transversales composant le Programme de formation de l'école québécoise, ainsi que de divers leviers et encadrements, s'est faite à géométrie variable entre les écoles pour diverses raisons, notamment :
 - la coexistence de plusieurs chantiers d'action publique parfois difficiles à concilier concrètement;
 - l'existence d'inégalités scolaires complexifiant davantage la disponibilité de certains services éducatifs dans certains milieux;
 - le manque de ressources, de formation et de temps de certains personnels éducatifs;

Le Conseil recommande :

Au ministère de l'Éducation :

9. De préserver une marge d'autonomie aux établissements, aux centres de services scolaires et aux commissions scolaires dans la définition d'une couleur locale :
- leur permettant de veiller à ce que la formation de base commune soit riche, solide et signifiante;
 - dans le respect des encadrements et des leviers existants;
 - en maintenant des exigences élevées à l'égard de leurs élèves;

Au ministère de l'Éducation, aux établissements d'enseignement secondaire, aux centres de services scolaires et aux commissions scolaires :

10. De soutenir la création de mécanismes favorisant la mise en commun, entre les différentes écoles, de leurs expériences et stratégies, dans l'objectif d'amoindrir la logique de concurrence qui peut exister et d'encourager le développement d'une logique de coopération pour le bien de tous les élèves.

8.3 Orientation 3 : Favoriser une plus grande accessibilité aux services éducatifs susceptibles de soutenir l'engagement des élèves dans leur parcours scolaire

Le Conseil préconise la mixité pour l'accès équitable et inclusif aux activités qui peuvent engager les élèves dans la poursuite de leur parcours, notamment pour l'obtention d'une qualification ou l'accès à un programme postsecondaire. Cette mixité **constitue un projet social** pour que tous les élèves soient stimulés et qu'ils bénéficient de l'effet d'émulation de leurs pairs. La réalisation de ce projet comporte des défis et peut être bénéfique si cette mixité est réelle, c'est-à-dire :

- Qu'elle reflète véritablement une hétérogénéité de provenances sociales et culturelles et de performances scolaires chez les élèves, ceux-ci ayant pu bénéficier du soutien nécessaire à leur réussite durant leur parcours antérieur;
- Que les élèves continuent d'obtenir le soutien dont ils peuvent avoir besoin et de progresser dans leurs apprentissages, quelles que soient leurs performances scolaires.

Le Conseil a rencontré des écoles qui ont apporté des changements pour que des PPP aient moins d'influence sur l'organisation de la grille-matière et de l'horaire, et sur la cohésion entre les élèves au sein de l'école. D'autres les ont remplacés par des options dans une même plage horaire, appelées « profils », « concentrations » ou « projets pédagogiques particuliers » lorsque du temps en dehors des heures de classe est employé pour ces dernières. Ces offres semblent rejoindre les aspirations de leurs élèves, tout en laissant plus de marge de manœuvre à l'organisation scolaire et en encourageant le vivre-ensemble dans l'école.

Lorsqu'une école offre des options, des profils, des concentrations, des projets pédagogiques particuliers ou des activités, le Conseil croit que les écoles devraient privilégier les compositions de grilles-horaires et de groupes-classes qui permettent d'en offrir à toutes et à tous les élèves qui le désirent, sans sélection ni frais supplémentaires, dans un contexte de mixité scolaire. Il incite également les établissements à prévoir des passerelles et à les rendre visibles aux élèves, à leurs parents et à l'ensemble des intervenantes et des intervenants scolaires. En cas de pénurie de personnel ou d'un nombre d'élèves insuffisamment élevé pour ouvrir un groupe, le Conseil invite à réfléchir aux possibilités du numérique pour maintenir l'accessibilité des cours.

Comme cela a déjà été souligné, des écoles adoptent d'autres approches pour rejoindre les champs d'intérêt des élèves ou les développer, telles celles mentionnées dans l'[orientation 1](#) (ex. : partenariats avec la communauté environnante et ancrage dans celle-ci, conception de situations d'apprentissage authentique, possibilité pour les élèves de réaliser des projets personnels ou des projets interdisciplinaires aidant à voir et à comprendre le sens de leurs apprentissages, etc.).

Les conseillères et les conseillers d'orientation facilitent la connaissance des trajectoires possibles et des programmes scolaires susceptibles de correspondre aux aspirations des élèves, tout en aidant les élèves à mieux se connaître. D'autres personnels de soutien ou professionnel soutiennent l'organisation scolaire, les intervenantes et les intervenants scolaires ainsi que les élèves.

Enfin, aux yeux du Conseil, lorsqu'il s'agit du soutien apporté aux élèves, l'idéal est de le faire dans une perspective d'inclusion permettant l'accès à une activité ou à un apprentissage qui les motiverait ou qui leur serait utile dans la suite de leur parcours.

Recommandations

Considérant :

- Le projet social d'une réelle mixité dans les classes et dans les écoles, notamment pour favoriser le sentiment d'appartenance de chacune et de chacun à celles-ci et encourager la socialisation au vivre-ensemble;
- Les exemples d'écoles qui ont expérimenté des grilles-matières conciliant avec une certaine mixité la réponse à des champs d'intérêt et à des besoins variés;
- L'importance de donner le plus tôt possible des informations sur toutes les voies au secondaire et au postsecondaire et d'aider à la connaissance de soi des élèves;
- L'importance d'instaurer de véritables passerelles donnant accès au diplôme d'études secondaires ou au diplôme d'études professionnelles;

Le Conseil recommande :

À tous les établissements d'enseignement secondaire du secteur de la formation générale des jeunes, ainsi qu'à tous les centres de services scolaires et les commissions scolaires :

11. De commencer ou de poursuivre leurs efforts pour améliorer l'accès aux activités, aux options et, le cas échéant, aux profils, aux concentrations ou aux projets pédagogiques particuliers, notamment en :
- privilégiant des pratiques d'admission inclusives, basées sur les champs d'intérêt des élèves, à la place de piques aléatoires ou de pratiques sélectives (y compris l'admission sur la base des performances de l'élève, scolaires ou autres, des ressources familiales ou d'un profil d'aptitudes, de champs d'intérêt ou de motivation démontré par l'élève à l'entrée du secondaire);
 - privilégiant une organisation scolaire qui, lorsqu'elle en offre :
 - préconise la mixité des élèves;
 - vise leur accessibilité à tous les élèves;
 - prévoyant davantage de passerelles entre les différentes trajectoires;
 - examinant la possibilité de recourir au numérique et aux possibilités qu'il offre;

Au ministère de l'Éducation, à tous les établissements d'enseignement secondaire, ainsi qu'à tous les centres de services scolaires et les commissions scolaires :

12. De prévoir les ressources professionnelles pour s'assurer de soutenir, d'encourager et d'informer tous les élèves, tout au long de leur parcours en :
- rendant visibles aux élèves, aux parents et à toutes les intervenantes et à tous les intervenants scolaires les différentes trajectoires et les passerelles entre celles-ci;
 - transmettant toutes les informations sur les caractéristiques des différentes voies ou options, s'il y a lieu, et sur leurs conséquences pour la suite du parcours scolaire;

Au ministère de l'Éducation :

13. De poursuivre sa mesure de soutien aux activités parascolaires afin de s'assurer qu'elles sont accessibles à tous les élèves.

Conclusion

Cet avis constitue un appel à valoriser, dans l'organisation scolaire, la mission de l'école québécoise, les visées du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) et ce qui favorise l'engagement scolaire et la réussite éducative de l'ensemble des élèves, dans une perspective d'équité et d'inclusion.

Les savoirs fondamentaux et le développement intégral de l'élève sont au fondement de la mission de l'école québécoise. Il importe également que tous les élèves aient des occasions d'épanouissement au sein de l'école, en ayant accès à des activités d'apprentissage qui leur permettent d'explorer ou de développer des habiletés particulières. L'école, comme lieu de qualification et de socialisation au vivre-ensemble, doit aussi aider l'élève à développer son autonomie et à devenir une citoyenne ou un citoyen.

Les multiples options, profils, concentrations et projets pédagogiques particuliers peuvent contribuer à la motivation de l'élève et au développement de ses champs d'intérêt. Ce ne sont toutefois pas les seuls moyens à la disposition de l'école pour y arriver. Tous les élèves ne recherchent pas ces possibilités, et parmi celles et ceux qui les recherchent, toutes et tous n'y ont pas accès. Par ailleurs, leur mise en œuvre peut comporter des défis non négligeables qui peuvent complexifier l'atteinte de certains objectifs pédagogiques, l'équité ainsi que le bien-être des élèves et du personnel.

En revanche, certaines organisations scolaires semblent arriver jusqu'à un certain point à concilier la volonté de tenir compte de l'hétérogénéité des rythmes d'apprentissage et des champs d'intérêt des élèves, et une perspective d'équité et d'inclusion. Le Conseil invite les milieux éducatifs à s'en inspirer après un processus de réflexion approfondie sur ce qui leur convient, en l'articulant avec la mission de l'école québécoise et avec les visées du PFEQ.

Pour tous les élèves, des relations significatives et positives avec le personnel scolaire, la perception de compétences élevées, l'intérêt et le sens trouvé dans les apprentissages, une pédagogie de qualité et un climat social positif dans l'école sont susceptibles de favoriser la motivation, l'engagement et la réussite scolaires. Des leviers à la portée des actrices et des acteurs scolaires y contribuent déjà, en particulier le Programme de formation de l'école québécoise et le *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante*. Il faut continuer de les déployer au sein des milieux, dans leurs versions les plus à jour, le cas échéant, ce qui nécessite de la formation, du temps, du soutien et des ressources.

Dans des contextes de concurrence et de disparités socioéconomiques, ramener la confiance des parents envers l'école de quartier ou envers l'école publique peut prendre du temps. Leur faire connaître les leviers de l'école québécoise conçus pour la réussite éducative de tous les élèves et rendre accessibles les activités qui peuvent engager leur enfant dans la poursuite de leur parcours peut y contribuer. À cet égard, les aspects positifs des projets pédagogiques particuliers pourraient être employés plus largement au sein des écoles, celles-ci pouvant répondre aux besoins pédagogiques des élèves par une variété d'activités d'apprentissage ou d'engagement étudiant. Par ailleurs, l'appellation « projets pédagogiques particuliers » est associée dans plusieurs perceptions à l'idée de séparations inégalitaires entre les élèves. Ne pas y avoir accès peut donner une impression d'exclusion ou de privation. D'autres appellations reflétant l'idée d'exploration chez les élèves, en parallèle d'une formation de base commune de qualité pour toutes et tous et d'une socialisation au vivre-ensemble, pourraient éventuellement être employées.

Pour la suite, le Conseil invite à poursuivre la réflexion sur certains sujets que le calendrier de ses travaux ne lui a pas permis d'approfondir. Il pense en particulier aux obstacles de nature systémique rencontrés plus spécifiquement par certains groupes d'élèves, à la place à donner aux programmes les

plus sélectifs compte tenu de la mission de l'école québécoise, au rôle des préalables aux programmes d'études post-secondaires dans les choix faits par les élèves au secondaire ou dans le classement fait par les écoles.

Pour terminer, le Conseil rappelle que le projet d'une école inclusive, stimulante et engageante pour tous les élèves, dans un contexte de mixité sociale, constitue un projet de société qu'il faut continuer de viser.

Annexe 1

Liste des chercheuses et des chercheurs invités ou consultés³³

La Commission de l'enseignement secondaire a invité les conférencières et les conférenciers suivants :

- M^{me} Isabelle Archambault, professeure titulaire à l'Université de Montréal;
- M^{me} Véronique Grenier, chercheuse postdoctorale en sciences de l'éducation à l'Université Laval;
- M^{me} Nadia Rousseau, professeure titulaire à l'Université du Québec à Trois-Rivières;
- M. Jean-Étienne Bergeron, docteur en sciences de l'éducation, Université de Montréal, enseignant au secondaire;
- M. Frédéric Guay, professeur titulaire, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, titulaire de la Chaire de recherche du Canada en motivation, persévérance et réussite scolaires (Université Laval) sur la motivation en contexte scolaire.

Le personnel du Conseil a aussi rencontré les chercheuses ci-après :

- M^{me} Geneviève Audet, professeure titulaire, Département d'éducation et formation spécialisée, titulaire de la Chaire de recherche sur les enjeux de la diversité en éducation et en formation, Faculté des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal;
- M^{me} Bianca B. Lamoureux, doctorante, chargée de cours, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, Département de gestion de l'éducation et de la formation (Campus de Longueuil).
- M^{me} Marie-Odile Magnan, professeure titulaire, titulaire de la Chaire en relations ethniques, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, et directrice de l'équipe FRQSC Inclusion et diversité ethnoculturelle en éducation;
- M^{me} France Picard, professeure retraitée en sciences de l'orientation, École de counseling et d'orientation, Université Laval, membre du Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail (CRIEAT);

Le [tableau 2](#) dans la [section 1.6](#) présente les caractéristiques générales des 46 autres personnes consultées lors d'une première étape, et des 82 personnes consultées lors de visites réalisées par le personnel du Conseil dans 3 écoles.

³³ Le Conseil reprend les titres et les affiliations de ces personnes au moment de les consulter, ceux-ci ayant pu changer depuis.

Annexe 2

Un portrait statistique des élèves inscrits au secondaire en formation générale des jeunes

L'annexe 2 présente un portrait statistique des élèves inscrits au secondaire en formation générale des jeunes (FGJ) et de leurs parcours scolaires. Ce portrait couvre les années de 2000-2001 à 2021-2022³⁴. L'évolution de certaines caractéristiques commence en 2004-2005 ou en 2008-2009 en fonction de l'année de mise en œuvre d'une réforme. Le portrait a été établi à partir des données obtenues auprès du ministère de l'Éducation. Les données utilisées proviennent du système Charlemagne, un système de compilation d'information servant au financement de la formation générale des jeunes, de la formation générale des adultes et de la formation professionnelle.

La **première section** de cette annexe présente un portrait statistique général.

La **deuxième section** donne un aperçu des proportions d'élèves inscrits dans un projet pédagogique particulier déclaré au ministère de l'Éducation, selon diverses variables. Le portrait demeure imprécis, notamment en raison des modalités de déclaration des effectifs scolaires (effectifs d'élèves) employées de 2001-2002 à 2021-2022.

Un portrait statistique général

Faits saillants

- Huit régions administratives ont un effectif en 2021-2022 supérieur à celui de 2000-2001 : Laval, Montérégie, Montréal, Nord-du-Québec, Laurentides, Lanaudière, Capitale-Nationale et Outaouais. Dans ces régions, la tendance a été généralement à la hausse de 2000-2001 à 2021-2022. Montréal, Montérégie, Capitale-Nationale et Laurentides sont les régions administratives avec le plus grand nombre d'élèves au secondaire. Ces quatre régions représentent plus de 50 % des élèves au secondaire en 2021-2022 ([tableau 10](#)).
- D'autres régions ont un effectif inférieur en 2021-2022 à celui qu'elles avaient en 2000-2001. Dans certaines d'entre elles, cet effectif a commencé à augmenter à partir de 2014-2015, après avoir connu une baisse ([tableau 10](#)).
- En 2021-2022, la proportion d'élèves qui avaient le français ou l'anglais comme langue d'enseignement était respectivement de 90,2 % et de 9,2 %, soit des proportions assez semblables à celles de 2000-2001 (respectivement 89,4 % et 10,6 %) ([graphique 5](#)). L'identification des élèves ayant une langue d'enseignement autochtone étant facultative, celle-ci n'est pas exhaustive.

34 L'année 2021-2022 a été retenue, car au moment de la demande auprès du Ministère, il s'agissait des plus récentes données confirmées disponibles en ce qui concerne les élèves inscrits au secondaire en FGJ dans le système Charlemagne.

- On observe une tendance à la baisse de l'effectif des écoles de moins grande taille (école de moins de 1000 élèves). Cette tendance à la baisse de leur effectif s'est traduite par une diminution de leur poids au sein du réseau scolaire secondaire. En 2000-2001, plus de 50 % des élèves étaient inscrits dans une école de moins de 1000 élèves. En 2021-2022, cette proportion est d'environ 39 % (graphique 6).
- Le nombre d'élèves identifiés comme ayant un handicap ou des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage est fortement en hausse depuis 2004-2005, au début de la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement secondaire (graphique 7). De même, la proportion d'élèves avec un plan d'intervention est passée de 14,8 % en 2004-2005 à 29,8 % (graphique 8). En 2021-2022, un élève sur quatre est identifié comme étant handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (graphique 7). Cette proportion est plus élevée dans certains groupes d'élèves, notamment chez les garçons, dans les écoles de moins de 500 élèves, dans le réseau public comparativement au réseau privé, et dans les écoles dites de milieux défavorisés, dont le rang IMSE (indice de milieu socioéconomique) est plus élevé³⁵ (tableau 11).
- On observe une augmentation du nombre d'élèves issus de l'immigration de première et de deuxième générations au fil des années (graphique 9). Cette proportion est la plus élevée parmi les élèves des régions de Montréal et de Laval en 2020-2021 (graphique 10). Parmi les élèves issus de l'immigration de l'ensemble du Québec, 48,5 % d'entre eux fréquentaient une école de la région de Montréal cette même année (tableau 12).

35 Rang du milieu socioéconomique de l'école de fréquentation de l'élève, calculé par le ministère de l'Éducation pour établir l'un des deux indices de défavorisation à partir des données du recensement canadien effectué tous les cinq ans. L'autre indice est celui du seuil de faible revenu (SFR). « L'IMSE est constitué de la proportion des familles avec enfants dont la mère n'a pas de diplôme, certificat ou grade (cette variable représente les deux tiers du poids de l'indice) et de la proportion de ménages dont les parents n'étaient pas à l'emploi durant la semaine de référence du recensement canadien (cette variable représente le tiers du poids de l'indice) », réf. du 31 mai 2023, <http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/indices-de-defavorisation/>. Les indices de défavorisation sont calculés uniquement pour les établissements scolaires du réseau d'enseignement public. Les commissions scolaires à statut particulier (Crie, Kativik, Littoral) sont exclues.

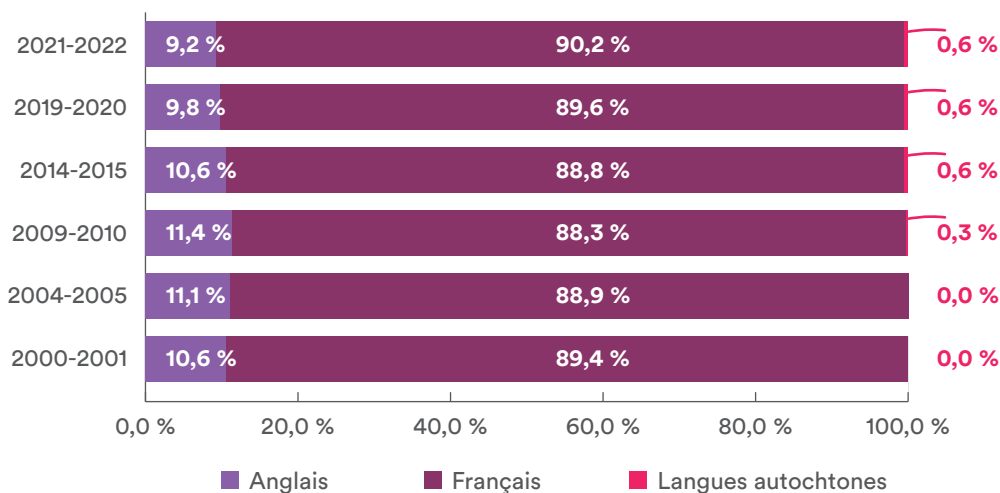
Tableau 10
Évolution du nombre d'élèves dans chaque région administrative

Région administrative	2000-2001	2004-2005	2009-2010	2014-2015	2019-2020	2021-2022
Abitibi-Témiscamingue	10 695	10 534	9 097	7 407	7 448	7 963
Bas-Saint-Laurent	13 542	12 935	10 785	8 953	9 327	9 844
Capitale-Nationale	35 766	37 603	35 286	30 617	33 317	36 865
Centre-du-Québec	14 496	14 658	13 679	12 101	12 568	13 471
Chaudière-Appalaches	25 406	24 968	22 297	19 413	20 683	22 391
Côte-Nord	6 774	6 353	5 917	4 990	4 695	4 817
Estrie	27 412	28 575	26 595	23 381	24 587	25 989
Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine	6 012	5 861	4 809	3 703	3 472	3 668
Lanaudière	25 797	29 690	28 914	24 307	25 661	28 813
Laurentides	30 226	35 835	36 466	31 462	32 964	36 018
Laval	18 862	21 722	23 434	20 317	22 151	23 533
Mauricie	15 624	15 553	14 320	11 577	11 661	12 616
Montréal	73 360	82 017	78 983	68 425	74 503	80 162
Montréal	94 198	102 221	102 577	95 773	103 044	104 701
Nord-du-Québec	3 133	3 188	3 520	3 564	3 765	3 932
Outaouais	19 918	22 892	21 166	18 531	20 120	21 973
Saguenay-Lac-Saint-Jean	20 332	19 129	15 870	12 836	13 143	14 110
Total	441 553	473 734	453 715	397 357	423 109	450 866

Source : Ministère de l'Éducation du Québec (2023). Secteur du numérique et de l'information (SNI), Direction générale de la valorisation de l'information (DGVI), Entrepôt de données ministériel (EDM). Statistiques sur les parcours scolaires au secondaire, 2023. Traitement des données effectué par le Conseil supérieur de l'éducation, septembre 2023.

Graphique 5

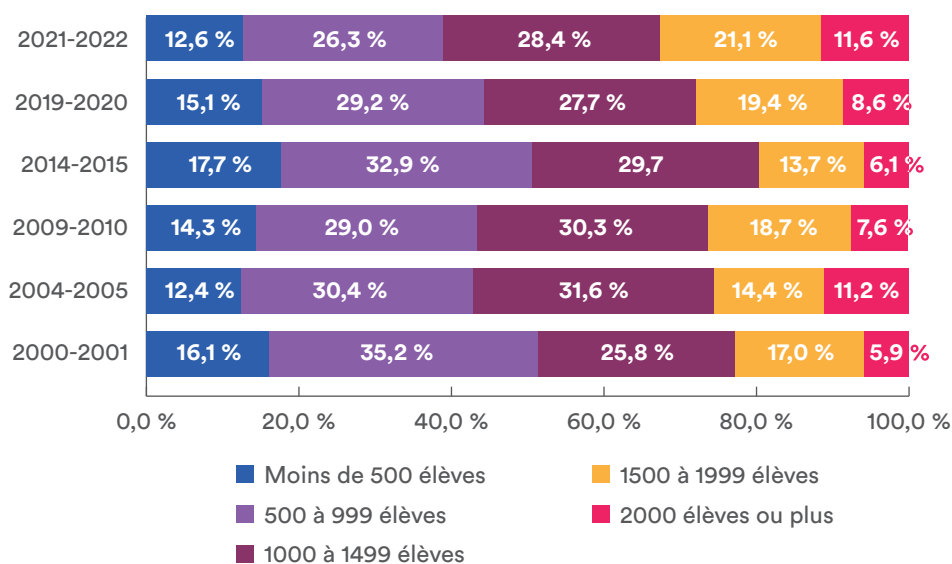
Évolution de la répartition de l'effectif d'élèves selon la langue d'enseignement (en %)



Source : Ministère de l'Éducation du Québec (2023). Secteur du numérique et de l'information (SNI), Direction générale de la valorisation de l'information (DGVI), Entrepôt de données ministériel (EDM). Statistiques sur les parcours scolaires au secondaire, 2023. Traitement des données effectué par le Conseil supérieur de l'éducation, septembre 2023.

Graphique 6

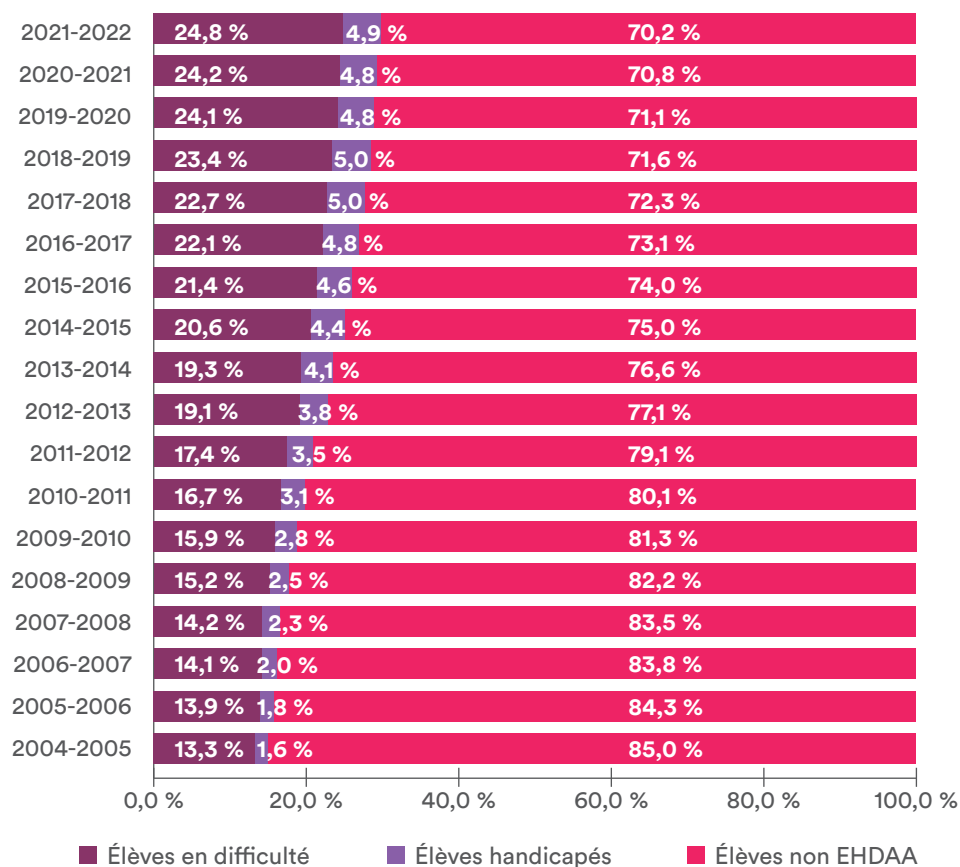
Évolution de la répartition de l'effectif d'élèves selon la taille de l'école



Source : Ministère de l'Éducation du Québec (2023). Secteur du numérique et de l'information (SNI), Direction générale de la valorisation de l'information (DGVI), Entrepôt de données ministériel (EDM). Statistiques sur les parcours scolaires au secondaire, 2023. Traitement des données effectué par le Conseil supérieur de l'éducation, septembre 2023.

Graphique 7

Évolution de la répartition des élèves désignés comme faisant partie de l'une des catégories d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)



Source : Ministère de l'Éducation du Québec (2023). Secteur du numérique et de l'information (SNI), Direction générale de la valorisation de l'information (DGVI), Entrepôt de données ministériel (EDM). Statistiques sur les parcours scolaires au secondaire, 2023. Traitement des données effectué par le Conseil supérieur de l'éducation, septembre 2023.

Tableau 11

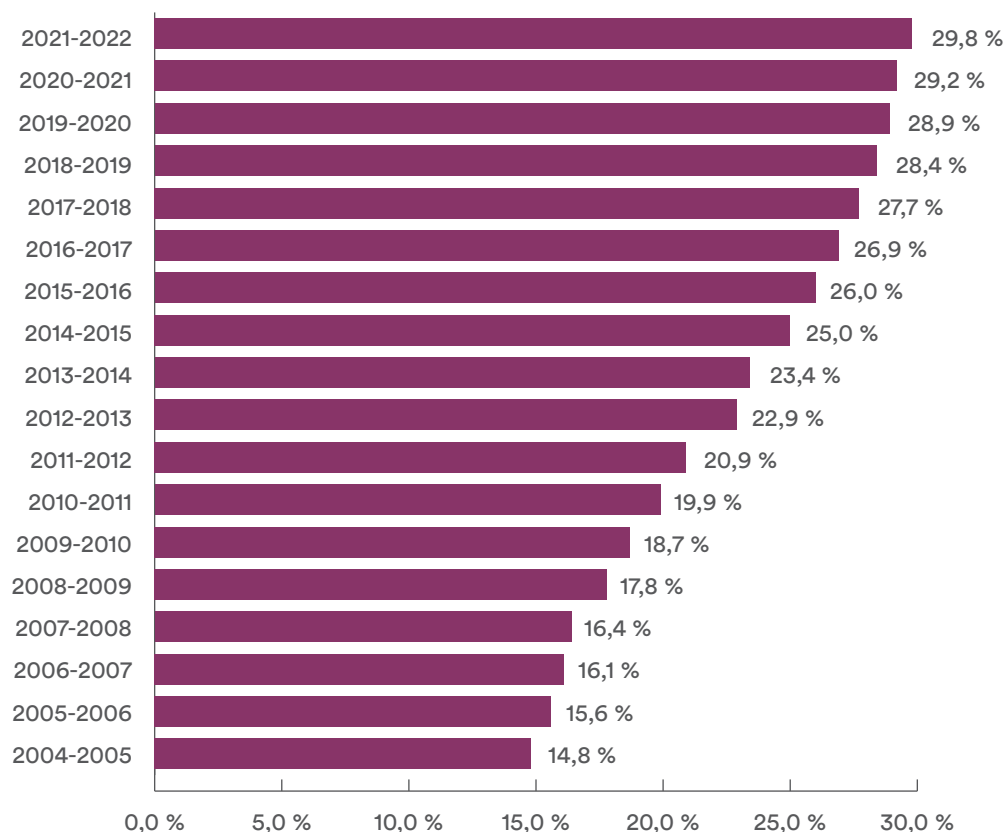
Proportion d'EHDA dans certaines catégories sociodémographiques, en 2021-2022

Genre	Filles	23 %
	Garçons	36 %
Langue d'enseignement	Français	30 %
	Anglais	31 %
	Langues autochtones	10 %
Réseau d'enseignement	Public	33 %
	Privé	19 %
	Gouvernemental	10 %
Taille de l'école	0 à 499 élèves	37 %
	500 à 999 élèves	30 %
	1000 à 1499 élèves	29 %
	1500 à 1999 élèves	29 %
	2000 élèves ou plus	25 %
Rang IMSE	Écoles de milieu favorisé	29 %
	Écoles de milieu intermédiaire	33 %
	Écoles de milieu défavorisé	36 %
Statut de génération de l'élève issu de l'immigration	Première génération	22 %
	Deuxième génération	27 %
	Troisième génération et plus	32 %

Source : Ministère de l'Éducation du Québec (2023). Secteur du numérique et de l'information (SNI), Direction générale de la valorisation de l'information (DGVI), Entrepôt de données ministériel (EDM). Statistiques sur les parcours scolaires au secondaire, 2023. Traitement des données effectué par le Conseil supérieur de l'éducation, septembre 2023.

Graphique 8

Évolution de la proportion d'élèves avec un plan d'intervention

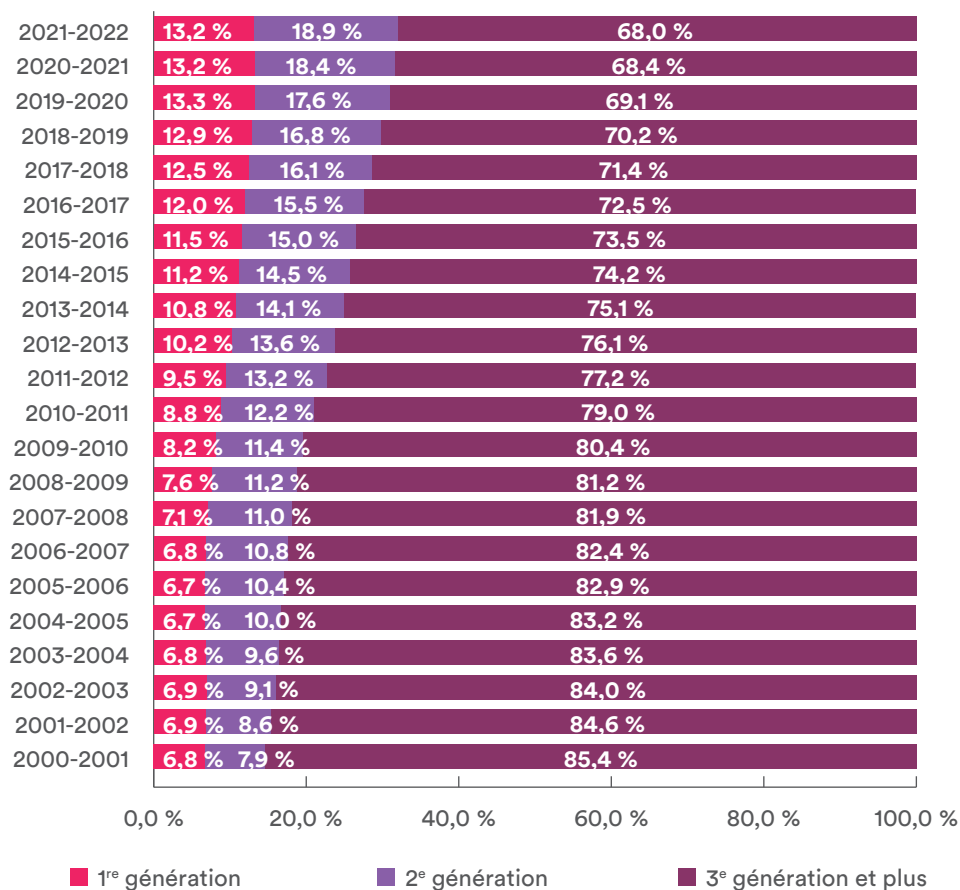


Source : Ministère de l'Éducation du Québec (2023). Secteur du numérique et de l'information (SNI), Direction générale de la valorisation de l'information (DGVI), Entrepôt de données ministériel (EDM). Statistiques sur les parcours scolaires au secondaire, 2023. Traitement des données effectué par le Conseil supérieur de l'éducation, septembre 2023.

Les proportions d'élèves issus de l'immigration

Graphique 9

Évolution de la répartition des élèves selon le statut de génération (en %)



Source : Ministère de l'Éducation du Québec (2023). Secteur du numérique et de l'information (SNI), Direction générale de la valorisation de l'information (DGI), Entrepôt de données ministériel (EDM). Statistiques sur les parcours scolaires au secondaire, 2023. Traitement des données effectué par le Conseil supérieur de l'éducation, septembre 2023.

Tableau 12

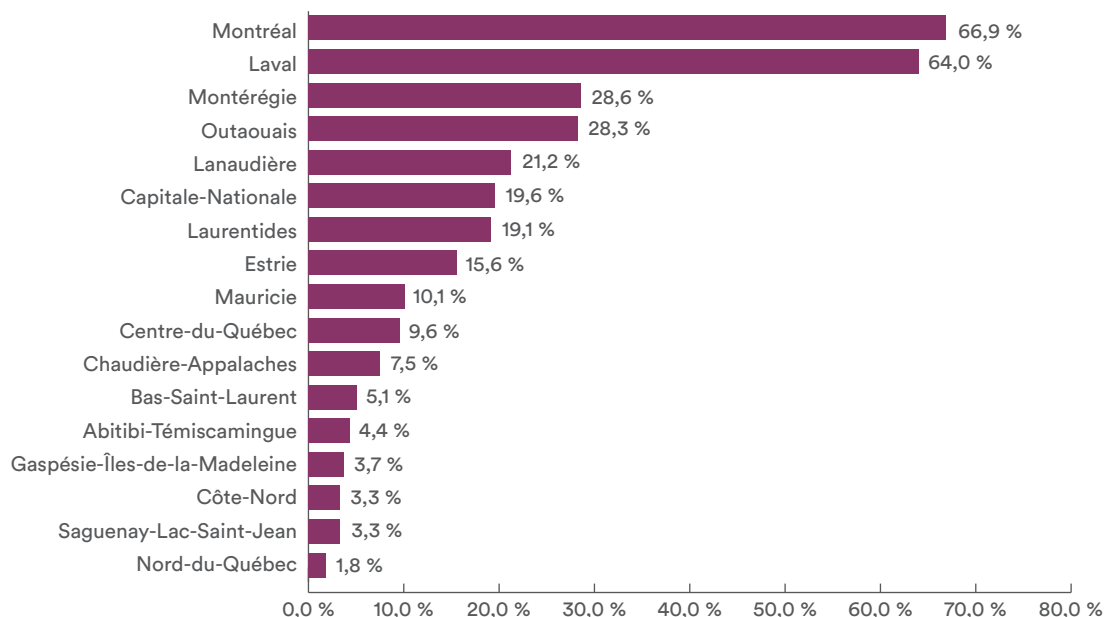
Répartition des élèves issus de l'immigration de première ou de deuxième génération entre les régions administratives du Québec, en ordre décroissant, en 2021-2022

Régions administratives	N	En %
Montréal	70 039	48,5 %
Montréal	22 947	15,9 %
Laval	15 071	10,4 %
Capitale-Nationale	7 219	5,0 %
Laurentides	6 864	4,8 %
Outaouais	6 227	4,3 %
Lanaudière	6 118	4,2 %
Estrie	4 051	2,8 %
Chaudière-Appalaches	1 679	1,2 %
Centre-du-Québec	1 295	0,9 %
Mauricie	1 276	0,9 %
Bas-Saint-Laurent	499	0,3 %
Saguenay–Lac-Saint-Jean	461	0,3 %
Abitibi-Témiscamingue	351	0,2 %
Côte-Nord	158	0,1 %
Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine	134	0,1 %
Nord-du-Québec	72	0,0 %
Total d'élèves issus de 1^{re} ou de 2^e générations	144 461	100,0 %

Source : Ministère de l'Éducation du Québec (2023). Secteur du numérique et de l'information (SNI), Direction générale de la valorisation de l'information (DGV), Entrepôt de données ministériel (EDM). Statistiques sur les parcours scolaires au secondaire, 2023. Traitement des données effectué par le Conseil supérieur de l'éducation, septembre 2023.

Graphique 10

Dans chaque région, proportion d'élèves issus de l'immigration (1^{re} ou 2^e génération), en %, en 2021-2022, en ordre décroissant



Source : Ministère de l'Éducation du Québec (2023). Secteur du numérique et de l'information (SNI), Direction générale de la valorisation de l'information (DGVI), Entrepôt de données ministériel (EDM). Statistiques sur les parcours scolaires au secondaire, 2023. Traitement des données effectué par le Conseil supérieur de l'éducation, septembre 2023.

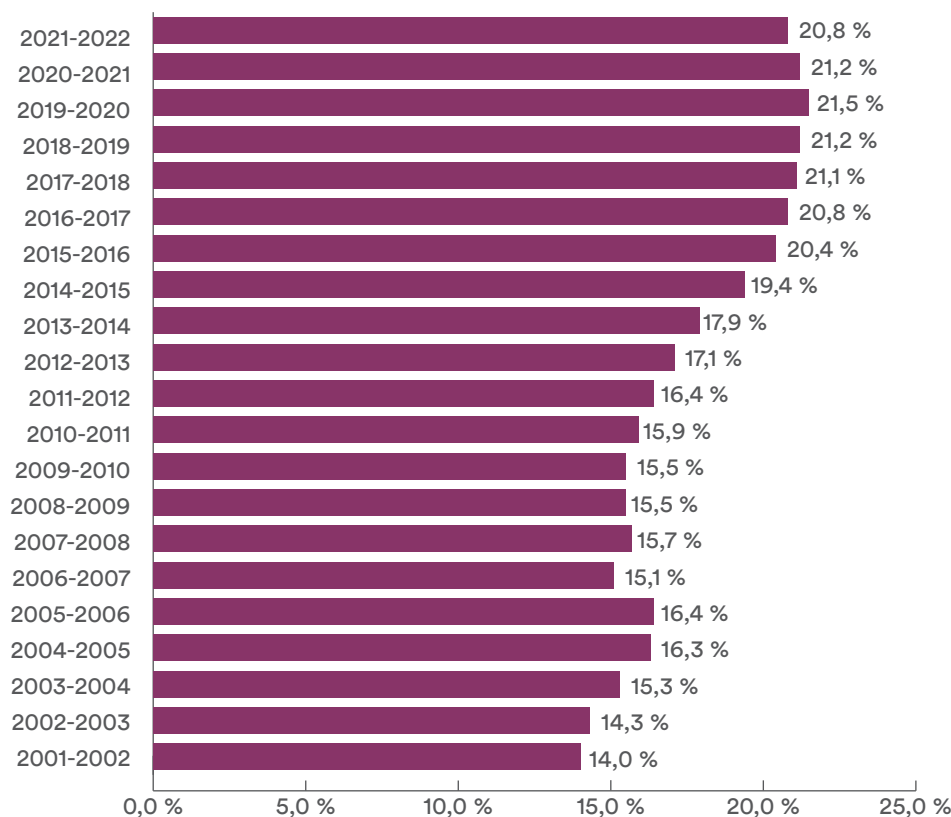
Des statistiques imprécises sur les proportions d'élèves inscrits dans des projets pédagogiques particuliers selon diverses variables

La proportion d'élèves au secondaire inscrits dans un projet pédagogique particulier déclaré au ministère de l'Éducation aurait augmenté au fil des ans. Selon ces données, cette proportion serait passée de 14 % en 2001-2002 à environ 21 % en 2021-2022 (graphique 11).

Toutefois, la proportion d'élèves inscrits dans un PPP est probablement plus élevée, puisque les PPP offerts, y compris des profils et des concentrations, ne sont pas tous déclarés au ministère de l'Éducation, pour différentes raisons ([section 2.5](#)).

Graphique 11

Évolution du pourcentage d'élèves inscrits dans un programme pédagogique particulier déclaré au MEQ

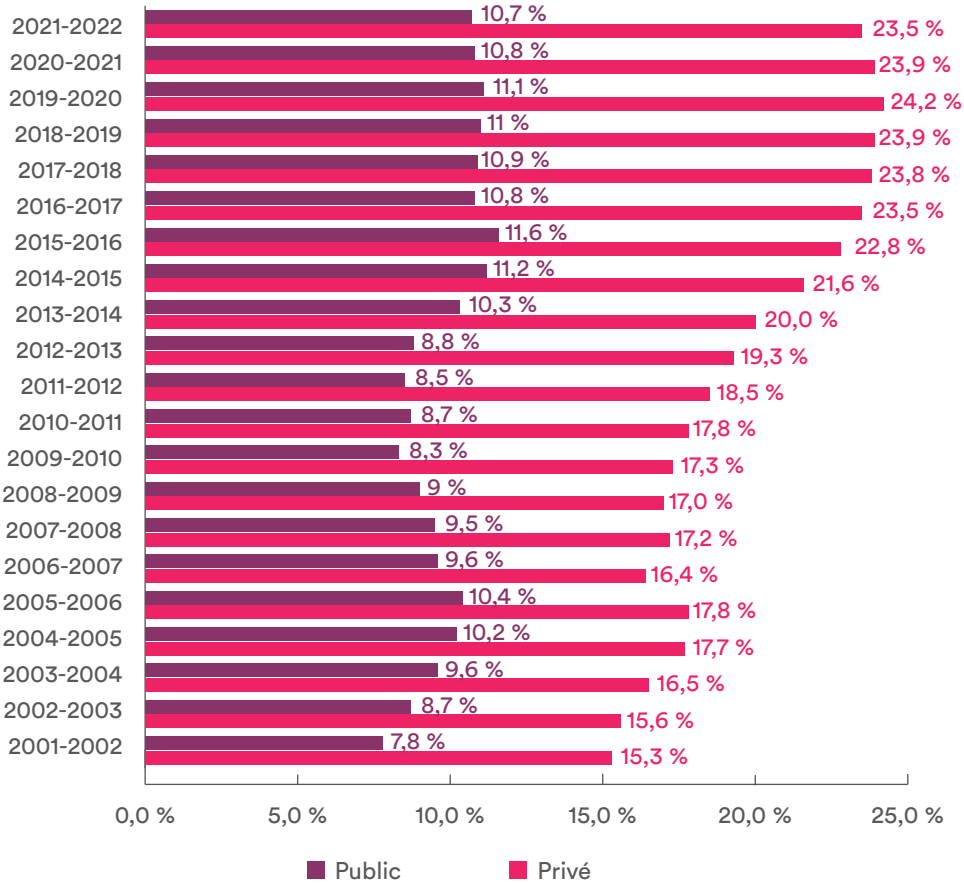


Source : Ministère de l'Éducation du Québec (2023). Secteur du numérique et de l'information (SNI), Direction générale de la valorisation de l'information (DGI), Entrepôt de données ministériel (EDM). Statistiques sur les parcours scolaires au secondaire, 2023. Traitement des données effectué par le Conseil supérieur de l'éducation, septembre 2023.

La proportion d'élèves au secondaire inscrits dans un projet pédagogique particulier déclaré au ministère de l'Éducation serait beaucoup plus élevée chez les élèves des écoles publiques que chez ceux des écoles privées, et elle y aurait augmenté davantage au fil des ans (graphique 12).

Graphique 12

Évolution du pourcentage d'élèves inscrits dans un programme pédagogique particulier déclaré au MEQ, dans chaque réseau d'enseignement*



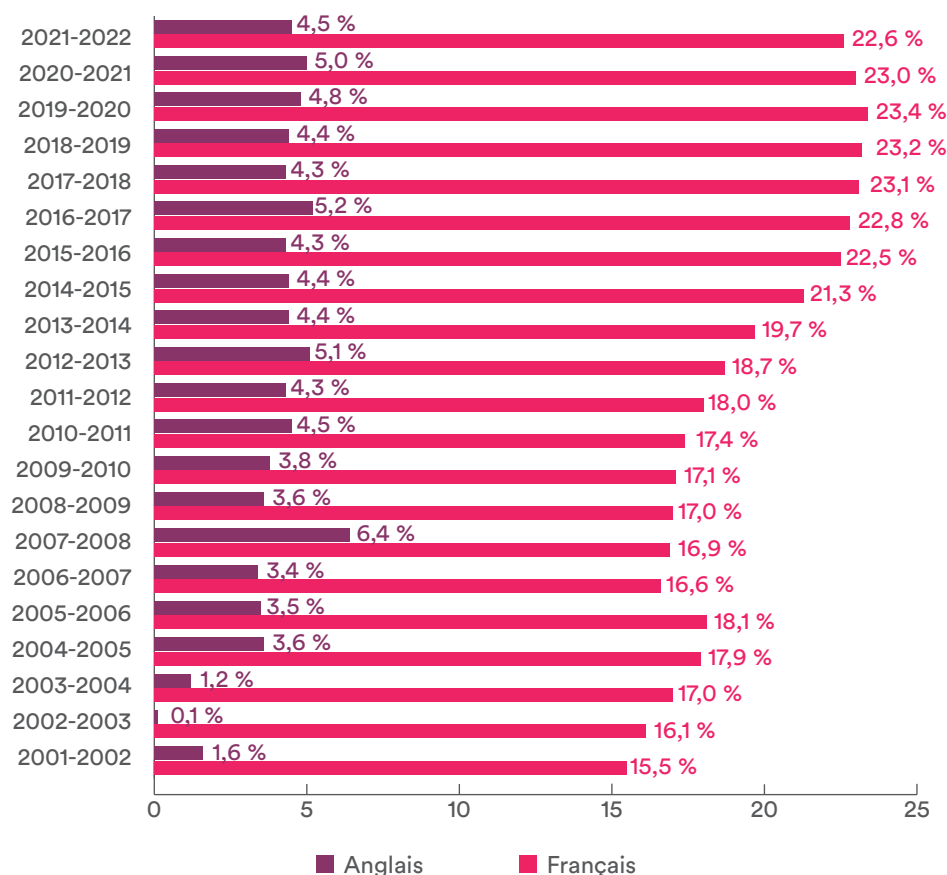
Source : Ministère de l'Éducation du Québec (2023). Secteur du numérique et de l'information (SNI), Direction générale de la valorisation de l'information (DGVI), Entrepôt de données ministériel (EDM). Statistiques sur les parcours scolaires au secondaire, 2023. Traitement des données effectué par le Conseil supérieur de l'éducation, septembre 2023.

* Les données du système Charlemagne ne recensent pas d'inscription dans un PPP dans le réseau gouvernemental, ce qui ne signifie pas qu'il n'y en a pas, la déclaration d'un PPP n'étant pas obligatoire, et la collaboration au système de données du MEQ étant facultative pour ces écoles.

La proportion d'élèves qui ont le français comme langue d'enseignement et qui sont inscrits dans un programme particulier serait supérieure à celle des élèves qui ont l'anglais comme langue d'enseignement (graphique 13). Les données ne rendent compte d'aucun élève ayant comme langue d'enseignement une langue autochtone inscrit dans un programme particulier, ce qui ne peut donner lieu à des interprétations puisque l'identification des élèves ayant les langues autochtones comme langue d'enseignement n'est pas exhaustive.

Graphique 13

Évolution du pourcentage d'élèves inscrits dans un programme pédagogique particulier déclaré au MEQ, pour chaque langue d'enseignement*



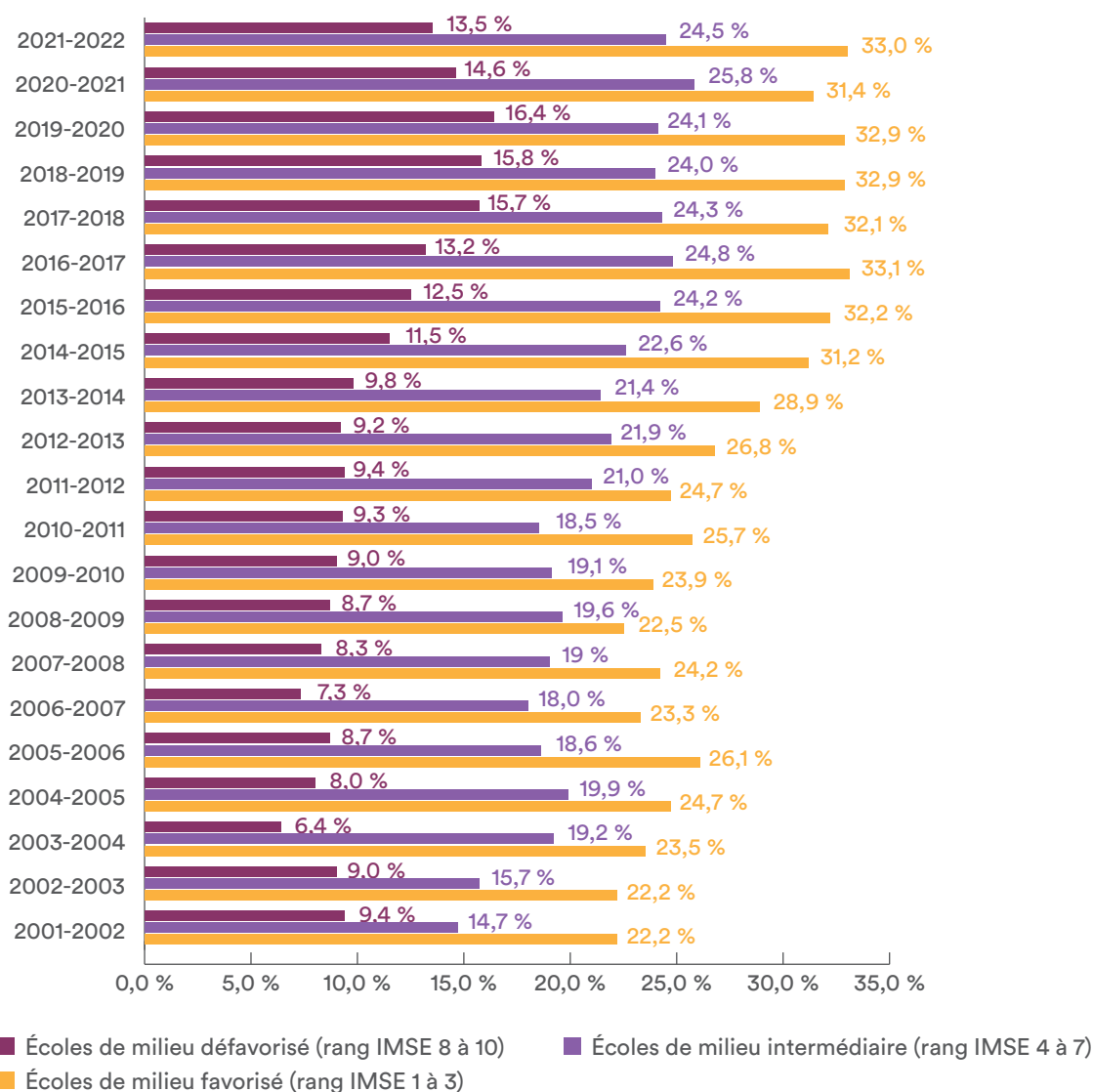
Source : Ministère de l'Éducation du Québec (2023). Secteur du numérique et de l'information (SNI), Direction générale de la valorisation de l'information (DGVI), Entrepôt de données ministériel (EDM). Statistiques sur les parcours scolaires au secondaire, 2023. Traitement des données effectué par le Conseil supérieur de l'éducation, septembre 2023.

* La déclaration d'un élève ayant une langue autochtone comme langue d'enseignement n'étant pas obligatoire, l'absence d'élèves ayant cette langue d'enseignement dans un PPP ne signifie pas qu'il n'y en a pas, d'autant plus que, dans l'ensemble des écoles, ce ne sont pas toutes celles offrant un PPP qui déclarent en offrir.

Seulement chez les élèves des écoles publiques, la proportion d'entre eux inscrits dans un PPP aurait augmenté dans les écoles des milieux dits favorisés, moyennement favorisés et défavorisés. Cependant, elle aurait augmenté davantage dans les écoles de milieux dits favorisés, avec une augmentation de près de 11 points de pourcentage de 2001-2002 à 2021-2022, comparativement à 4 points de pourcentage dans les écoles dites défavorisées (graphique 14).

Graphique 14

Évolution du pourcentage d'élèves inscrits dans un programme pédagogique particulier déclaré au MEQ, dans chaque catégorie de rangs IMSE

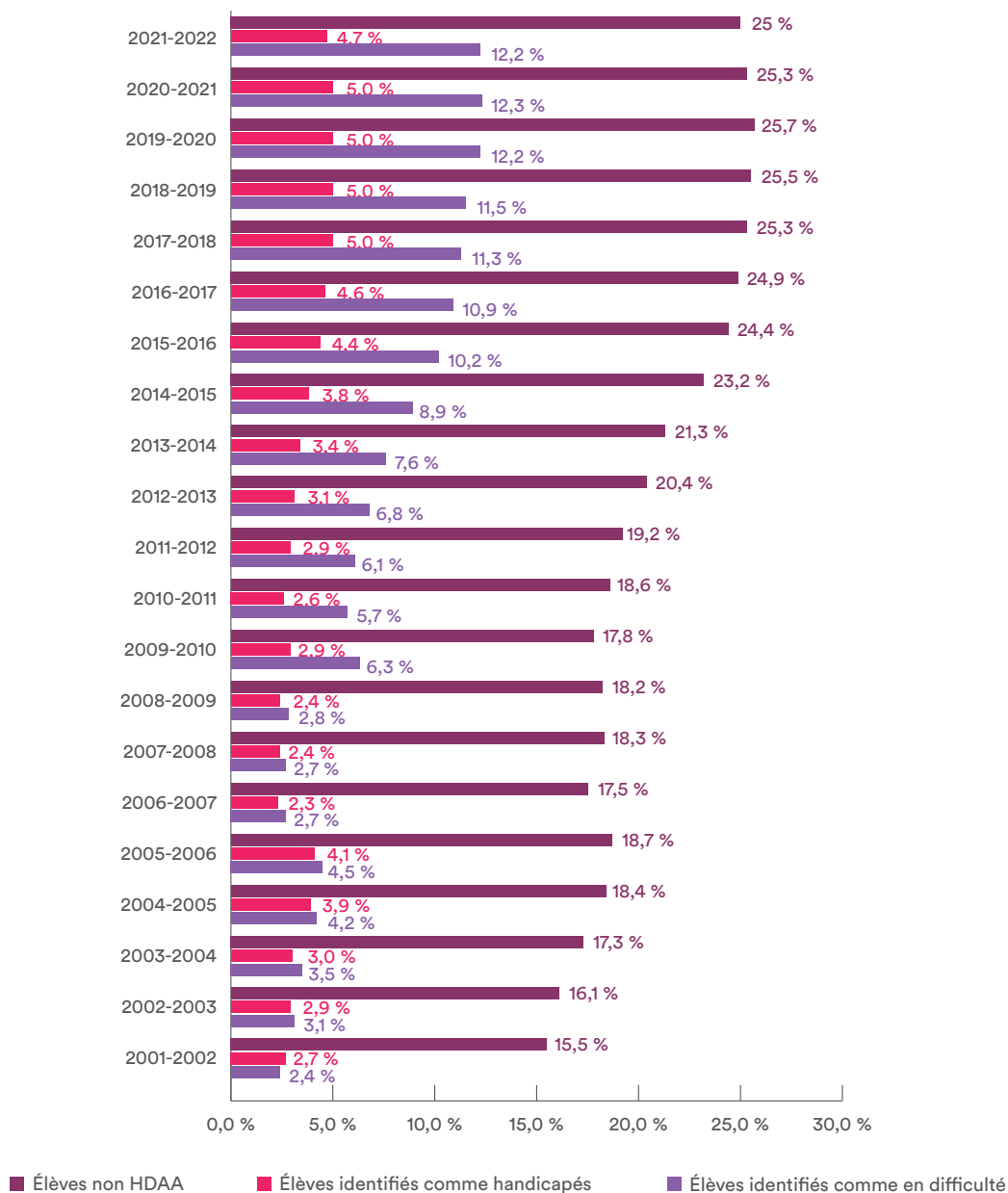


Source : Ministère de l'Éducation du Québec (2023). Secteur du numérique et de l'information (SNI), Direction générale de la valorisation de l'information (DGVI), Entrepôt de données ministériel (EDM). Statistiques sur les parcours scolaires au secondaire, 2023. Traitement des données effectué par le Conseil supérieur de l'éducation, septembre 2023.

Les élèves identifiés comme handicapés et ceux identifiés comme en difficulté seraient proportionnellement moins nombreux à être inscrits dans un PPP. Toutefois, leur proportion aurait augmenté depuis 2001-2002, surtout pour les élèves identifiés comme en difficulté (graphique 15).

Graphique 15

Évolution du pourcentage d'élèves inscrits dans un projet pédagogique particulier déclaré au MEQ, pour chaque catégorie d'élèves identifiés comme handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA), et ceux non identifiés comme tels

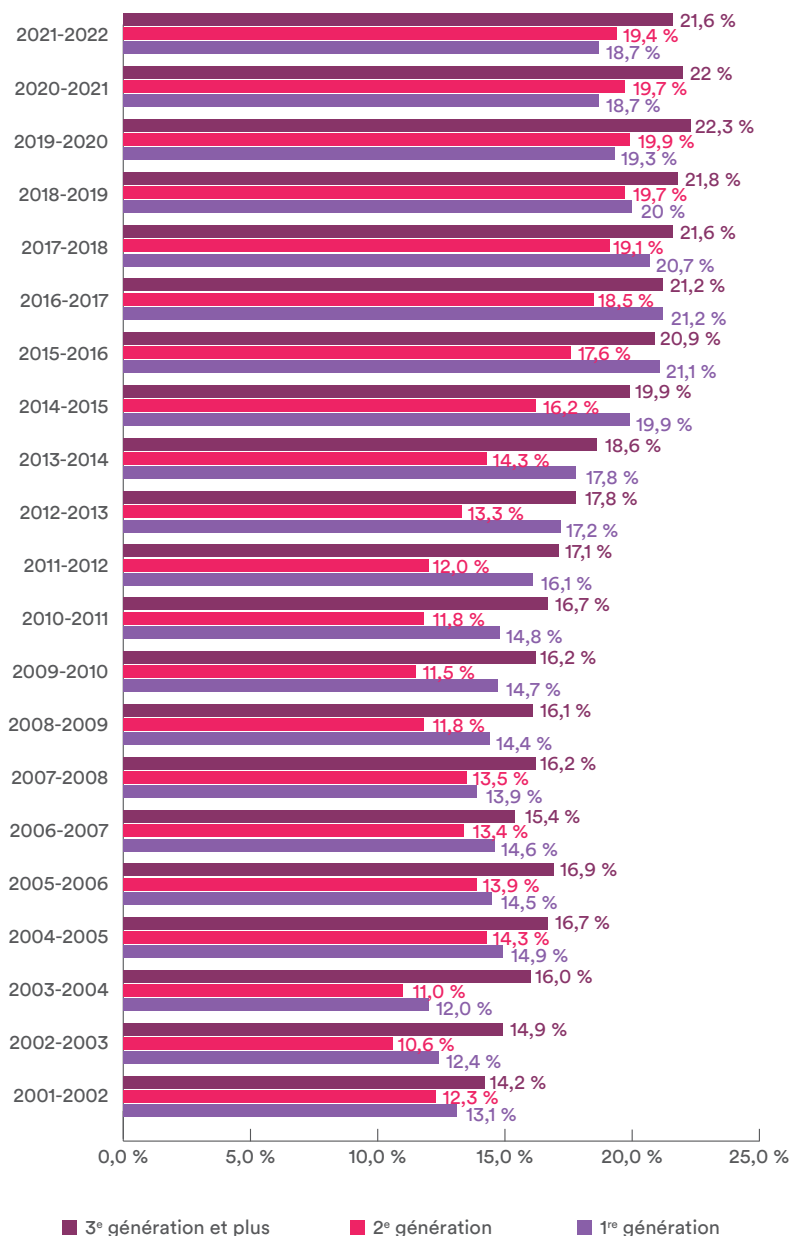


Source : Ministère de l'Éducation du Québec (2023). Secteur du numérique et de l'information (SNI), Direction générale de la valorisation de l'information (DGVI), Entrepôt de données ministériel (EDM). Statistiques sur les parcours scolaires au secondaire, 2023. Traitement des données effectué par le Conseil supérieur de l'éducation, septembre 2023.

La proportion d'élèves inscrits dans un programme particulier serait semblable au sein des différents statuts de génération, ceux de première et de deuxième générations étant considérés comme étant issus de l'immigration. Elle aurait aussi augmenté dans ces trois groupes. Elle est un peu plus élevée chez les élèves de la troisième génération ou plus (graphique 16).

Graphique 16

Évolution du pourcentage d'élèves inscrits dans un projet pédagogique particulier déclaré au MEQ au sein de chaque statut de génération, ceux des 1^{re} et 2^e générations étant considérés comme issus de l'immigration

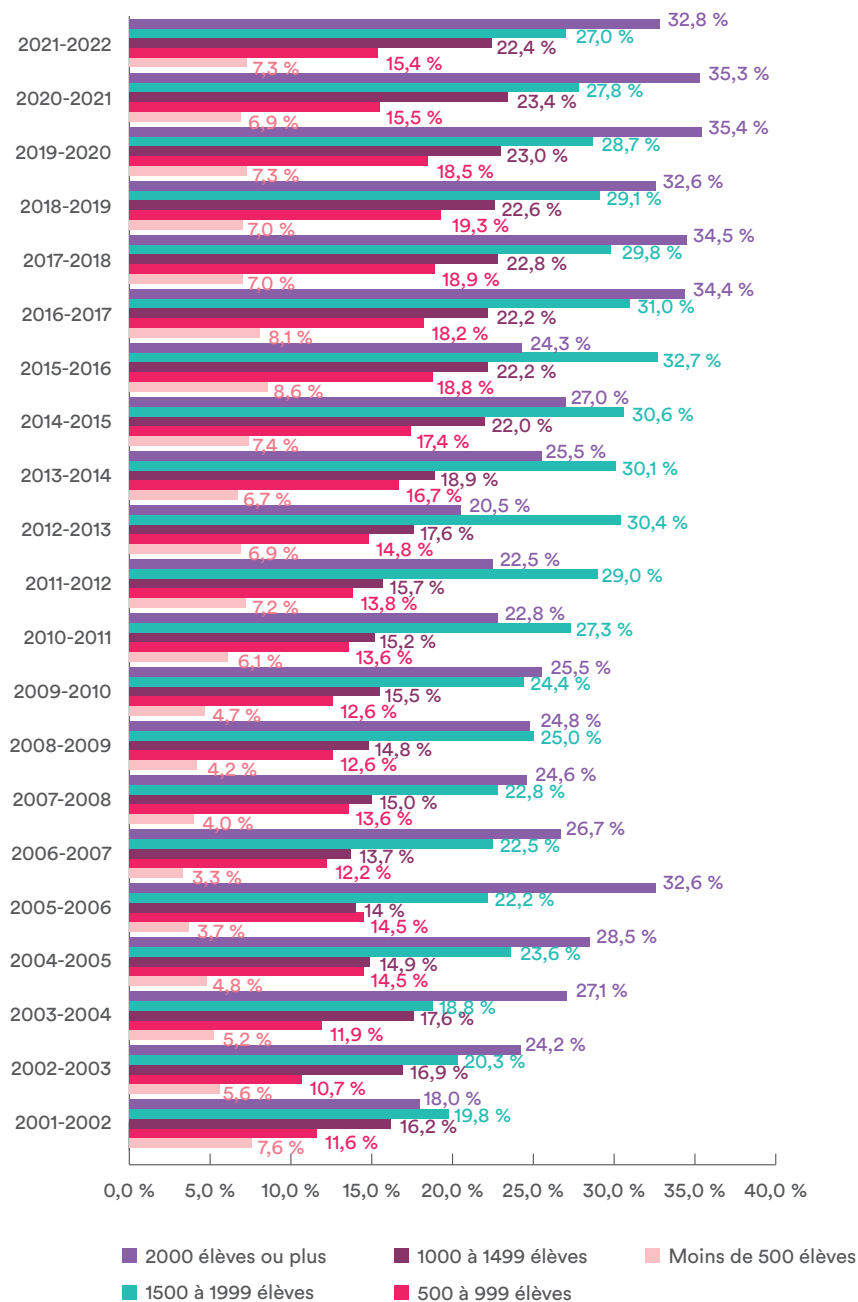


Source : Ministère de l'Éducation du Québec (2023). Secteur du numérique et de l'information (SNI), Direction générale de la valorisation de l'information (DGV), Entrepôt de données ministériel (EDM). Statistiques sur les parcours scolaires au secondaire, 2023. Traitement des données effectué par le Conseil supérieur de l'éducation, septembre 2023.

Les élèves d'écoles à 1500 élèves ou plus seraient inscrits en plus grande proportion dans des PPP déclarés au MEQ, ce qui a eu tendance à augmenter au fil des ans, et ceux d'écoles de moins de 500 élèves les seraient le moins, les proportions semblant être demeurées plutôt stables dans le temps (graphique 17).

Graphique 17

Évolution du pourcentage d'élèves inscrits dans un programme pédagogique particulier déclaré au MEQ, dans chaque catégorie de taille d'école



Source : Ministère de l'Éducation du Québec (2023). Secteur du numérique et de l'information (SNI), Direction générale de la valorisation de l'information (DGVI), Entrepôt de données ministériel (EDM). Statistiques sur les parcours scolaires au secondaire, 2023. Traitement des données effectué par le Conseil supérieur de l'éducation, septembre 2023.

Annexe 3

Les missions et les visées de l'école québécoise selon le Programme de formation de l'école québécoise

Les tableaux 13 et 14 synthétisent respectivement les trois missions et les trois visées de l'école québécoise selon le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ).

Tableau 13

Les trois missions de l'école québécoise selon le PFEQ

Mission	Définition synthèse
Instruction	Aider les jeunes à acquérir des savoirs et à développer leurs aptitudes à en apprendre de nouveaux.
Socialisation	Contribuer au développement socioaffectif des jeunes et de leur aptitude à entrer en relation avec les autres, tout en faisant la promotion de la démocratie et du vivre-ensemble.
Qualification	Amener les jeunes à développer des compétences reconnues entre autres par un diplôme à la fin du secondaire, qui leur permettront de s'insérer dans la société, de poursuivre leur formation et de s'éduquer tout au long de la vie.

Source : MEQ, 2006, adaptation du Conseil.

Tableau 14

Les trois visées de l'école québécoise selon le PFEQ

Visée	Définition synthèse proposée par le Conseil et moyens de l'atteindre
Vision du monde	Définition Regard sur le monde particulier à chaque élève, à la construction duquel contribuent les héritages culturel, familial et scolaire. Moyens : le développement de savoirs, lié à la réalité perçue par les jeunes « Un large répertoire de connaissances et des sources culturelles variées constituent, pour l'élève, un terreau fertile pour la construction de sa vision du monde. Aussi le Programme de formation propose-t-il de soutenir le développement intégré de savoirs en puisant aux sources disciplinaires tout en les reliant à la réalité telle que la perçoivent les jeunes. Leur vision s'enrichit dans la mesure où ils adoptent une distance critique à l'égard de leurs actions, de leurs opinions et de leurs valeurs. »
Structuration de l'identité	Définition Connaissance qu'un individu a de lui-même, de ses origines et de ses appartenances multiples. La prise de conscience de ses opinions, valeurs et aptitudes y contribue, dans l'interaction avec d'autres personnes et d'autres cultures. L'identité est individuelle, sociale et culturelle. C'est sur la base de cette identité que l'individu s'engage au sein de la société. Moyens : la contribution des domaines d'apprentissage au développement de l'identité « Tous les domaines d'apprentissage contribuent à développer l'identité de l'élève en le mettant en contact avec des univers de connaissance variés, en élargissant ses horizons de même que la connaissance qu'il a de lui-même et de ses origines, en mobilisant ses facultés, en l'incitant à prendre position au regard des grands débats de la société et en l'amenant à s'ouvrir aux références morales et spirituelles de son milieu. »
Développement du pouvoir d'action	Définition Capacité d'un individu à agir et à réfléchir dans des situations données, en mobilisant et en utilisant de façon appropriée une variété de ressources internes (ex. : savoirs, habiletés, expériences passées), et en recourant à des ressources externes, comme les personnes de son entourage avec qui il interagit. Moyen : la compétence s'appuyant sur la mobilisation de ressources variées « Le savoir-agir repose sur l'utilisation et la combinaison de contenus notionnels et d'habiletés intellectuelles et sociales en fonction du contexte. Ces connaissances et habiletés servent d'outils pour l'action comme pour la réflexion. La volonté de faire acquérir aux élèves un pouvoir d'action conduit ainsi à la notion de compétence, laquelle est centrale dans le Programme de formation. Elle y est définie comme étant un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources. Elle suppose la capacité de l'élève à recourir de manière appropriée à des moyens diversifiés qui incluent non seulement l'ensemble de ses acquis scolaires, mais aussi ses expériences, ses habiletés, ses attitudes, ses champs d'intérêt de même que des ressources externes comme ses pairs, ses enseignants, des experts ou encore des sources d'information de diverses natures. »

Source : MEQ 2006, p. 6-7, synthèse et adaptation par le Conseil.

Tableau 15

Buts et caractéristiques des services éducatifs au secondaire

Types de services éducatifs	But
Services d'enseignement	• « [P]oursuivre le développement intégral de l'élève »; • « [F]avoriser son insertion sociale »; • « [F]aciliter son orientation personnelle et professionnelle ». Ces services « complètent et consolident la formation de base de l'élève en vue d'obtenir un diplôme d'études secondaires ou une autre qualification et, le cas échéant, de poursuivre des études supérieures ».
Services complémentaires	« [F]avoriser la progression de l'élève dans ses différents apprentissages » par des services : • de soutien, afin d'assurer des conditions propices d'apprentissage; • de vie scolaire, pour encourager « le développement de l'autonomie et du sens des responsabilités de l'élève, de sa dimension morale et spirituelle, de ses relations interpersonnelles et communautaires, ainsi que de son sentiment d'appartenance à l'école »; • d'aide à l'élève, qui consistent à « l'accompagner dans son cheminement scolaire et dans son orientation scolaire et professionnelle ainsi que dans la recherche de solutions aux difficultés qu'il rencontre »; • de promotion et de prévention, visant à « donner à l'élève un environnement favorable au développement de saines habitudes de vie et de compétences qui influencent de manière positive sa santé et son bien-être ». L'article 5 énumère plus précisément les services que cela englobe, tels que l'information et l'orientation scolaires et professionnelles, l'animation, et l'éducation spécialisée, notamment, qui renvoient à des professions vouées au soutien éducatif.
Services particuliers	« [P]rocurer une aide à l'élève qui, pour des raisons particulières, doit recevoir des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage de la langue française ou des services d'enseignement à domicile ou en milieu hospitalier. »

Source : Québec, 2023a, art. 2-6.

Annexe 4

Brève chronologie

Tableau 16

Chronologie de la diversification de l'enseignement secondaire depuis les années 1960, et de mesures pour soutenir les élèves (aperçu non exhaustif)

Période ou année	Quelques types de diversifications de l'enseignement secondaire (non exhaustif)
1964	Le rapport Parent recommande la création d'un système à options et d'une formation générale à plusieurs voies, à l'intérieur de polyvalentes réunissant tous les programmes. Cette réorganisation a pour but de démocratiser l'enseignement tout en respectant l'hétérogénéité des élèves (diversité de rythmes d'apprentissage et d'orientations scolaires et professionnelles).
1977-1979	Abandon officiel des voies à rythmes différenciés dans les matières obligatoires du Régime pédagogique Abandon des options en 1 ^{re} et 2 ^e secondaires Différenciation suggérée par : • l'ajout d'enrichissement à même les matières; • l'adaptation locale des programmes, notamment en fonction de l'orientation professionnelle de l'élève; • l'ajout de périodes de récupération ou du tutorat pour des élèves éprouvant des difficultés (MEQ, 1977; MEQ, 1979; CSE, 2007a)
Fin des années 1980	La création, à partir de la fin des années 1980, de projets pédagogiques particuliers ou par l'introduction de pratiques sélectives dans certaines écoles publiques afin de concurrencer les écoles privées, pour retenir ou attirer des élèves.
1992-1996	Période de conception des réformes du curriculum (CSE, 2014, p. 16)
1997	Élaboration des réformes du curriculum • Premier énoncé de politique <i>Prendre le virage du succès : plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation</i> • Rapport Inchauspé, <i>Réaffirmer l'école : rapport du Groupe de travail sur le curriculum</i> • Second énoncé de politique <i>L'école, tout un programme</i>
1997-1998	Avec l'adoption du projet de loi no 180 en 1997, les écoles ont pu développer des projets pédagogiques particuliers plus facilement. Programme de soutien à l'école montréalaise (1997) Programme d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (1998)

1998-2009	Période de mise en œuvre des réformes du curriculum (CSE, 2014, p.16)
1998-1999	Pendant le processus de mise en œuvre des réformes, lancement de : • <i>L'école, tout un programme</i> • la Politique de l'adaptation scolaire, favorisant l'intégration de tous les élèves en classe ordinaire
2003	Politique d'évaluation des apprentissages Moratoire sur l'implantation de la réforme au secondaire
2005	« La réforme devient le renouveau pédagogique » (CSE, 2014, p.16) Le Régime pédagogique instituait trois parcours au deuxième cycle du secondaire : la formation générale, la formation générale appliquée, le parcours de formation axée sur l'emploi. Mesures parallèles aux réformes du curriculum
2002	Stratégie d'intervention Agir autrement
2004	L'adoption du projet de loi no 73 modifiant la <i>Loi sur l'instruction publique</i> et la <i>Loi sur l'enseignement privé</i> avait pour effet de décentraliser certains pouvoirs vers les commissions scolaires (CS) et les établissements d'enseignement privés (actuel article 240 de la LIP). L'autorisation du ministre pour déroger du Régime pédagogique n'était désormais requise que pour les programmes de sport-études et d'arts-études, augmentant ainsi les marges de manœuvre locales pour développer des projets pédagogiques particuliers (CSE, 2007a).
Depuis 2010	
2017	Politique de la réussite éducative
2019	Mesure Activités parascolaires au secondaire, pour que les établissements offrent gratuitement une diversité d'activités parascolaires.
2022-2023	Plan d'action du ministre de l'Éducation octroyant un financement aux établissements pour la création de projets pédagogiques particuliers et pour augmenter l'accès à ceux-ci par les élèves, en diminuant les frais chargés aux parents.

Annexe 5

Les services d'orientation scolaire et professionnelle au Québec

Les services d'information et d'orientation scolaire font partie du Programme de services d'aide, d'animation et de soutien, qui a pour but d'« accompagner l'élève dans son cheminement scolaire, dans sa démarche d'orientation scolaire et professionnelle ainsi que dans la recherche de solutions aux difficultés qu'il rencontre » (MEQ, 2002, p. 30).

Tableau 17

Aperçu de l'évolution des services d'orientation scolaire et professionnelle au Québec

Années 1960	La commission Parent reconnaît l'importance des services d'orientation scolaire et professionnelle pour favoriser la réussite des jeunes et leur intégration professionnelle dans la société. Ces services, considérés comme des services éducatifs complémentaires, sont intégrés au Régime pédagogique du secondaire.
Années 1970	Des conseillères et conseillers en orientation sont déployés dans les écoles secondaires du Québec.
Années 1980	Le programme <i>Éducation au choix de carrière</i> est mis en place surtout pour les élèves de la 3^e à la 5^e secondaire. Les cours sont donnés exclusivement par des professionnels de l'orientation. Dans son rapport de 1989 (CSE, 1989), le CSE affirme que l'éducation à l'orientation devrait revenir à l'ensemble des adultes qui gravitent autour de l'élève.
1996 : États généraux sur l'éducation	Le programme <i>Éducation au choix de carrière</i> est critiqué par les jeunes eux-mêmes puis aboli. Un comité consultatif est formé en 1998 pour faire des recommandations sur cet enjeu.
2000 : Sommet du Québec et de la jeunesse	Les jeunes réitèrent l'urgence d'améliorer les services d'orientation en milieu scolaire, qui répondent à un besoin réel.
2002 : Approche orientante	Publication d'un document sur l'approche orientante (Ministère de l'Éducation, 2002) qui préconise une action concertée de toutes les actrices et de tous les acteurs concernés autour de l'élève pour l'informer et le guider dans ses choix scolaires et professionnels.
2012 : Bonification des pratiques existantes	Publication des résultats d'un sondage réalisé par le MEQ auprès de 775 écoles concluant que les services et les pratiques d'orientation dans les écoles sont inégaux, et qu'une bonification s'impose.
2013-2018	Élaboration d'un référentiel québécois en orientation. En 2018, 19 contenus obligatoires sont retenus et implantés de la 5^e année du primaire jusqu'à la fin du secondaire.
2021 : Contenus en orientation scolaire et professionnelle (COSP)	Publication du <i>Guide d'accompagnement pour la mise en œuvre des contenus en orientation scolaire et professionnelle (COSP) obligatoires au secondaire : à l'intention des professionnels et des gestionnaires</i> (Ministère de l'Éducation, 2021a). Les COSP viennent préciser où et comment les 19 contenus doivent être intégrés à l'enseignement primaire et secondaire.

Sources : MEQ, 2021a et MEQ, 2002, adapté par le Conseil.

Annexe 6

La répartition des élèves entre les projets pédagogiques particuliers

Tableau 18

Répartition de l'effectif d'élèves de chaque catégorie de projets pédagogiques particuliers (PPP) selon le type de PPP déclaré, en 2021-2022

Catégorie de PPP Type de PPP	Nombre d'élèves	En %
Enrichissement en art (4)		
Art dramatique	1 666	15,83 %
Arts plastiques	4 036	38,36 %
Danse	1 495	14,21 %
Musique	3 325	31,60 %
Total Enrichissement en art	10 522	100,00 %
Enrichissement en informatique	3 186	100,00 %
Enrichissement en langue	7 092	100,00 %
Enrichissement en sciences	2 379	100,00 %
Enrichissement en sport (31)		
Athlétisme	39	0,21 %
Badminton	39	0,21 %
Baseball	56	0,31 %
Basketball	1 424	7,78 %
Boxe	***	***
Cheerleading	508	2,78 %
Cirque	132	0,72 %
Conditionnement physique	282	1,54 %
Dek hockey	***	***
Escalade	64	0,35 %
Escrime	***	***
Football	1 028	5,62 %
Golf	***	***
Gymnastique	418	2,28 %
Gymnastique artistique	45	0,25 %
Haltérophilie	***	***
Hockey sur glace	3 241	17,71 %
Judo	***	***

Catégorie de PPP Type de PPP	Nombre d'élèves	En %
Karaté	26	0,14 %
Multisports	6 238	34,09 %
Nage synchronisée	***	***
Natation	105	0,57 %
Patinage artistique	55	0,30 %
Patinage de vitesse	***	***
Santé plein air	1 058	5,78 %
Ski acrobatique	33	0,18 %
Ski alpin	777	4,25 %
Ski de fond	41	0,22 %
Soccer	1 322	7,22 %
Sports cyclistes	111	0,61 %
Sports équestres	225	1,23 %
Surf des neiges	251	1,37 %
Taekwondo	***	***
Tennis	42	0,23 %
Volley-ball	648	3,54 %
Total Enrichissement en sport	18 300	100,00 %
Enrichissement multivolets	1 244	100,00 %
Préparation à la formation professionnelle	2 055	100,00 %
Programme d'éducation internationale	33 281	100,00 %
Programme de sport-études (45)		
Athlétisme	285	2,60 %
Badminton	***	***
Baseball	1 231	11,24 %
Basketball	1 158	10,58 %
Biathlon	***	***
Boxe	150	1,37 %
Canoë-kayak vitesse	37	0,34 %
Escrime	***	***
Freeski	***	***
Golf	132	1,21 %
Gymnastique	534	4,88 %
Gymnastique artistique	***	***
Gymnastique trampoline	***	***
Haltérophilie	***	***
Handball	148	1,35 %
Hockey Bantam AA	215	1,96 %

Catégorie de PPP Type de PPP	Nombre d'élèves	En %
Hockey Bantam AAA	466	4,26 %
Hockey Équipe féminine 18 ans	212	1,94 %
Hockey LHJMQ	***	***
Hockey Midget AAA	239	2,18 %
Hockey Midget Espoir	300	2,74 %
Hockey Pee-Wee AAA	279	2,55 %
Judo	94	0,86 %
Karaté	50	0,46 %
Nage synchronisée	132	1,21 %
Natation	745	6,80 %
Patinage artistique	285	2,60 %
Patinage de vitesse	118	1,08 %
Plongeon	49	0,45 %
Racquetball	***	***
Ringuette	145	1,32 %
Ski acrobatique	54	0,49 %
Ski alpin	73	0,67 %
Ski de fond	110	1,00 %
Soccer	2 406	21,98 %
Soccer CNHP	***	***
Softball	***	***
Sports cyclistes	175	1,60 %
Surf des neiges	45	0,41 %
Taekwondo	108	0,99 %
Tennis	197	1,80 %
Tennis de table	23	0,21 %
Triathlon	130	1,19 %
Volley-ball	498	4,55 %
Water-polo	***	***
Total Programme de sport-études	10 948	100,00 %
Programme en arts-études (4)		
Art dramatique	999	20,32 %
Arts plastiques	625	12,71 %
Danse	566	11,51 %
Musique	2 726	55,45 %
Total Programme en arts-études	4 916	100,00 %
Aucun PPP déclaré au MEQ	356 943	100,00 %

*** : Effectifs inférieurs à 21

Annexe 7

La liste des orientations et des recommandations

Orientation 1 : Valoriser la formation de base commune en veillant à ce qu'elle soit riche, solide et signifiante, tout en faisant place à l'exploration

Pour garder les élèves engagés dans leur parcours scolaire au secondaire, en veillant à leur développement global, à leur apprentissage des savoirs fondamentaux et au développement d'habiletés et de champs d'intérêt particuliers, le Conseil recommande :

Au ministère de l'Éducation :

1. De remettre à l'avant-plan les visées du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), éventuellement dans sa version la plus à jour compte tenu de l'évolution des connaissances;

Aux départements et aux facultés de sciences de l'éducation et des autres domaines concernés des universités au Québec :

2. D'accentuer la collaboration avec les milieux scolaires pour favoriser le transfert de connaissances issues de la recherche vers la pratique, en cohérence avec les besoins de ces derniers;

Aux directions d'établissement :

3. D'exercer leur leadership pédagogique pour favoriser l'adoption de pratiques engageantes pour les élèves, en s'appuyant notamment sur le *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante*, dans sa version la plus récente, le cas échéant;

Au personnel enseignant :

4. De poursuivre leur développement professionnel en recherchant des pratiques pédagogiques qui soutiennent l'engagement des élèves, en s'appuyant notamment sur le *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante*, dans sa version la plus récente, s'il y a lieu;

À tous les établissements d'enseignement secondaire du secteur de la formation générale des jeunes, ainsi qu'à tous les centres de services scolaires (CSS) et les commissions scolaires (CS), de veiller à :

5. Actualiser les réflexions sur l'organisation scolaire et les parcours scolaires offerts en s'appuyant entre autres sur des consultations régulières avec les élèves, les actrices et les acteurs du milieu;
6. Permettre et faciliter l'exploration et le développement de champs d'intérêt et de compétences variés chez les élèves ainsi que la connaissance de soi en :
 - privilégiant cette possibilité au sein de la classe en priorité, celle-ci désignant tous les types d'espaces d'enseignement-apprentissage voués aux matières du Régime pédagogique;
 - s'appuyant sur le soutien de personnels scolaires pour réfléchir aux meilleurs moyens d'offrir cette possibilité aux élèves à l'intérieur de la grille-horaire, en préservant la formation de base commune et l'hétérogénéité des élèves;
 - exploitant les ressources disponibles dans la communauté environnante, dans le respect des encadrements existants;
7. Faire connaître aux parents d'élèves les leviers déjà conçus pour favoriser l'engagement scolaire et la réussite éducative de l'ensemble des élèves, par des moyens de communication leur permettant d'avoir accès à ces informations;

Aux parents, dans l'accompagnement de leur enfant dans son parcours scolaire :

8. De prendre en compte l'existence de leviers qui favorisent l'engagement scolaire et la réussite éducative de l'ensemble des élèves.

Orientation 2 : Consolider la cohérence du système scolaire dans ses visées et dans les pratiques en œuvre

Le Conseil recommande :

Au ministère de l'Éducation :

9. De préserver une marge d'autonomie aux établissements, aux centres de services scolaires et aux commissions scolaires dans la définition d'une couleur locale :
 - leur permettant de veiller à ce que la formation de base commune soit riche, solide et signifiante;
 - dans le respect des encadrements et des leviers existants;
 - en maintenant des exigences élevées à l'égard de leurs élèves;

Au ministère de l'Éducation, aux établissements d'enseignement secondaire, aux centres de services scolaires et aux commissions scolaires :

10. De soutenir la création de mécanismes favorisant la mise en commun, entre les différentes écoles, de leurs expériences et stratégies, dans l'objectif d'amoindrir la logique de concurrence qui peut exister et d'encourager le développement d'une logique de coopération pour le bien de tous les élèves.

Orientation 3 : Favoriser une plus grande accessibilité aux services éducatifs susceptibles de soutenir l'engagement des élèves dans leur parcours scolaire

Le Conseil recommande :

À tous les établissements d'enseignement secondaire du secteur de la formation générale des jeunes, ainsi qu'à tous les centres de services scolaires et les commissions scolaires :

11. De commencer ou de poursuivre leurs efforts pour améliorer l'accès aux activités, aux options et, le cas échéant, aux profils, aux concentrations ou aux projets pédagogiques particuliers, notamment en :
 - privilégiant des pratiques d'admission inclusives, basées sur les champs d'intérêt des élèves, à la place de piges aléatoires ou de pratiques sélectives (y compris l'admission sur la base des performances de l'élève, scolaires ou autres, des ressources familiales ou d'un profil d'aptitudes, de champs d'intérêt ou de motivation démontré par l'élève à l'entrée du secondaire);
 - privilégiant une organisation scolaire qui, lorsqu'elle en offre :
 - préconise la mixité des élèves;
 - vise leur accessibilité à tous les élèves;
 - prévoyant davantage de passerelles entre les différentes trajectoires;
 - examinant la possibilité de recourir au numérique et aux possibilités qu'il offre;

Au ministère de l'Éducation, à tous les établissements d'enseignement secondaire, ainsi qu'à tous les centres de services scolaires et les commissions scolaires :

12. De prévoir les ressources professionnelles pour s'assurer de soutenir, d'encourager et d'informer tous les élèves, tout au long de leur parcours en :
 - rendant visibles aux élèves, aux parents et à toutes les intervenantes et tous les intervenants scolaires les différentes trajectoires et les passerelles entre celles-ci;
 - transmettant toutes les informations sur les caractéristiques des différentes voies ou options, s'il y a lieu, et sur leurs conséquences pour la suite du parcours scolaire;

Au ministère de l'Éducation :

13. De poursuivre sa mesure de soutien aux activités parascolaires afin de s'assurer qu'elles sont accessibles à tous les élèves.

Bibliographie

Archambault, Isabelle, Geneviève Audet, Corina Borri-Anadon, et al. (2017). *L'impact du climat interculturel des établissements sur la réussite éducative des élèves issus de l'immigration*, Rapport de recherche, Québec, Le Fonds, 88 p., Réf. du 11 juillet 2023.

Arnett, Jeffrey Jensen (2000). «Emerging Adulthood: A Theory of Development from the Late Teens through the Twenties», *American Psychologist*, vol. 55, p. 469-480.

Audet, Louis-Philippe (1971). *Histoire de l'enseignement au Québec, tome 2, 1840-1971*, Montréal, Holt, Rinehart; Winston, 496 p.

Batiotila, Niambi-Mayasi (2022). *La flexibilité de la formation aux différents ordres d'enseignement : l'exemple finlandais*, Études et recherches, Québec, Le Conseil, 33 p.

Bergeron, Jean-Étienne (2022). *Écoles privées, financement public et justice en éducation : herméneutique d'un débat multidimensionnel au Québec*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, option administration de l'éducation, Montréal, Université de Montréal, 464 p.

B-Lamoureux, Bianca (2024). *Le développement d'un leadership bienveillant, inclusif et transformatif chez des directions d'établissement scolaire du primaire : soutien par des produits conceptuels et d'accompagnement structurés, développés, améliorés et validés dans le cadre d'une recherche-développement*, Thèse de doctorat en éducation, Sherbrooke (Québec), Université de Sherbrooke, 556 p., Réf. du 4 novembre 2024.

Borri-Anadon, Corina, Geneviève Audet et Eve Lemaire (2021). «Regards d'acteurs et d'actrices quant à l'engagement en faveur d'une culture d'équité dans des écoles secondaires québécoises», *Recherches en éducation*, vol. 44, p. 57-71.

Bouchard, Maxim, Anne-Sophie Denault, Frédéric Guay, et al. (2023). «Généralisation des expériences sociales vécues dans les activités parascolaires au contexte scolaire», *Revue de psychoéducation*, vol. 52, n° 2, p. 458-486.

Bouffard, Thérèse, Monique Brodeur et Carole Vezeau (2005). *Les stratégies de motivation des enseignants et leurs relations avec le profil motivationnel d'élèves du primaire*, Rapport de recherche, [s. l.], [s. é.], 103 p., Réf. du 8 août 2024.

Bouffard, Thérèse et Carole Vezeau (2010). «Intention d'apprendre, motivation et apprentissage autorégulé: le rôle de la perception de compétence et des émotions », dans M. Crahay et M. Dutrevis (dir.), *Psychologie des apprentissages scolaires*, Louvain-la-Neuve; Paris, De Boeck, p. 66-84, Réf. du 8 août 2024.

Brasselet, Célénie et Alain Guerrien (2010). «Sentiment de liberté et influence dans la décision d'orientation : effets sur la motivation scolaire des élèves en classe de première », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 39, n° 4, Réf. du 1^{er} mai 2019.

Bureau, Julien S., Joshua L. Howard, Jane X.Y. Chong, et al. (2022). «Pathways to Student Motivation: A Meta-Analysis of Antecedents of Autonomous and Controlled Motivations », *Review of Educational Research*, vol. 92, n° 1, p. 46-72.

Cabinet du ministre de l'Éducation (2021). *Impact de la COVID-19 sur la réussite éducative - Plan de relance pour la réussite scolaire : 110 M\$*, Réf. du 5 mai 2024.

Castonguay-Payant, Justine (2022). « Intentionnalité, perceptions et stratégies de parents d'enfants présentant des besoins particuliers lors du processus de choix de parcours scolaires au secondaire », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 24, n° 1, p. 111-133.

Chouinard, Roch, Normand Roy, Geneviève Carpentier, et al. (2022). « Motivation, engagement et satisfaction des besoins psychologiques en formation initiale à l'enseignement lors des premières vagues de COVID-19 », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, vol. 19, n° 1, p. 76-90.

Collins, Tya et Corina Borri-Anadon (2021). « *Capacitisme et (néo)racisme au sein des processus de classement scolaires au Québec : interprétations par les intervenants des difficultés des élèves issus de l'immigration* », *Recherches en Éducation*, vol. 44, Réf. du 12 septembre 2024.

Comité d'analyse du Programme de formation de l'école québécoise (2009). Profil général de l'élève issu du renouveau pédagogique au secondaire, [s. l.], [s. é.], 73 p.

Commission de l'éducation (2007). *La réussite scolaire des Autochtones*, Québec, Assemblée nationale, 59 p.

Commission des états généraux sur l'éducation (1996). *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*, Rapport final de la Commission des états généraux sur l'éducation, Québec, 112 p., Réf. du 4 novembre 2024.

Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1964). *Rapport Parent : deuxième partie ou tome 2 : les structures pédagogiques du système scolaire : A - les structures et les niveaux d'enseignement*, Québec, La Commission.

Conseil supérieur de l'éducation (2023). *Profession enseignante au Québec : voies d'accès actuelles et potentielles*, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2021-2023, Québec, Le Conseil, 141 p., Réf. du 6 août 2024.

Conseil supérieur de l'éducation (2021). *La révision du programme Éthique et culture religieuse : vers une transition réussie*, Québec, Le Conseil, 90 p., Réf. du 12 avril 2023.

Conseil supérieur de l'éducation (2020). *Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs*, Québec, Le Conseil, 176 p., Réf. du 6 août 2024.

Conseil supérieur de l'éducation (2019). *Les réussites, les enjeux et les défis en matière de formation universitaire au Québec*, Québec, Le Conseil, 217 p., Réf. du 28 octobre 2024.

Conseil supérieur de l'éducation (2018). *Évaluer pour que ça compte vraiment*, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018, Québec, Le Conseil, 95 p., Réf. du 9 août 2023.

Conseil supérieur de l'éducation (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire*, Québec, Le Conseil, 155 p., Réf. du 29 octobre 2024.

Conseil supérieur de l'éducation (2016a). *L'éducation populaire : mise en lumière d'une approche éducative incontournable tout au long et au large de la vie*, Québec, Le Conseil, 239 p., Réf. du 16 août 2024.

Conseil supérieur de l'éducation (2016b). *Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre des consultations publiques pour une politique de la réussite éducative : cinq idées-forces pour soutenir l'élaboration d'une politique de la réussite éducative des jeunes et des adultes*, Québec, Le Conseil, 69 p., Réf. du 7 août 2023.

Conseil supérieur de l'éducation (2016c). *Remettre le cap sur l'équité*, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016, Québec, Le Conseil, 105 p., Réf. du 27 avril 2023.

Conseil supérieur de l'éducation (2014). *Pour l'amélioration continue du curriculum et des programmes d'études*, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2012-2014, Québec, Le Conseil, 121 p., Réf. du 29 janvier 2024.

Conseil supérieur de l'éducation (2012). *Pour une formation qualifiante chez les jeunes de moins de 20 ans, lever les obstacles à la formation professionnelle au secondaire*, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2010-2012, Québec, Le Conseil, 108 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2009). *Une école secondaire qui s'adapte aux besoins des jeunes pour soutenir leur réussite*, Québec, Le Conseil, 80 p., Réf. du 27 avril 2023.

Conseil supérieur de l'éducation (2008). *Au collégial : l'engagement de l'étudiant dans son projet de formation : une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège*, Québec, Le Conseil, 102 p., Réf. du 28 février 2024.

Conseil supérieur de l'éducation (2007a). *Les projets pédagogiques particuliers au secondaire : diversifier en toute équité*, Québec, Le Conseil, 86 p., Réf. du 4 septembre 2024.

Conseil supérieur de l'éducation (2007b). *Soutenir l'appropriation des compétences transversales et des domaines généraux de formation*, Québec, Le Conseil, 76 p., Réf. du 8 juillet 2024.

Conseil supérieur de l'éducation (2001). *Aménager le temps autrement : une responsabilité de l'école secondaire*, Sainte-Foy, Le Conseil, 86 p., Réf. du 17 octobre 2024.

Conseil supérieur de l'éducation (2000). *Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir*, Sainte-Foy, Le Conseil, 126 p., Réf. du 4 septembre 2024.

Conseil supérieur de l'éducation (1999). *Diriger une école secondaire : un nouveau contexte, de nouveaux défis*, Québec, Le Conseil, 80 p., Réf. du 1^{er} mars 2023.

Conseil supérieur de l'éducation (1989). *L'orientation scolaire et professionnelle : par-delà les influences, un cheminement personnel*, Rapport annuel 1988-1989 sur l'état et les besoins en éducation, Québec, Le Conseil, 113 p., Réf. du 4 septembre 2024.

Corbo, Claude (2000). *Repenser l'école : une anthologie des débats sur l'éducation au Québec de 1945 au rapport Parent*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 667 p.

Debout pour l'école (2024). *Des citoyennes et citoyens ont parlé d'éducation : il faut les écouter!*, Synthèse des propos tenus dans les forums citoyens et les ateliers jeunesse de Parlons éducation, [s. l.], [s. é.], 42 p., Réf. du 12 février 2024.

Derouet, Jean-Louis (dir.) (2000). *L'école dans plusieurs mondes*, Bruxelles, De Boeck Université, 299 p.

Desmarais, Marie-Élaine, Nadia Rousseau et Brigitte Stanké (2018). « La pédagogie universelle : soutien à l'engagement d'une diversité d'élèves », dans S. Ouellet (dir.), *Soutenir le goût de l'école*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.153-172.

Desrochers, Alain (2021). « Les fondements de l'approche de la réponse à l'intervention appliquée à l'enseignement de la lecture et de l'écriture », dans A. Desrochers (dir.), *L'approche de la réponse à l'intervention et l'enseignement de la lecture-écriture*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 45-94.

Dessureault, Jeanne (2022). *Le rapport élève-institution dans des écoles secondaires montréalaises de milieux défavorisés*, Mémoire de maîtrise en administration et fondements de l'éducation, option éducation comparée, Montréal, Université de Montréal, 104 p., Réf. du 30 septembre 2024.

Dionne, Patricia, Simon Viviers, France Picard, et al. (2018). « Orientation pour tous au secondaire public : mythe ou réalité au Québec », *Revue d'éducation de l'Université d'Ottawa*, vol. 5, n° 3, p.2-9.

Doray, Pierre (2012). « De la condition étudiante aux parcours des étudiants : quelques balises théoriques », dans F. Picard et J. Masdonati (dir.), *Les parcours d'orientation des jeunes*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 51-93.

Doray, Pierre, Claude Lessard et Maude Roy-Vallières (2023). *Bulletin de l'égalité des chances en éducation - Édition 2023*, Montréal, Observatoire québécois des inégalités, 76 p.

Doray, Pierre, France Picard, Claude Trottier, et Amélie Groleau (2009). *Les parcours éducatifs et scolaires : quelques balises conceptuelles* - Numéro 44, Montréal, Fondation canadienne des bourses du millénaire, 31 p., Réf. du 4 novembre 2024.

Draelents, Hugues et Xavier Dumay (dir.) (2016). *Les écoles et leur réputation : l'identité des établissements en contexte de marché*, Bruxelles, De Boeck Université, 272 p.

Dubet, François (2007). *L'expérience sociologique*, Paris, La Découverte, 120 p.

Dubet, François et Danilo Martuccelli (1996). *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Éditions du Seuil, 361 p.

Dupéré, Véronique, Isabelle Archambault, Hélène Desrosiers, et al. (2019). « Obtenir un diplôme avant l'âge de 20 ans : une analyse ancrée dans une perspective des parcours de vie », *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ) - De la naissance à l'âge adulte*, vol. 9, fascicule 1, p.1-28.

Dupriez, Vincent, Christian Monseur et Maud Van Campenhoudt (2012). « [Le poids de l'origine socioculturelle des élèves et de leur environnement scolaire sur leurs aspirations d'études supérieures : les bases d'une comparaison internationale](#) », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 41, n° 1, Réf. du 22 août 2024.

Fédération des centres de services scolaires du Québec, Association des directions générales scolaires du Québec et Association québécoise des cadres scolaires (2023). [Avis sur les règles budgétaires 2023-2024 : avis de la Fédération des centres de services scolaires du Québec, de l'Association des directions générales scolaires du Québec et de l'Association québécoise des cadres scolaires présenté au ministère de l'Éducation](#), [s. l.], FCSSQ ; ADGSQ ; AQCS, 49 p., Réf. du 11 septembre 2024.

Finnish National Agency For Education (2024). [National Core Curriculum for Primary and Lower Secondary \(Basic\) Education](#), Réf. du 25 octobre 2024.

Fortier, Alain (2024). « Insuffler de l'espoir à l'école québécoise », *Le Devoir*, p. A7.

Fournier, Charlotte, Marie-Hélène Veronneau, Jérémie Verner-Filion, et al. (2024). [La perception du climat scolaire : un levier important pour l'augmentation de la motivation et de la réussite au secondaire](#), Réf. du 15 mai 2024.

Fréchette-Simard, Catherine, Isabelle Plante, Annie Dubeau, et al. (2019). « La motivation scolaire et ses théories actuelles : une recension théorique », *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 54, n° 3, p. 500-518.

Fréchette-Simard, Catherine, Isabelle Plante, Nathalie Plante, et al. (2021). « Pratiques de gestion rapportées par des directions d'écoles en région non-métropolitaine : portrait descriptif et exploratoire », *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 56, n° 1, p. 171-193.

Garneau, Stéphanie (2017). « La formation professionnelle en contexte de "scolarisation totale" : désirs de réussite, normes scolaires et relations familiales », *Revue Jeunes et Société*, vol. 2, n° 1, p. 59-80.

Gaudreault, Marco, Steven Brooks et Julie Labrosse (2013). *Activités parascolaires et sentiment d'appartenance : quelles conséquences sur l'engagement scolaire des élèves de la Capitale-Nationale? - Série Enquête interrégionale 2008*, Jonquière (Québec), ÉCOBES - Recherche et transfert, Cégep de Jonquière, 28 p.

Gaudreault, Michaël (2021). « [La réussite des étudiants de Tremplin DEC sous la loupe](#) », dans *Présentation à l'AQPC*, Jonquière (Québec), ÉCOBES - Recherche et transfert, Cégep de Jonquière, 40 p., Réf. du 12 janvier 2024.

Gaudreault, Michaël, Marco Gaudreault, Habib El-Hadge, et al. (2022). [Enquête sur la réussite à l'enseignement collégial, à partir des données du SPEC 1 2021 : fascicule portant sur les étudiantes et les étudiants du cheminement Tremplin DEC](#), Jonquière (Québec), ÉCOBES - Recherche et transfert, Cégep de Jonquière, 39 p., Réf. du 29 octobre 2024.

Giuliani, Frédérique et Jean-Paul Payet (2015). « Les logiques scolaires de la proximité aux familles », *Éducation et Sociétés*, vol. 34, n° 2, p. 5-21.

Grenier, Véronique et Justine Castonguay-Payant (2024). « Stratégies d'accès aux écoles secondaires par des parents dans le marché scolaire montréalais : entre reproduction et mobilité sociale », *Sociologie et sociétés*, vol. 54, n° 1, p. 199-223.

GRICS (2001). *Donner forme à la réforme : l'organisation scolaire, un élément essentiel du succès de la réforme en éducation*, [s. l.], Société GRICS, 31 p.

Groleau, Amélie (2017). « Les parcours hésitants dans le système d'enseignement supérieur québécois : entre opportunités structurelles et pratiques individuelles », dans P. C. Kamanzi, G. Goastellec, et F. Picard (dir.), *L'envers du décor : massification de l'enseignement supérieur et justice sociale*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 137-167.

Guay, Frédéric (2022). « Applying Self-Determination Theory to Education: Regulations Types, Psychological Needs, and Autonomy Supporting Behaviors », *Canadian Journal of School Psychology*, vol. 37, n° 1, p. 75-92.

Guay, Frédéric, Simon Larose, Catherine Ratelle, et al. (2007). *Mes amis, mes parents et mes professeurs : une analyse comparée de leurs effets respectifs sur la motivation, la réussite, l'orientation et la persévérance scolaires*, [s. l.], Fonds Québécois de la recherche sur la société et la culture, 20 p., Réf. du 24 juillet 2024.

Guichard, Jean (2012). « L'organisation de l'école et la structuration des intentions d'avenir des jeunes », dans F. Picard et J. Masdonati (dir.), *Les parcours d'orientation des jeunes*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 30-50.

Gunnison, Mickaele J., Emily L. Toala, Tyler W. Lizotte, et al. (2021). *Flexible Learning Options for Disadvantaged Youth: An Investigation Into Alternative Education in the United States and Australia*, Melbourne (Australia), Australia Project Center - IQP, 55 p.

Hattie, John A. C. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, London, Routledge, 378 p.

Henripin, Marthe (1999). *Différencier le curriculum au secondaire : vers des parcours scolaires stimulants pour tous les jeunes : problématique : situation au Québec, défis pour notre système scolaire*, Étude réalisée dans le cadre de l'avis Les Enjeux majeurs des programmes d'études et des régimes pédagogiques, Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation, 192 p., Réf. du 20 août 2024.

Hohl, Janine (1996). « Qui sont "les parents"? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école », *Lien social et Politiques*, n° 35, p. 51-62.

Inchauspé, Paul et Gilles Ayotte (2005). *Le renouvellement de l'organisation scolaire au secondaire : condition nécessaire de l'implantation de l'École éloignée en réseau*, Québec; Montréal, Centre francophone d'informatisation des organisations, 75 p.

Janosz, Michel, Jean Bélanger, Christian Dagenais, et al. (2010). *Évaluation de la stratégie d'intervention Agir Autrement : sommaire*, Montréal, Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal, 102 p., Réf. du 24 avril 2024.

Kamanzi, Pierre Canisius, Christian Maroy et Marie-Odile Magnan (2020). « L'accès aux études supérieures au Québec : l'incidence du marché scolaire », *Revue française de pédagogie*, n° 208, p. 49-64.

Kamanzi, Pierre Canisius, Morgane Uzenat et Marianne St-Onge (2021). « Dynamiques sociospatiales du quartier et parcours scolaires », *Revue française de pédagogie*, n° 210, p. 113-137.

Langlais, Dominique (2020). *Le choix du cours optionnel de science en 4^e secondaire en fonction du cheminement des élèves : un élément possible de ségrégation scolaire*, Mémoire de maîtrise en éducation, Gatineau (Québec), Université du Québec en Outaouais, 173 p.

Laplante, Benoît, Pierre Doray, Émilie Tremblay, et al. (2018). « L'accès à l'enseignement postsecondaire au Québec : le rôle de la segmentation scolaire dans la reproduction des inégalités », *Cahiers québécois de démographie*, vol. 47, n° 1, p. 49-80.

Larochelle-Audet, Julie, Marie-Odile Magnan, Emmanuelle Doré, et al. (2022). « Récits de pratiques de directions d'établissement d'enseignement au Québec : illustration d'une compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale », *Formation et profession*, vol. 30, n° 1, p. 1-14.

Lebeau, Rose et Thérèse Bouffard (2023). « Étude longitudinale des relations entre la perception de compétence, la motivation et le rendement scolaires », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 45, p. 987-1027.

Lessard, Claude et Louis LeVasseur (2007). « L'école publique généraliste est-elle en train de voir sa vocation transformée? », *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 42, n° 3, p. 337-354.

Lévesque, Carole, Geneviève Polèse, Dominique de Juriew, Rolando Labrana, Anne-Marie Turcotte, et Stéphanie Chiasson (2015). *Une synthèse des connaissances sur la réussite et la persévérance scolaires des élèves autochtones au Québec et dans les autres provinces canadiennes*, Cahiers Dialog - Cahier n° 2015-01, Montréal, Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones (DIALOG); Institut national de la recherche scientifique, 241 p., Réf. du 30 septembre 2024.

Litalien, David (2008). *Pourquoi les étudiants des régions rurales montrent des aspirations scolaires plus faibles que ceux provenant de régions urbaines? Une explication basée sur une perspective motivationnelle et relationnelle*, Mémoire de maîtrise en sciences de l'orientation, Québec, Université Laval, 112 p., Réf. du 8 août 2023.

Louvet, Eva et Yvette Duret (2017). « Choix d'orientation au lycée, motivation et parcours scolaire : une étude longitudinale », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 46, n° 2, p. 1-18.

MacDonald, Fiona J., Dorothy Bottrell et Bethany Johnson (2019). « Socially Transformative Wellbeing Practices in Flexible Learning Environments: Invoking an Education of Hope », *Health Education Journal*, vol. 78, n° 4, p. 337-387.

Magnan, Marie-Odile, Caroline Levasseur, Véronique Grenier, et al. (2018). *Enjeux scolaires et positionnements identitaires chez les élèves fréquentant une école d'une commission scolaire anglophone au Québec : étude de cas de trois régions*, Rapport de recherche, Montréal, Université de Montréal, 193 p.

Magnan, Marie-Odile, Annie Pilote, Tya Collins, et al. (2019). « Discours de jeunes issus de groupes minoritaires sur les inégalités scolaires au Québec », *Diversité urbaine*, vol. 19, p. 93-114.

Magnan, Marie-Odile, Annie Pilote et Marjorie Vidal (2014). « Engagement scolaire et curriculum caché : une approche compréhensive et critique centrée sur le discours des jeunes », dans A. Pilote (dir.), *Francophones et citoyens du monde : éducation, identité, et engagement*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 25-42.

Marcotte-Fournier, Alain-Guillaume, Sylvain Bourdon, Anne Lessard, et al. (2016). « Une analyse des effets de composition du groupe-classe au Québec : influence de la ségrégation scolaire et des projets pédagogiques », *Éducation et Sociétés*, vol. 2, n° 38, p. 139-155.

Maroy, Christian et Pierre Canisius Kamanzi (2017). « Marché scolaire, stratification des établissements et inégalités d'accès à l'université au Québec », *Recherches sociographiques*, vol. 58, n° 3, p. 581-602.

McGarvey, Brian, Stuart Mariott, Valerie Morgan, et al. (1997). « Planning for Differentiation: The Experience of Teachers in Northern Ireland Primary Schools », *Journal of Curriculum Studies*, vol. 29, n° 3, p. 351-363.

Mills, Martin (2015). *Flexischools Have a Lot to Teach Mainstream Schools*, Réf. du 29 octobre 2024.

Ministère de l'Économie et de l'Innovation (2021). *Portrait économique des régions du Québec*, Québec, Le Ministère, 119 p.

Ministère de l'Éducation (2024). *Tableau de bord de l'éducation*, Réf. du 20 août 2024.

Ministère de l'Éducation (2023a). *Plan d'action 2023-2024*, Québec, Le Ministère, 5 p., Réf. du 29 octobre 2024.

Ministère de l'Éducation (2023b). *Règles budgétaires de fonctionnement pour les années 2021-2022 à 2023-2024 - Centres de services scolaires et commissions scolaires - Éducation préscolaire et enseignement primaire et secondaire*, Québec, Le Ministère, 322 p., Réf. du 14 août 2024.

Ministère de l'Éducation (2021a). *Guide d'accompagnement pour la mise en œuvre des contenus en orientation scolaire et professionnelle (COSP) obligatoires au secondaire*, Québec, Le Ministère, 165 p., Réf. du 19 mai 2023.

Ministère de l'Éducation (2021b). *Mesure 15028 : activités parascolaires au secondaire, document d'information complémentaire - Édition 2021*, Québec, Le Ministère, 20 p.

Ministère de l'Éducation (2020). *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante*, Québec, Le Ministère, 106 p., Réf. du 30 octobre 2024.

Ministère de l'Éducation (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle, chapitre 1 et présentation du programme*, Québec, Le Ministère, 43 p.

Ministère de l'Éducation (2002a). *À chacun son rêve*, Québec, Le Ministère, 56 p., Réf. du 4 avril 2023.

Ministère de l'Éducation (2002b). *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*, Québec, Le Ministère, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, 61 p., Réf. du 30 octobre 2023.

Ministère de l'Éducation (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : politique de l'adaptation scolaire*, Québec, Le Ministère, 37 p., Réf. du 6 septembre 2023.

Ministère de l'Éducation (1998). *Une école d'avenir : politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, Québec, Le Ministère, 48 p.

Ministère de l'Éducation (1979). *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action : livre orange*, [s. l.], Le Ministère, 163 p.

Ministère de l'Éducation (1977). *L'enseignement primaire et secondaire au Québec : livre vert*, Québec, Le Ministère, 147 p.

Ministère de l'Éducation (s. d.). *Projets pédagogiques particuliers en Arts-études : règles de reconnaissance d'un programme Arts-études*, Réf. du 14 juin 2024.

Ministère de l'Éducation (s. d.). *Projets pédagogiques particuliers et écoles établies aux fins d'un projet particulier au Québec*, Réf. du 14 juin 2024.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2012). *Guide pour soutenir une transition scolaire de qualité vers le secondaire*, Québec, Le Ministère, 18 p.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, deuxième cycle - Parcours de formation axée sur l'emploi*, Québec, Le Ministère, 7 p.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007a). *Programme de formation de l'école québécoise - Chapitre 1 : enseignement secondaire, deuxième cycle*, Québec, Le Ministère, 32 p.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007b). *Programme de formation de l'école québécoise - Chapitre 6 : science et environnement*, Québec, Le Ministère, 53 p., Réf. du 31 octobre 2024.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007c). *Programme de formation de l'école québécoise - Chapitre 6 : science et technologie (2^e année du 2^e cycle du secondaire); Science et technologie de l'environnement*, Québec, Le Ministère, 78 p., Réf. du 31 octobre 2024.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (s. d.). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire - deuxième cycle, mathématique*, Québec, Le Ministère, 146 p.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2020a). *Diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire – Édition 2020*, Québec, Le Ministère, Réf. du 30 septembre 2024.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2020b). *Rapport 2017-2018 : utilisation de l'allocation et mise en oeuvre de la stratégie d'intervention agir autrement (SIAA)*, Québec, Le Ministère.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2020c). *Rapport d'évaluation : programme Une école montréalaise pour tous*, Québec, Le Ministère, 79 p.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2019). *Cadre de référence de la compétence numérique*, Québec, Le Ministère, Réf. du 10 juillet 2024.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). *Politique de la réussite éducative*, Québec, Le Ministère, 79 p., Réf. du 30 septembre 2024.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (s. d.). *Projets pédagogiques particuliers de formation en Sport-études : règles de reconnaissance 2020-2024*, Réf. du 14 juin 2024.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015). *Guide de gestion : sanction des études et épreuves ministérielles*, Québec, Le Ministère, 193 p., Réf. du 11 août 2023.

Ministère de l'Éducation et Fédération des centres de services scolaires du Québec (2024). *Principes directeurs d'un PPP de type profil ou concentration : outil d'aide au développement d'un PPP de type profil ou concentration pour les élèves du secondaire*, Réf. du 1er octobre 2024.

Moulin, Stéphane, Benoît Laplante, Mathieu Lépine, et al. (2022). « Gouverner la sélection scolaire par un instrument : le cas de la “cote de rendement au collégial” des universités québécoises », *Lien social et Politiques*, n° 89, p. 16-34.

Nadeau, Sandy et Anne Lessard (2019). « Récits d'élèves du secondaire s'inscrivant dans un processus de résilience scolaire », *Éducation et francophonie*, vol. 47, n° 1, p. 165-182.

de Oliveira Soares, Roberta (2024). *Les procédures de classement des élèves du secondaire avant et après le séjour en classe d'accueil dans la région métropolitaine de Montréal : une analyse sociologique*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Montréal, Université de Montréal, 316 p., Réf. du 26 avril 2024.

Pelletier, Christine (2005). *Le sens attribué par des adolescents à leur expérience dans le cadre d'activités sports-études et arts-études*, Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation, Rimouski (Québec), Université du Québec à Rimouski, 101 p.

People for Education (2023). *La mise en œuvre efficace du décloisonnement en Ontario menacée par le manque de temps et de ressources*, 14 p., Réf. du 7 août 2024.

Picard, France (2022). « Les promesses et les défis de l'école orientante : l'étude de cas de l'école québécoise (document inédit) », dans *Journée d'étude*, Namur (Belgique), Institut de recherches en didactique et éducation de l'Université de Namur, p. 26.

Picard, France (2016). « Trois mythes tenaces à propos de l'indécision au moment de la transition secondaire-collégial », dans *Pratiques d'orientation en milieu d'éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 63-82.

Picard, France, Gaële Goastellec, Noémie Olympio, et al. (2016). « Entre parcours formels et parcours réels : l'espace des possibles des jeunes en transition vers l'enseignement supérieur dans trois systèmes éducatifs », dans *Arrêt sur image! Perspectives contemporaines sur l'orientation et les parcours des jeunes*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 45-87.

Picard, France, Noémie Olympio, Jonas Masdonati, et al. (2015). « Justice sociale et orientation scolaire : l'éclairage de l'approche par les “capabilités” d'Amartya Sen », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 44, n° 1, p. 1-19.

Picard, France, Annie Pilote, Michel Turcotte, et al. (2014). « Opérationnaliser la théorie de la justice sociale d'Amartya Sen au champ de l'orientation scolaire : les apports d'une étude multicas qualitative et comparative », *Mesures et évaluation en éducation*, vol. 37, n° 3, p. 5-37.

Picard, France, Claude Trottier et Pierre Doray (2011). « [Conceptualiser les parcours scolaires à l'enseignement supérieur](#) », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 40, n° 3., Réf. du 22 octobre 2024.

Pichette, Jackie, Fiona Deller et Julia Colyar (2020). [Décloisonnement en Ontario : historique, données probantes et réflexions des éducateurs](#), Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, 21 p., Réf. du 7 août 2024.

Plourde, Anne (2022). [Où en est l'école à trois vitesses au Québec ?](#), Réf. du 1^{er} mars 2024.

Prud'homme, Luc, André Dolbec, Monique Brodeur, et al. (2005). « La construction d'un îlot de rationalité autour du concept de différenciation pédagogique », *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, vol. 3, n°1.

Québec (2024). « [Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire](#) », dans *Lois et règlements sur l'éducation*, Québec, Éditeur officiel du Québec, à jour au 1^{er} juillet 2024, Réf. du 2 octobre 2024.

Québec (2023a). « [Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire](#) », dans *Lois et règlements sur l'éducation*, Québec, Éditeur officiel du Québec, à jour au 1^{er} décembre 2023, Réf. du 6 février 2024.

Québec (2023b). [Loi sur l'enseignement privé : RLRQ, chapitre E-9.1](#), Québec, Éditeur officiel du Québec, à jour au 1^{er} décembre 2023, Réf. du 16 février 2024.

Québec (2023c). [Loi sur l'instruction publique : RLRQ, chapitre I-13.3](#), Québec, Éditeur officiel du Québec, à jour au 1^{er} décembre 2023, Réf. du 16 février 2024.

Québec (2023d). [Projet de loi n° 23 \(2023, chapitre 32\) Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique et édictant la Loi sur l'Institut national d'excellence en éducation](#), RLRQ, chapitre 32, à jour au 7 décembre 2023, Réf. du 26 mars 2024.

Québec (1968). *Loi de l'enseignement privé*, SQ, chap. 67, p. 445-464.

Québec (1964). *Loi instituant le ministère de l'éducation et le Conseil supérieur de l'éducation*, chap. 15, p. 89-109.

Rainville, Marie-Claude, Carole Vezeau, Noémie Gratton, et al. (2017). [Les étudiants de Tremplin Diplôme d'études collégiales \(DEC\) : qui sont-ils et comment vont-ils?](#), Joliette (Québec); Montréal, Cégep régional de Lanaudière à Joliette; Université du Québec à Montréal, 1 p., Réf. du 12 janvier 2024.

Reuter, Yves éditeur (2016). *Vivre les disciplines scolaires : vécu disciplinaire et décrochage à l'école*, Paris, ESF Éditeur, 168 p.

Roberge, Julie (2021). « La place des disciplines dans le décrochage - Entrevue avec Yves Reuter », *Pédagogie collégiale*, vol. 34, n°3, p. 26-30.

Rousseau, Jean (2023). *D'hier à demain : survol en matière d'éducation autochtone*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 86 p., Réf. du 24 juillet 2024.

Rousseau, Nadia (2023). « Soutenir l'engagement scolaire après la COVID-19 : mise en relation de propositions émises par des élèves québécois avec les principes de flexibilité de la conception universelle de l'apprentissage », *Éducation et francophonie*, vol. 51, n°1, p.1-18.

Rousseau, Nadia et Léna Bergeron (2017). « Le parcours de formation axée sur l'emploi : la parole aux jeunes », *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 52, n° 1, p.135-148.

Rousseau, Nadia, Ghislain Samson et Sylvie Ouellet (2012). *Étude longitudinale portant sur les pratiques efficaces en matière de mise en œuvre du Parcours de formation axée sur l'emploi (2009-2012)*, Rapport de recherche, Trois-Rivières (Québec), Fonds de recherche du Québec sur la société et la culture, 12 p.

Ryan, Richard M. et Edward L. Deci (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*, New York, Guilford Press, 756 p.

Schofield, Janet Ward (2010). « International Evidence on Ability Grouping with Curriculum Differentiation and the Achievement Gap in Secondary Schools », *Teachers College Record*, vol. 112, n° 5, p.1492-1528.

Service régional d'admission du Montréal métropolitain (2022). *Tremplin DEC*, Réf. du 12 janvier 2024.

Soidet, Isabelle, Serge Blanchard et Isabelle Olry-Louis (2018). « S'orienter tout au long de la vie : bilan et perspectives de recherches », *Savoirs*, vol. 3, n° 48, p.13-51.

St-Amand, Jérôme, François Bowen, Okan Bulut, et al. (2020). « Le sentiment d'appartenance à l'école : validation d'un modèle théorique prédisant l'engagement et le rendement scolaire en mathématiques d'élèves du secondaire », *Formation et profession*, vol. 28, n° 2, p.89-105.

Stan, Catinca Adriana, Enkeleda Arapi, Jean-Louis Jadoulle, et al. (2021). « Valoriser le récit familial des élèves du primaire pour les initier à l'écriture de l'histoire : le projet "Partageons l'histoire" », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 47, n° 3, p.45-76.

Statistique Canada (2015). *Étude : tendances liées aux choix de carrière et aux études postsecondaire qui y sont associées, 2000-2010*, Réf. du 14 septembre 2024.

Tardif, Maurice et Louis Le Vasseur (2010). *La division du travail éducatif : une perspective nord-américaine*, Paris, Presses Universitaires de France, 216 p., Réf. du 29 octobre 2024.

Tondreau, Jacques (2016). *L'école en milieu défavorisé : une perspective internationale*, Québec, Presses de l'Université Laval, 229 p.

Vlasie, Diana (2021). *Santé et bien-être du personnel enseignant : portrait de la situation et pistes de solutions*, Études et recherches, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 47 p., Réf. du 6 août 2024

van Zanten, Agnès (2009). *Choisir son école : stratégies familiales et médiations locales*, Paris, Presses universitaires de France, 283 p.

Remerciements

Le Conseil supérieur de l'éducation tient à exprimer sa sincère reconnaissance à toutes les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, aux travaux entourant la production de cet avis.

D'abord, il remercie chaleureusement les membres de la Commission de l'enseignement secondaire. Ceux-ci ont été d'une aide précieuse pour valider les encadrements scolaires, les leviers existants et leur appropriation dans les écoles de différents milieux et selon les réalités et les besoins variés des élèves. Leurs connaissances et leur expérience du système scolaire québécois ont permis de bonifier et de nuancer cet état de situation ainsi que l'analyse qui en a été faite.

Le Conseil remercie également l'équipe de la Direction des exploitations informationnelles et de la géomatique (DIEG), du ministère de l'Éducation, pour l'accès aux données statistiques longitudinales sur la répartition des élèves au sein du système scolaire québécois, notamment entre différents parcours et selon une diversité de variables. Il transmet de même ses remerciements à la Direction des encadrements pédagogiques et scolaires ainsi qu'à la Direction de l'adaptation scolaire, pour les discussions qui ont eu lieu respectivement sur les projets pédagogiques particuliers et sur certains parcours offerts.

Les remerciements du Conseil s'adressent aussi, tout spécialement, aux personnes (élèves de deuxième cycle, parents, membres de directions d'école, cadres scolaires, personnel de soutien, personnel enseignant, personnel professionnel et autres actrices et acteurs scolaires), qui ont accepté de partager leurs expériences et leurs perceptions sur ce qui aide les élèves durant leur parcours (motivation, réussite scolaire et éducative, exploration et projet) et sur les moyens à la portée des écoles pour y contribuer. Pour protéger l'anonymat, conformément à l'engagement pris par le Conseil, la liste des écoles, des centres de services scolaires, des commissions scolaires, des organismes et des personnes consultés n'est pas divulguée.

Enfin, le Conseil tient à remercier les personnes³⁶ qui, par leur expertise, ont contribué à sa réflexion au cours de la production du présent avis :

- **M^{me} Isabelle Archambault**, professeure titulaire, École de psychoéducation, Faculté des arts et des sciences, Université de Montréal, titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur l'école, le bien-être et la réussite éducative des jeunes;
- **M^{me} Geneviève Audet**, professeure titulaire, Département d'éducation et formation spécialisées, Faculté des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal, titulaire de la Chaire de recherche sur les enjeux de la diversité en éducation et en formation;
- **M. Jean-Étienne Bergeron**, docteur en sciences de l'éducation, Université de Montréal, enseignant au secondaire;
- **M. Frédéric Guay**, professeur titulaire, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, titulaire de la Chaire de recherche du Canada en motivation, persévérance et réussite scolaires;
- **M^{me} Véronique Grenier**, chercheuse postdoctorale, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval;

³⁶ Fonction occupée au moment de la consultation.

- **M^{me} Bianca B. Lamoureux**, doctorante, chargée de cours, Département de gestion de l'éducation et de la formation, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke;
- **M^{me} Marie-Odile Magnan**, professeure titulaire, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, titulaire de la Chaire en relations ethniques et directrice de l'équipe FRQSC Inclusion et diversité ethnoculturelle en éducation;
- **M^{me} Nadia Rousseau**, professeure titulaire, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières, directrice du RÉVERBÈRE (Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite en contexte de diversité) et coresponsable du Lab-RD2 (Laboratoire sur la recherche-développement au service de la diversité);
- **M^{me} France Picard**, professeure retraitée en sciences de l'orientation, École de counseling et d'orientation, Université Laval, membre du Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail (CRIEAT).

Membres de la Commission de l'enseignement secondaire

Nom	Fonction
Président	
Benoit Petit	Conseiller pédagogique du RÉCIT, Service national – Domaine du développement de la personne
Membres	
Edward Berryman	Directeur du collège constituant et directeur des études, Cégep Champlain – St. Lawrence
Hélène Gasc	Directrice des études, Cégep de Matane
Nancy Granger	Professeure agrégée, Département de gestion de l'éducation et de la formation, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, et conseillère à la reconnaissance des acquis et des compétences, ministère de l'Éducation
Katia Guité	Coordonnatrice des services éducatifs, Centre de services scolaire René-Lévesque
Valérie Harnois	Conseillère pédagogique en insertion professionnelle, Centre de services scolaire des Mille-Îles
Tony Jenniss	Conseiller en réussite scolaire – langues et cultures, Conseil en Éducation des Premières Nations
Peggy McCourt	Directrice, École secondaire régionale Alexander Galt, Commission scolaire Eastern Townships
Marlène Paul	Enseignante de mathématique, Centre Nipimishkan
Anne-Marie Poirier	Chargée de cours, Université de Montréal, et consultante en éducation
Éric Pouliot	Directeur général adjoint, Centre de services scolaire des Navigateurs
Marc Patrick Roy	Parent, Secteur du Centre de services scolaire de Laval
Michel Turcotte	Directeur adjoint, Service des ressources éducatives, Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys
Coordonnatrice	
Mélanie Bédard	

Les personnes suivantes ont aussi participé à la préparation du présent avis alors qu'elles étaient membres de la Commission de l'enseignement secondaire au cours des travaux, sans toutefois les avoir menés à terme :

Nom	Fonction*
Membres	
Laurence Beaunoyer-Pinsonneault	Directrice, École secondaire Saint-Jean-Baptiste, Centre de services scolaire Marie-Victorin
Nadine Peterson	Directrice générale, Centre de services scolaire des Portages-de-l'Outaouais
Virginie Turmel	Psychologue, Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux de l'Estrie, Centre hospitalier universitaire de Sherbrooke

* Fonction occupée au moment de leur dernière participation comme membres de la Commission.

Membres du Conseil supérieur de l'éducation*

Nom	Fonction
Présidente	
Monique Brodeur	Présidente du Conseil supérieur de l'éducation
Membres	
Valérie Boudreau	Directrice d'établissement scolaire
Sylvain Bourdon	Professeur associé, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke
Scheila Brice	Conseillère pédagogique, Centre de services scolaire de Laval
Marc-Antoine Charette	Président par intérim du CIRÉ
Claude Corbo	Ancien recteur, Université du Québec à Montréal
Julie Drapeau	Directrice adjointe, École secondaire des Bâtisseurs Centre de services scolaire de La Jonquière
Malika Habel	Ancienne directrice générale, Collège de Maisonneuve
Michaël Héту	Enseignant de français, Cégep André-Laurendeau
Elsa Mondésir-Villefort	Conseillère en participation citoyenne
David Montpetit	Directeur des services éducatifs, Collège Charles-Lemoyne
Benoit Petit	Conseiller pédagogique du RÉCIT, Service national – Domaine du développement de la personne
Sébastien Piché	Directeur des études, Collège Bois-de-Boulogne
Marie-Hélène Talon	Directrice adjointe, Confédération des organismes familiaux du Québec
Yves-Michel Volcy	Directeur général, Centre de services scolaire de Laval
Membres adjoints d'office	
Marc Sirois	Sous-ministre associé à la réussite éducative et à la main d'oeuvre
Sylvain Périgny	Sous-ministre adjoint, affaires universitaires, recherche et transformation numérique, Ministère de l'Enseignement supérieur
Secrétaire générale	
Marie-Josée Larocque	

* Au moment de l'adoption de l'avis.



50-0569-AV

**Conseil supérieur
de l'éducation**

Québec



   @csequebec
cse.gouv.qc.ca