



CONSEIL SUPÉRIEUR
DE L'ÉDUCATION

**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*

Marthe Henripin

Publication : mars 1999

Sources documentaires – Madame Francine Vallée

Éditique – Mesdames Jacqueline Giroux, Jocelyne Mercier et Josée St-Amour

AVERTISSEMENT

Le Conseil supérieur de l'éducation met cette étude exploratoire sur la différenciation des parcours au secondaire à la disposition des personnes intéressées à la réflexion sur cette question.

Cette étude n'engage pas le Conseil comme organisme consultatif.

ISBN : 2-550-34367-0

Dépôt légal –

Bibliothèque nationale du Québec, 1998

AVANT-PROPOS

Le Conseil supérieur de l'éducation a mené une réflexion et une analyse en profondeur sur le projet de révision des programmes au primaire et au secondaire mis de l'avant dans la proposition ministérielle *L'École, tout un programme*. Ce travail a donné lieu à la publication de deux avis : le premier, *Pour un renouvellement prometteur des programmes à l'école*, en septembre 1998 et le second, *Les enjeux majeurs des programmes d'études et des régimes pédagogiques*, en janvier 1999.

Pour l'aider dans ses travaux, le Conseil a jugé nécessaire d'être éclairé sur des aspects particuliers de la réforme par des recherches lui permettant de mieux appuyer ses recommandations. L'une des préoccupations du Conseil portait sur la diversification des cheminements des élèves. Un mandat en ce sens fut confié à Madame Marthe Henripin, professionnelle de recherche au Conseil, afin de faire le point sur la différenciation des parcours scolaires au secondaire au Québec, de mieux connaître ce qui se fait dans notre système scolaire et d'établir des constats et des questionnements pertinents, en vue de la formulation d'une problématique plus adéquate de la différenciation du curriculum au secondaire et d'un positionnement éventuel du Conseil.

Cette recherche n'a pas été facile à réaliser étant donné l'absence d'un portrait d'ensemble déjà construit des pratiques en cours dans les écoles secondaires publiques du Québec. Elle a donc le grand mérite de présenter une problématique couvrant les principaux aspects de la question ainsi qu'une première compilation et mise en ordre des parcours scolaires offerts aux élèves, sous la forme soit de cheminements, de concentrations, d'options ou de voies. Cependant, elle demeure, à ce jour, incomplète, vu la difficulté d'accéder aux données autrement que par une cueillette artisanale, commission scolaire par commission scolaire. Elle présente aussi, dans la mesure du possible, des données sur le nombre d'inscrits dans chaque type de cheminement et sur certains aspects connexes à la différenciation.

La diversification de cheminements scolaires dont cette étude nous fait prendre conscience, et qui commence dès le premier cycle du secondaire, montre que notre système scolaire prend en charge la diversité des besoins des élèves de multiples façons. Des constats positifs en ressortent de même que des aspects plus problématiques. Il est à souhaiter que cette étude connaisse un prolongement dans une mise à jour, pour l'ensemble des écoles secondaires du Québec, des cheminements diversifiés et des caractéristiques des populations étudiantes qui s'y trouvent, et par une réflexion approfondie menant à un positionnement plus clair les concernant.

Céline Saint-Pierre
Présidente
Conseil supérieur de l'éducation

«Une société capable des prouesses technologiques que nous connaissons, qui sait gérer le trafic aérien ou une centrale nucléaire, envoyer des hommes sur la lune, construire un satellite et le mettre en orbite, décoder le génome humain et cloner une brebis, cette société ne peut arguer sérieusement de la complexité à organiser un emploi du temps pour interdire toute évolution en profondeur de l'école.»

Meirieu et Guiraud

«La lutte contre l'échec scolaire ne peut être que systémique, collective, organisée à large échelle et poursuivie sur des décennies (...) car il faudra sans cesse reconstruire des objectifs, des stratégies, des coordinations, des adhésions.»

Perrenoud

TABLE DES MATIÈRES

PRÉSENTATION	11
Démarche de travail et limites de l'étude	11
Structure du rapport.....	12
CHAPITRE 1	
PROBLÉMATIQUE.....	17
1. Quelques définitions	17
1.1 Curriculum.....	17
1.2 Différenciation.....	18
2. Principaux constats et objectifs sous-jacents à la volonté de différencier	19
2.1 <i>Le système d'éducation est désormais confronté à chaque génération dans sa totalité</i>	<i>20</i>
2.2 <i>Un nouvel objectif de système est apparu : le succès pour tous</i>	<i>20</i>
2.3 <i>La mission de l'école est plus complexe qu'auparavant.....</i>	<i>21</i>
2.4 <i>Apprendre à gérer l'hétérogénéité des élèves.....</i>	<i>22</i>
3. Court historique de la différenciation dans les systèmes scolaires et au Québec	22
3.1 <i>Quelques formes de différenciation du curriculum</i>	<i>22</i>
3.2 <i>Vers un pilotage adéquat de la différenciation dans les systèmes scolaires</i>	<i>24</i>
3.3 <i>La diversification du curriculum au Québec.....</i>	<i>25</i>
4. Quelques chiffres susceptibles d'alimenter la réflexion sur la différenciation du curriculum au secondaire. Questions posées par ces chiffres.....	27
1. <i>Redoublements (p. 61)</i>	<i>27</i>
2. <i>Parcours de formation. Accès aux différents secteurs et niveaux.....</i>	<i>27</i>
3. <i>Obtention d'un diplôme du secondaire</i>	<i>29</i>
4. <i>Sortie du secondaire sans diplôme</i>	<i>30</i>
5. <i>Taux de décrochage.....</i>	<i>31</i>
6. <i>Taux de scolarisation au secondaire et au collégial selon l'âge et le sexe en 1995-1996 (en %) (p. 126)</i>	<i>31</i>
7. <i>Intégration au marché du travail</i>	<i>32</i>
5. Dimensions essentielles d'une problématique de la différenciation du curriculum.....	34
5.1 <i>Première dimension : Connaissance continue la plus fine possible et prise en compte des types d'élèves constituant une cohorte</i>	<i>34</i>
5.1.1 <i>Quels types de jeunes?</i>	<i>36</i>
5.1.2 <i>Dépister et suivre sans catégoriser</i>	<i>38</i>
5.1.3 <i>Diversifier les formes de succès.....</i>	<i>39</i>
5.2 <i>Deuxième dimension : Rôle de chacun des paliers du système scolaire; curriculum formel et curriculum réel.....</i>	<i>39</i>
5.2.1 <i>Rôle des différents paliers ou niveaux</i>	<i>40</i>
5.2.2 <i>Curriculum formel et curriculum réel</i>	<i>42</i>
5.3 <i>Troisième dimension : Exploration personnelle et professionnelle plus précoce dans la perspective d'une école «orientante»</i>	<i>44</i>
5.3.1 <i>L'orientation : un élément-clé dans une gestion plus humaine et plus satisfaisante de l'hétérogénéité des élèves</i>	<i>44</i>
5.3.2 <i>Accord général sur certains aspects de l'orientation professionnelle à l'école</i>	<i>45</i>
5.3.3 <i>L'orientation professionnelle dans les écoles au Québec</i>	<i>46</i>

5.4	<i>Quatrième dimension : Réaménagement de l'organisation pédagogique et administrative en fonction de la différenciation des cursus et des parcours scolaires des élèves.....</i>	50
5.4.1	Exigences pédagogiques posées au personnel scolaire et aux établissements par la mise en œuvre d'une différenciation optimale du cursus offert et des parcours scolaires des élèves	50
5.4.2	Conditions d'ordre organisationnel pour la mise en œuvre de la différenciation locale du cursus offert et des parcours scolaires des élèves.....	52
5.5	<i>Cinquième dimension : Préparation professionnelle initiale et continue du personnel de l'éducation, cohérente avec les pratiques liées à la différenciation du curriculum.....</i>	54
6.	Quelques principes-clés en matière de différenciation du curriculum.....	57
CHAPITRE 2		
CHEMINEMENTS OFFERTS AU SECONDAIRE À L'ÉCHELLE DU SYSTÈME SCOLAIRE		
NOMBRE DE JEUNES INSCRITS DANS CHACUN DES TYPES DE DIPLÔMES		
CORRESPONDANTS.....		
1.	Tableau-synthèse – Offre de formation différenciée au secondaire par le MEQ ou par la commission scolaire	59
2.	Nombre de jeunes de 20 ans et moins inscrits dans les voies régulières et les autres types de cheminement.....	67
3.	Types de diplômes correspondant aux différents cheminements offerts au secondaire ...	68
CHAPITRE 3		
PRINCIPAUX ENCADREMENTS DE LA DIFFÉRENCIATION DU CURRICULUM.....		
1.	Encadrement législatif et ministériel de la différenciation du curriculum.....	71
1.1	<i>Écoles entièrement dédiées à un projet particulier.....</i>	<i>71</i>
1.2	<i>Écoles mettant en place un projet pédagogique particulier s'adressant à un groupe d'élèves.....</i>	<i>73</i>
1.3	<i>Autorisation d'exemption de l'application du régime pédagogique pour les élèves ayant un retard scolaire important.....</i>	<i>74</i>
2.	Encadrement de la différenciation par le biais des règles budgétaires et des conventions collectives des enseignants	75
2.1	<i>Pour les cheminements enrichis.....</i>	<i>75</i>
2.2	<i>Pour les cheminements de rattrapage.....</i>	<i>76</i>
CHAPITRE 4		
INITIATIVES LOCALES DE DIFFÉRENCIATION DU CURRICULUM AU SECONDAIRE		
1.	Élèves lourdement handicapés.....	81
2.	Cheminements de rattrapage établis localement.....	82
2.1	<i>Le rattrapage «en début de course» à la charnière du primaire et du secondaire.....</i>	<i>82</i>
2.2	<i>Le rattrapage durant le secondaire.....</i>	<i>86</i>
2.2.1	Emboîtement de cheminements touchant la Formation générale	86
2.2.2	Emboîtement de cheminements touchant à la fois la Formation générale et la Formation professionnelle	90
3.	Cheminements enrichis établis localement.....	93
3.1	<i>Écoles alternatives.....</i>	<i>95</i>
3.1.1	Les écoles alternatives au Québec	95
3.1.2	L'école secondaire participative de la Montérégie	96
3.2	<i>Écoles offrant le programme d'éducation internationale</i>	<i>101</i>
3.2.1	Historique	101
3.2.2	Philosophie de l'éducation internationale	101
3.2.3	Organisation du programme d'éducation internationale au Québec.....	102
3.2.4	Particularités du Programme d'éducation internationale (PEI)	104

3.2.5	Critères de sélection des élèves et engagement des parents	106
3.2.6	Sanction des études.....	107
3.2.7	Coûts pour l'école.....	108
3.2.8	Quelques remarques.....	108
3.3	<i>Écoles à projets particuliers s'adressant à un groupe d'élèves</i>	109
3.3.1	Nombre et catégories de projets existants.....	109
3.3.2	Répartition des projets par région	111
3.3.3	Organisation pédagogique	111
3.3.4	Coûts	114
3.3.5	Quelques exemples illustrant la variété des projets particuliers	114
3.3.6	Niveau scolaire auquel les concentrations sont offertes dans les différents domaines.....	116
3.3.7	Contingentement et critères de sélection.....	117
4.	Cheminements locaux de formation générale axés sur la pratique professionnelle et la connaissance du marché du travail	124
4.1	<i>À l'école secondaire P.G. Ostiguy à St-Hyacinthe</i>	<i>124</i>
4.2	<i>Au Pavillon Wilbrod Dufour à la CS du Lac-Saint-Jean.....</i>	<i>127</i>
4.3	<i>À l'école secondaire Les Etchemins, à Charny</i>	<i>128</i>
4.4	<i>L'expérience éducative et sociale originale des CFER</i>	<i>129</i>
5.	Initiatives pédagogiques particulières	137
5.1	<i>Enseignement modulaire individualisé</i>	<i>137</i>
5.2	<i>Formation à distance</i>	<i>139</i>
5.2.1	La formation à distance pour des élèves du secondaire régulier qui auront 16 ans avant le 1 ^{er} juillet de l'année en cours	139
5.2.2	La formation à distance pour les jeunes de 17 ans et plus ayant quitté l'école.....	141
5.2.3	Suggestion dans une perspective de différenciation des parcours scolaires	141
5.3	<i>L'autoformation à la maison.....</i>	<i>141</i>
5.4	<i>Semestrialisation.....</i>	<i>143</i>
5.5	<i>Activités créditées hors horaire.....</i>	<i>144</i>
6.	Initiatives locales d'exploration personnelle et professionnelle dans la perspective d'une école orientante	144
6.1	<i>À l'école Notre-Dame du Sourire à Verdun : le Plan individualisé de formation pour découvrir ses intérêts et ses aptitudes en 1^{re} et 2^e secondaire</i>	<i>145</i>
6.2	<i>À l'école polyvalente de Disraéli : Vers la mise en place d'une école orientante, par l'éducation au travail intégrée à l'enseignement des matières.....</i>	<i>148</i>
6.3	<i>À l'école secondaire Daniel-Johnson à Montréal : le projet École et communauté orientante</i>	<i>151</i>
CHAPITRE 5		
UN OUTIL DE RÉFLEXION SUR LE POURQUOI, LE QUAND ET LE COMMENT DE LA DIFFÉRENCIATION DES CHEMINEMENTS SCOLAIRES		
1.	Constat général.....	155
2.	Constats plus particuliers sur l'école actuelle : où en est-on arrivé?	156
3.	Pistes d'action insuffisantes et inadéquates.....	157
4.	Proposition et plaidoyer des auteurs : mettre en place un nouveau monde éducatif appelé «l'école obligatoire»	159
4.1	<i>La proposition</i>	<i>159</i>
4.2	<i>Une conviction de base sous-jacente à la proposition</i>	<i>160</i>
4.3	<i>L'enjeu de l'«école obligatoire» : inventer un nouveau modèle de réussite scolaire et sociale et le concrétiser dans l'organisation pédagogique</i>	<i>160</i>
5.	Deux grands objectifs pour l'«école obligatoire»	162
6.	Organisation pédagogique de l'«école obligatoire»	163

7. Programmes d'études pour l'«école obligatoire»	163
8. Avec l'«école obligatoire» : une nouvelle dignité socialement reconnue du travail des enseignants	164
8.1 <i>Gestion nouvelle de la carrière d'enseignant : création de responsabilités particulières pour des enseignants d'expérience</i>	<i>165</i>
8.2 <i>Modification de l'affectation du temps de travail des enseignants : augmentation du temps consacré au suivi des élèves, aux réunions pédagogiques et aux entretiens avec les familles</i>	<i>165</i>
9. La mesure de la performance de l'«école obligatoire» : exiger de l'école une «obligation de moyens» plutôt qu'une «obligation de résultats»	166
10. La confiance : un meilleur choix économique que l'exclusion	166
CHAPITRE 6	
PRINCIPAUX THÈMES DE QUESTIONNEMENT, DE RÉFLEXION ET D'ACTION EN MATIÈRE DE DIFFÉRENCIATION DU CURRICULUM	169
CONCLUSION	181
1. Malgré son caractère exploratoire, l'étude révèle un certain nombre de faits	181
2. Un bon nombre de questions restent posées et devraient être examinées dans leur ensemble	182
3. Pour la création d'un «observatoire de la différenciation des cheminements scolaires»	185
BIBLIOGRAPHIE	189

Présentation

Les principaux documents fondateurs de la réforme actuelle de l'éducation au Québec ont abordé la difficile question de la différenciation du curriculum. Le rapport de la *Commission des États généraux sur l'éducation* et le rapport *Réaffirmer l'école* expriment la préoccupation de favoriser une **diversification des cheminements des élèves** au secondaire, tout en assurant à tous les jeunes une formation de base commune jusqu'à la fin de la 3^e secondaire.

Cependant, ces rapports soulignent qu'en diversifiant, il faut **éviter de créer un «système de différenciation»** qui mènerait à une «stratification» et à des «ségrégations hâtives» des élèves. Et les deux insistent sur le fait que l'organisation même de l'école commune devrait permettre le développement de **pédagogies différenciées**.

En vue d'étayer la réflexion du Conseil sur le sujet, il a été demandé à la recherche d'élaborer une **problématique** comportant l'ensemble des aspects à considérer pour traiter adéquatement de la question, puis d'examiner les **éléments de différenciation scolaire existant au Québec** et d'en tirer quelques **constats** sur leurs aspects positifs ou plus problématiques.

DÉMARCHE DE TRAVAIL ET LIMITES DE L'ÉTUDE

Pour se donner un tableau d'ensemble des différents cheminements, concentrations, voies ou options offertes aux jeunes du secondaire, on a travaillé principalement à l'aide de documents, de rencontres et d'entretiens téléphoniques avec des personnes engagées ayant différents niveaux de responsabilité.

L'ampleur du sujet à traiter en un temps restreint, dans cette étude exploratoire, a rendu nécessaires certaines limitations qu'il convient de signaler. Le repérage d'initiatives a été limité au secteur secondaire public et l'on n'a pu faire état d'expériences intéressantes menées dans le secteur privé. Et pour le secteur public, il aurait été intéressant de pouvoir faire le tour complet des initiatives locales de différenciation des cheminements scolaires avant de sélectionner celles dont le rapport fait état.

Nous tenons à remercier tous nos informateurs pour leur disponibilité. Certes, il aurait été intéressant de pouvoir rendre compte de toutes leurs initiatives et de pouvoir accorder un traitement égal à tous les cheminements; il faut espérer que d'autres pourront le faire.

Si, après ce premier survol d'ensemble de la question de la différenciation des parcours scolaires des jeunes, le travail devait être poursuivi, il serait certainement enrichi par la prise en compte d'autres auteurs pour l'aspect théorique, et par l'examen de la différenciation scolaire dans d'autres pays et d'autres provinces canadiennes.

STRUCTURE DU RAPPORT

Le rapport de recherche a été structuré en six chapitres.

Chapitre 1 : Problématique de la différenciation scolaire

Ce chapitre fait d'abord plusieurs constats sur la nécessité de différencier, liée à l'évolution même des systèmes scolaires confrontés actuellement à l'obligation d'assurer la réussite de la grande majorité des élèves qui sont socialement et culturellement plus hétérogènes au sein d'une même classe d'âge. Puis, il brosse succinctement un **historique** de diverses formes de différenciation scolaire, au Québec et ailleurs.

Le chapitre propose ensuite, pour traiter la question de la différenciation au secondaire, un **cadre général de référence** qui explicite cinq dimensions essentielles à considérer ainsi que quelques principes-clés.

Chapitre 2 : Synthèse des cheminements de formation offerts au secondaire

Ce chapitre présente un **tableau synthèse** des cheminements ou voies offerts aux jeunes au Québec. Pour chacun sont précisés les critères d'accès, le type de formation générale ou autre proposée, l'organisation pédagogique, le mode d'évaluation des apprentissages et le diplôme décerné.

Ces cheminements ou mesures sont classés en six catégories : régulier, rattrapage, enrichis, orientés vers la qualification professionnelle et le marché du travail, axés sur l'orientation personnelle et professionnelle, et axé sur l'intégration au collégial.

Le nombre de jeunes de 20 ans et moins inscrits dans ces cheminements en 1996-1997 est précisé, lorsque cela est possible.

Chapitre 3 : Principales règles du jeu encadrant la différenciation

Ces règles du jeu se trouvent dans la *Loi 180 modifiant la Loi sur l'instruction publique*, édictée en juillet 1998, qui précise les **autorisations et dérogations au régime pédagogique** pouvant être

nécessaires pour mettre en œuvre un projet particulier de formation. D'autres encadrements se trouvent dans les **règles budgétaires** et les **conventions collectives** des enseignants.

Chapitre 4 : Les initiatives locales de différenciation du curriculum au secondaire

Ce chapitre présente un survol descriptif de **certaines** initiatives de diversification des cheminements de formation effectivement offerts aux élèves dans les écoles secondaires publiques, avec leurs objectifs, leurs critères d'accès et leur organisation pédagogique et administrative, ainsi que les principaux obstacles rencontrés.

Dans ce chapitre, on ne prétend aucunement présenter une description exhaustive des initiatives locales de différenciation, mais plutôt **illustrer la diversité existante des parcours scolaires** par un certain nombre d'exemples.

Ces exemples sont tirés de l'examen des prospectus ou des guides de choix de cours reçus d'une trentaine de commissions scolaires, de documents d'information envoyés par certaines écoles et centres de formation et par la Société des écoles d'éducation internationale, de documents de recherche issus d'universités, et du *Guide des écoles à vocation particulière* publié par les Éditions Septembre.

Ces exemples, présentés dans une perspective typologique, concernent :

- **les cheminements de rattrapage** proposés aux élèves «à risques» entre le primaire et le secondaire et tout au long du secondaire, à partir d'une analyse de leurs difficultés.

Certaines écoles offrent une grande variété de cheminements à ces élèves dont le potentiel intellectuel est élevé ou plus faible, dans l'espoir qu'ils puissent réintégrer le cheminement «régulier», ou au moins poursuivre l'apprentissage des trois matières de base en vue d'être admis à l'une ou l'autre forme de formation professionnelle.

- **l'enrichissement de la vie scolaire et des apprentissages proposés aux élèves.** Cette section porte sur les écoles alternatives, les écoles offrant le programme d'éducation internationale et les écoles offrant des projets particuliers dans différents domaines (arts, langues, sports, sciences, voie technologique, informatique, enrichissement dans plusieurs domaines à la fois).
- **les cheminements de formation générale axés sur la pratique professionnelle et la connaissance du marché du travail.** Ce type d'initiatives cherche à répondre aux jeunes qui ont besoin de vivre des activités **concrètes** et de saisir les **applications** des matières de base. Plusieurs pratiques d'insertion sociale et professionnelle (ISPJ) et la démarche originale des CFER présentent, elles aussi, un grand intérêt quant aux approches pédagogiques utilisées.

- **les initiatives d'exploration personnelle et professionnelle**, qui sont concentrées au deuxième cycle du secondaire ou qui débutent dès la 1^{re} secondaire avec la démarche de l'«école orientante». Cette exploration personnelle et professionnelle devrait être le corollaire obligé de la différenciation des parcours scolaires.
- enfin, le chapitre 4 décrit **plusieurs initiatives pédagogiques qui peuvent contribuer à l'individualisation des itinéraires de formation et la faciliter** : enseignement modulaire individualisé, semestrialisation, formation à distance, autoformation à la maison comme solution temporaire pour certains élèves.

Chapitre 5 : Présentation des «Propositions pour l'école obligatoire» formulées par Meirieu et Guiraud

Ces propositions, élaborées pour la France, constituent un outil de réflexion particulièrement intéressant et utile dans le contexte actuel de la réforme scolaire au Québec. Elles vont dans le sens de plusieurs recommandations ou propositions faites en 1996 par les États généraux sur l'éducation et en 1997 par le Groupe de travail sur la réforme du curriculum.

Meirieu et Guiraud remettent au premier plan la **perspective sociale** d'une école qui prépare **tous les jeunes** du 21^e siècle à vivre dans une **société démocratique** et à améliorer celle-ci. Si tel est l'objectif, l'école elle-même ne peut se permettre d'éclater en de nombreux groupes parallèles, indifférents ou hostiles. D'où le plaidoyer des auteurs pour **un parcours scolaire unique dans des écoles publiques ou privées pour tous les jeunes de 3 à 16 ans**, dont la réussite serait sanctionnée par un «Certificat d'école obligatoire». Ce n'est qu'après cette période commune correspondant, en gros, à notre primaire et premier cycle secondaire, que les jeunes seraient dispersés dans différentes filières.

Les auteurs justifient le **rejet de la sélection précoce** et le **refus d'une «école à plusieurs vitesses»** par des arguments d'ordre pédagogique, social et même économique.

Ils proposent une **nouvelle culture** de l'«école obligatoire» axée sur un **nouveau modèle de réussite** scolaire et sociale qui ne ferait place **ni à la relégation** des plus faibles, **ni au nivellement par le bas** des plus forts.

Ce nouveau modèle de réussite, en plus des objectifs de connaissance, mettrait l'accent sur des **objectifs sociaux** : travail en groupe, communication, délibération et capacité de s'exprimer sur les problèmes quotidiens rencontrés à l'école, etc.

À la nouvelle culture scolaire correspondrait une **nouvelle organisation pédagogique**. Celle-ci serait caractérisée par une systématisation de la pédagogie différenciée, par un regroupement délibérément hétérogène des élèves coexistant avec des regroupements ponctuels plus homogènes, par l'accès pour **tous** les élèves à des options et concentrations variées, par un

changement dans l'affectation du temps de travail des enseignants, etc. Et bien sûr, il faudrait mettre au point de **nouvelles façons d'évaluer la performance** de cette «école obligatoire».

Chapitre 6 : Proposition de thèmes de questionnement, de réflexion et d'action concernant la différenciation existante et souhaitable des cheminements scolaires

Après un rappel des principaux constats concernant la différenciation des cheminements scolaires au Québec, ce chapitre propose neuf thèmes de réflexion issus du contenu des chapitres précédents. Les interrogations touchent :

- la définition de «succès du plus grand nombre»;
- le réexamen critique de l'offre de formation au secondaire sous l'angle des cheminements scolaires et pas seulement sous celui des programmes d'études;
- les modalités et les outils permettant aux enseignants de mieux connaître, de façon continue, différentes facettes du profil des élèves de leur classe;
- le rôle de l'exploration personnelle et professionnelle dans un contexte de différenciation des parcours scolaires;
- l'équilibre à trouver entre la différenciation par les structures et la différenciation par l'action pédagogique quotidienne, en particulier au bénéfice des élèves «ordinaires»;
- la marge de manœuvre permettant à tous les élèves d'avoir accès, dès le début du secondaire, à des options ou à des concentrations;
- la place réelle faite aux trois matières de base dans les cheminements différenciés;
- les modalités de pilotage du système, en fonction du rôle de chacun des paliers en matière de différenciation;
- l'analyse coûts-bénéfices de la différenciation des cheminements scolaires au secondaire.

Note pour la lecture du rapport de recherche

La structure du rapport n'oblige pas à une lecture continue du premier au dernier chapitre; il est plutôt un **outil de réflexion** dont on peut consulter telle ou telle partie indépendamment des autres.

En particulier, on aurait peut-être intérêt à n'examiner le **tableau synthèse** des cheminements offerts, qui a été placé dans le chapitre 2, qu'**après** avoir pris connaissance des exemples concrets présentés au chapitre 4.

CHAPITRE 1

Problématique

1. QUELQUES DÉFINITIONS

1.1 Curriculum

- Le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, dans sa rubrique **curriculum**¹ retient, pour définir ce concept, «l'idée de **programmation délibérée** et **d'organisation méthodique** à partir d'**objectifs explicitement définis** et pouvant donner lieu à des **évaluations rigoureuses**». Cette rubrique fournit les éléments d'une définition que l'on retiendra ici.

Le curriculum est un ensemble cohérent de contenus et de situations d'apprentissage, couvrant un ensemble de matières et présentés selon un ordre de progression déterminé, qui sont prescrits pour les élèves inscrits dans tel cycle ou dans telle filière, et qui touchent l'ensemble des niveaux d'études.

- Le mandat du *Groupe de travail sur le curriculum*² précise que les changements à apporter au **curriculum** du primaire et du secondaire devront toucher prioritairement sept dimensions, soit :
 - les grands domaines d'apprentissage et les profils de formation de chaque **cycle** du primaire et du secondaire;
 - les grilles-matières;
 - le temps consacré à l'enseignement;
 - **la diversité des cheminements des élèves** (l'agencement des filières et des «passerelles»);
 - les programmes d'études;
 - l'évaluation des apprentissages (incluant les conditions d'admission et de réussite);

¹ Philippe Champy et Christine Étévé, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, rubrique «*curriculum*», par Jean-Claude Forquin, Nathan, Paris, 1994, p. 218 à 222.

² Groupe de travail sur la réforme du curriculum, *Réaffirmer l'école*, Québec, 1997, p. 118.

- la sanction des études.
- Selon l'énoncé de politique éducative *L'École, tout un programme*,³ «le curriculum au sens large» comprend trois dimensions interreliées :
 - les programmes d'études;
 - l'organisation de l'enseignement;
 - **les parcours ou cheminements scolaires des élèves.**

De façon plus restreinte, l'énoncé de politique énumère (p. 14) «les principales composantes du curriculum national» qui sont :

- la grille-matières;
- les programmes d'études;
- les modes d'évaluation;
- le matériel didactique.

Le perfectionnement des enseignants correspondant pourrait être ajouté comme cinquième composante.

1.2 Différenciation

- *Selon le Petit Robert 1993*

«La différenciation est l'action de distinguer et de séparer successivement des **éléments** qui acquièrent, au cours de leur développement, des propriétés fonctionnelles différentes».

- *Selon Philippe Perrenoud*⁴

Différencier, c'est «organiser les interactions et les activités d'enseignement de façon telle que chaque élève se trouve, aussi souvent que possible, dans des situations d'apprentissage fécondes pour lui».

³ Ministère de l'Éducation, *L'École, tout un programme, Énoncé de politique éducative*, Québec, 1997, p. 3.

⁴ Philippe Perrenoud, *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, ESF éditeur, Paris, 1997, p. 9-10.

Différencier signifie à la fois chercher à ce que **les inégalités devant l'école s'atténuent** et chercher à ce que **le niveau des acquis soit plus élevé**. Il ne s'agit donc pas, en diversifiant, de renoncer à instruire ni de laisser tomber des objectifs d'apprentissage essentiels.

La différenciation comporte **une exigence d'égalité** née de la conscience qu'«il est absurde d'enseigner la même chose au même moment, avec les mêmes méthodes, à des élèves très différents». Les élèves sont le plus souvent regroupés dans «des classes que l'on feint de croire suffisamment homogènes pour que chacun ait des chances d'assimiler le même programme durant le même temps (...) et dans lesquelles la différenciation des traitements pédagogiques reste parfois très faible».

- Selon Michel Perraudé⁵

La **différenciation** est «la diversification des supports et des modes d'apprentissage pour un groupe d'apprenants aux besoins hétérogènes mais aux objectifs communs». Il distingue :

- *la différenciation structurelle*, qui consiste à segmenter un groupe d'élèves. «Ce clivage entraîne souvent des représentations inconscientes préjudiciables, car les groupes de niveau tendent à s'instaurer durablement dans la réalité du fonctionnement et dans les représentations mentales (...) En pointant les différences on les renforce.»
- *la différenciation des pratiques pédagogiques*. Cette différenciation est à la fois une réponse au constat de l'hétérogénéité **cognitive** des élèves et une réponse à leur hétérogénéité **culturelle**, laquelle engendre souvent des rapports complexes entre pairs et avec les enseignants, la détérioration de l'estime de soi, la perte de confiance en soi et des conduites de repli, d'évitement, de fuite, de régression et de grande dépendance.

Pour Perraudé, le postulat de base est que **l'homme est toujours perfectible**.

2. PRINCIPAUX CONSTATS ET OBJECTIFS SOUS-JACENTS À LA VOLONTÉ DE DIFFÉRENCIER

Pourquoi différencier le curriculum? L'intention de différencier, présente dans la plupart des politiques éducatives actuelles des pays industrialisés, s'appuie sur les constats suivants.

⁵ Michel Perraudé, *Les Cycles et la différenciation pédagogique*, (Armand Colin) 1997, p. 113-114.

2.1 Le système d'éducation est désormais confronté à chaque génération dans sa totalité

L'accès du plus grand nombre à l'école, avec la scolarité obligatoire, a eu comme conséquence une **variété accrue des élèves et des cheminements scolaires**. On constate une grande diversité des rapports entretenus par les jeunes avec les études et l'univers scolaire, et en particulier avec la norme scolaire dont certains se sentent très éloignés. On constate que les profils scolaires, chez les élèves d'une même classe ou d'une même cohorte, sont de plus en plus différents à mesure que les années de scolarité avancent.

Et **l'échec scolaire** qui n'était pas un problème de société jusqu'aux années cinquante fait maintenant l'objet de politiques d'éducation.

Pourtant, ainsi que le rappelait récemment Philippe Perrenoud lors d'une rencontre avec le personnel du Conseil supérieur de l'éducation : *«Quels que soient la problématique et l'objet principal d'une **réforme scolaire**, il faut y réintégrer la question de **l'échec scolaire**, jamais résolue encore depuis 20 ans.»*

2.2 Un nouvel objectif de système est apparu : le succès pour tous

L'accès à des études plus longues étant acquis, l'idéal de démocratisation de l'éducation s'est déplacé de **l'accès au succès**.

Ainsi que l'explique Perrenoud⁶, *«Vouloir faire apprendre et réussir tout le monde est une utopie très moderne devenue peu à peu le credo de la fraction la plus progressiste au sein des systèmes scolaires, avec l'appui de forces de gauche éprises de justice sociale et l'appui d'autres forces soucieuses de développement économique et de relève de la main-d'œuvre.»*

Mais encore faut-il qu'une majorité de ceux qui ont maintenant accès à des études plus longues «y réussissent, donc **trouvent du sens** au travail scolaire et **capitalisent suffisamment d'acquis pour survivre tout au long du cursus**».

Or ce n'est pas le cas et tous les systèmes d'éducation sont confrontés au décrochage scolaire effectif qui est un abandon pur et simple des études, et au «décrochage de l'intérieur» qui fait que des élèves ayant perdu tout intérêt aux études ou toute ambition restent à l'école, mais sans projet et faute d'alternative étant donné le taux de chômage des jeunes.

⁶ Philippe Perrenoud, *op. cit.*, 1997, p. 171.

Il apparaît donc que si le niveau global de formation s'est accru, **le problème de l'inégalité devant l'école s'est reconstruit autrement**, et «**il n'est ni plus simple, ni moins criant**».

Et si l'on vise maintenant le succès pour tous, une question se pose : **de quel succès s'agit-il?**

2.3 La mission de l'école est plus complexe qu'auparavant

Cette complexité a trois sources principales :

- **le savoir du 21^e siècle** comprend des domaines d'apprentissage de plus en plus nombreux et le développement d'attitudes et de compétences dites «transversales» prend de plus en plus d'importance : le choix de ce qu'il faut enseigner est donc de plus en plus difficile;
- **la scolarité dure plus longtemps**, touche des nombres croissants de jeunes de plus en plus hétérogènes, et la formation continue se développe;
- l'école entretient des **relations beaucoup plus nombreuses et plus complexes** qu'auparavant avec d'autres institutions de la société : familles, organismes municipaux et de loisirs, organismes politiques, juridiques, culturels, religieux, milieux de l'emploi, médias, etc.

Au Québec, dans la foulée de la réflexion collective menée durant les États généraux sur l'éducation et de celle du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, l'Énoncé de politique éducative de l'hiver 1997 résume cette complexité nouvelle du rôle de l'école obligatoire en **trois grandes missions** :

- *instruire*, c'est-à-dire préparer les jeunes à maîtriser des savoirs essentiels au 21^e siècle, à former leur esprit et à exercer des activités intellectuelles;
- *socialiser*, c'est-à-dire préparer des citoyens responsables partageant un minimum de valeurs et de références culturelles leur donnant un sentiment d'appartenance à la collectivité, et les préparer à vivre ensemble et à refuser l'exclusion;
- *qualifier*, c'est-à-dire «rendre tous les élèves aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire OU à s'intégrer à la société par la maîtrise de compétences professionnelles».

Pour chaque jeune Québécois, le succès serait donc de s'être instruit, socialisé et qualifié **au cours d'un cheminement scolaire** lui permettant **d'atteindre son développement maximum possible** à la fin de la scolarité obligatoire, en termes d'accès outillé au marché du travail ou de poursuite des études. Est-ce bien l'objectif poursuivi?

2.4 Apprendre à gérer l'hétérogénéité des élèves

Pour permettre aux élèves d'atteindre le succès ainsi défini, le système d'éducation doit apprendre à gérer les différences entre les élèves de façon à assurer à tous l'acquisition des compétences de base communes et une qualification professionnelle. Nos systèmes scolaires ont désormais à gérer l'hétérogénéité :

- d'une part **en pilotant les parcours scolaires des élèves**;
- d'autre part **en pilotant leur sortie du système scolaire** : À quel(s) moment(s)? Avec quel(s) diplôme(s)? Vers quelle insertion professionnelle suffisamment outillée?

3. COURT HISTORIQUE DE LA DIFFÉRENCIATION DANS LES SYSTÈMES SCOLAIRES ET AU QUÉBEC

Pour gérer l'hétérogénéité des élèves, les systèmes scolaires ont trouvé nécessaire **de varier les dispositifs d'enseignement**.

Le concept de différenciation du curriculum a émergé laborieusement, au fil des divergences théoriques et des protectionnismes culturels et organisationnels qui ont souvent empêché de discerner une évolution réelle et des convergences.

Perrenoud résume de la façon suivante la façon dont l'idée de différenciation s'est concrétisée, au cours des décennies, en **plusieurs modèles**.

3.1 Quelques formes de différenciation du curriculum⁷

- a) Une première forme archaïque de différenciation est **le redoublement** qui n'a pas souvent permis aux élèves concernés de maîtriser tous les acquis leur permettant de suivre sans difficultés le programme de l'année suivante. Se contenter de vouloir atténuer l'ampleur du redoublement est une impasse, et le supprimer sans rien changer d'autre revient à différer l'échec car on ne s'est pas attaqué à ses causes. Il ne suffit pas de donner plus de temps aux doubleurs pour qu'ils réussissent.

⁷ Philippe Perrenoud, *op. cit.* 1997, p. 11, p. 35 à 45 et p. 87.

-
- b) Puis émergea le **soutien pédagogique** ou «modèle de la remédiation», comme nouvelle forme de différenciation. Il consiste à confier à des intervenants extérieurs à la classe ce que le professeur responsable ne peut faire lui-même (enseignants spécialement formés à cette fin, professionnels du soutien : psychopédagogues, orthopédagogues, psychologues spécialistes des difficultés scolaires). L'essor du soutien ne produit pas de miracles : le redoublement finit souvent par survenir quand même. Il s'agit donc d'une mesure utile, mais essentiellement **réparatrice** et sans commune mesure avec l'ampleur du problème, car on n'intervient généralement que lorsque les difficultés sont importantes et souvent irréversibles.
- c) Vinrent ensuite des modèles de **pédagogie différenciée** basés sur la conviction que l'échec scolaire n'est ni une fatalité biologique, ni une fatalité sociologique, et que tous les jeunes sont capables d'apprendre.
- Il y eut d'abord le modèle d'une **différenciation par la répartition des élèves entre des filières hiérarchisées**, fondée sur **une classification préalable des élèves** à la suite d'un diagnostic. Mais on a constaté que le fait de créer des groupes de niveau stables et étiquetés, en fonction de «rythmes d'apprentissage» ou d'«aptitudes» des élèves, tendait à creuser les écarts et à cristalliser ou à amplifier les différences. C'est le cas des filières «allégées» et «enrichies» au Québec, dans les années 70.
 - Puis on tenta **la différenciation par l'action pédagogique quotidienne**, qui est réalisée par les enseignants responsables de classes. On cherche ici à individualiser le «traitement pédagogique» dans une même classe ou dans un même groupe en espérant pouvoir identifier les caractéristiques des élèves avec assez de précision pour une action pédagogique «sur mesure».

Renonçant à proposer toujours plus de la même chose aux plus lents, on tente de placer les élèves «dans des situations assez mobilisatrices pour qu'ils relèvent le défi et assez complexes pour qu'ils ne puissent se limiter au simple réinvestissement de ce qu'ils savent déjà». L'objectif est de **travailler à assurer l'égalité des niveaux d'acquisition par la diversification des démarches et des prises en charge**, sans pour autant reléguer de façon permanente certains élèves dans des filières dévalorisées socialement.

L'enseignant répartit les élèves dans **des groupes mobiles** de besoin ou de projets où ils sont confrontés à des situations-problèmes et à des tâches, ce qui lui permet de mieux connaître leurs capacités. Cette organisation du temps et des activités est très proche des méthodes actives et des démarches de projet : les dispositifs mobiles sont créés en fonction d'**objectifs précis et d'une évaluation formative des apprentissages**.

Cependant, on constate que les pédagogies différenciées ne font pas de miracle et doivent, surtout au secondaire, affronter le problème de fond du **sens des savoirs et du travail en classe** pour des élèves.

- d) Plus récemment, il a été question de **différenciation des parcours individuels de formation**, dont une modalité possible est «*la création de **cycles d'apprentissage** obligeant à repenser et à réaménager radicalement les temps et les espaces de formation (...) afin de pouvoir gérer des cheminements d'élèves **sur plusieurs années**»». En effet, on s'est aperçu que la structuration du cursus en degrés annuels était peu compatible avec une approche de pédagogie différenciée.*

Parler de différenciation **des parcours** consiste donc à **se placer du point de vue de l'élève**, dont le cheminement se construit sur des périodes plus longues qu'un an. Cela exige la mise en place de **dispositifs de suivi et de régulation** portant sur plusieurs années consécutives.

3.2 Vers un pilotage adéquat de la différenciation dans les systèmes scolaires

Ce court historique de la différenciation dans les systèmes scolaires laisse voir que plusieurs façons de gérer l'hétérogénéité ont été essayées **et coexistent encore souvent actuellement**.

Pour résumer :

- Il y a *la différenciation par les structures*. À côté d'une voie «régulière» on multiplie les voies parallèles dès le début du secondaire (et même au primaire), et on crée des filières «enrichies» ou «voie royale», des filières «de rattrapage» de des filières «de pis aller» où l'on tente de récupérer des jeunes «perdus pour l'école». La création de telles filières se fait souvent **par expérimentation** et donne lieu à des tâtonnements. Le risque, ici, est de gérer la diversité en «casant», plus ou moins d'autorité, les élèves dans les différentes filières dont plusieurs risquent d'être des culs-de-sac où une proportion importante des jeunes seront relégués, sans pouvoir développer tout leur potentiel et connaître la réussite.
- Il y a *la différenciation par les stratégies d'enseignement et d'apprentissage* : il s'agit, dans une école et pour une même cohorte de jeunes, d'utiliser des pédagogies différenciées susceptibles de correspondre aux façons d'apprendre des différents types d'élèves, sans qu'aucun ne se sente exclu, étiqueté ou considéré négativement.
- Il y a, enfin, *la différenciation des parcours individuels de formation* qui ne suit pas nécessairement le découpage annuel d'un programme et permet de progresser d'un degré au

suivant en cours d'année scolaire pour telle ou telle matière. L'on est ici davantage centré sur les jeunes eux-mêmes et l'on essaie de susciter et d'accompagner **des choix de parcours scolaire faits par les élèves** parmi des «itinéraires conseillés», en fonction de leurs intérêts, aptitudes, capacités et évolution personnelles, et en partant de leur **niveau réel d'apprentissage**. Ce type de différenciation qui se rapproche un peu de ce que font les formateurs d'adultes, fait une grande place au processus **d'orientation personnelle et d'exploration professionnelle**. Le défi est de faire en sorte que certaines décisions des élèves ne soient pas irréversibles et leur cheminement irrémédiable, et que soient préservées des possibilités de retour en arrière et de poursuite des études dans l'une ou l'autre filière ou dans un domaine d'études différent.

On constate que la différenciation par les stratégies d'enseignement et d'apprentissage est souvent expérimentée par des enseignants qui œuvrent à l'intérieur de structures différenciées de rattrapage, d'enrichissement et d'insertion. Des pratiques novatrices qui exigent beaucoup de temps et d'autres façons de travailler y sont mises en œuvre : réalisation de vraies productions, projets permettant d'intégrer plusieurs matières, apprentissages faits lors de stages en milieu de travail, ce qui n'exclut pas des périodes d'enseignement magistral. Mais il semblerait qu'au secondaire, **les élèves dits «ordinaires» bénéficient peu de telles pratiques.**

3.3 La diversification du curriculum au Québec

Au Québec comme dans plusieurs pays, on assiste depuis quelques décennies, à une certaine dispersion des efforts et à la mise en œuvre, dans le système public, d'un foisonnement de «voies expérimentales», de «cheminements», d'«options», de «projets particuliers», de «filières», d'«écoles alternatives», de «groupes transitoires» visant des objectifs divers qui peuvent se chevaucher en partie et sont implantés «à la pièce» avec **relativement peu de suivi à l'échelle du système scolaire**. Cela dénote l'absence ou l'insuffisance **d'une réflexion systémique** sur les façons optimales de gérer l'hétérogénéité des jeunes suffisamment tôt, dès le début de la scolarité.

Il en résulte que malgré les nombreuses actions de diversification et beaucoup d'efforts, environ 30 000 élèves d'une cohorte quittent le système scolaire sans diplôme entre 15 et 18 ans, souvent au grand soulagement de l'école et parfois dans l'indifférence générale, et sont pour ainsi dire laissés pour compte, sans qualification professionnelle.

Par ailleurs, de nombreux jeunes réussissent à se maintenir de justesse dans le courant «régulier», mais sans motivation à l'étude et avec des résultats faibles.

De plus, une proportion appréciable de ceux qui ont eu accès au collégial le quittent, parfois pour revenir au secondaire en formation professionnelle, ou changent plusieurs fois de programme au

collège faute d'une réelle démarche d'orientation personnelle et professionnelle réalisée **en temps utile**.

Enfin, le développement de différentes filières «enrichies» peut parfois amener des parents à trop «pousser» certains jeunes à des efforts parfois non concordants avec leurs intérêts réels ou leurs capacités réelles, à tel ou tel moment de leur croissance.

À travers tous ces tâtonnements et ces efforts dispersés et souvent méconnus, notre système d'éducation cherche, comme les autres, à réaliser ce que Perrenoud appelle une «**utopie gestionnaire**», laquelle consiste à *«imaginer une école organisée de telle sorte que chaque élève soit aussi souvent que possible placé dans une situation d'apprentissage féconde pour lui»*.

Le plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation⁸ propose des actions allant dans cette direction. On pense, par exemple, au réaménagement **des cycles d'études** au primaire et au secondaire en vue de permettre une plus grande marge de manœuvre pour les interventions éducatives, ou encore à la possibilité de **réaménager la composante de formation générale dans certains programmes** menant au DEP ou à des métiers semi-spécialisés. Ce type d'actions prévues, et d'autres, ont la caractéristique de **permettre une plus grande latitude aux praticiens dans les écoles**, quant aux possibilités de différencier le cursus ou les stratégies d'enseignement et d'apprentissage.

Cependant, comme en témoignent les pratiques déjà existantes allant en ce sens, **ces actions ne sont pas toujours faciles à réaliser** et leur mise en œuvre généralisée devra s'étaler sur plusieurs années. En effet, elles supposent, ainsi que le prévoyait la Commission des États généraux sur l'éducation, «**des ruptures par rapport à la culture scolaire traditionnelle, aux structures telles qu'on les connaît, au partage actuel des responsabilités, et à la protection de certains acquis**».

Elles exigent, en particulier, l'allocation de **ressources** en temps, en soutien, en suivi-supervision et en perfectionnement-mise à jour pour les enseignants.

⁸ Ministère de l'Éducation, *Prendre le virage du succès*, Québec, automne 1997.

4. QUELQUES CHIFFRES SUSCEPTIBLES D'ALIMENTER LA RÉFLEXION SUR LA DIFFÉRENCIATION DU CURRICULUM AU SECONDAIRE. QUESTIONS POSÉES PAR CES CHIFFRES

Les données suivantes concernent l'année 1996-1997⁹

1. Redoublements (p. 61)

Proportion de doubleurs	en 1 ^{re} sec.	15,2%	(masc. 18,4%; fém. 11,6%)
	en 2 ^e sec.	9,0%	
	en 3 ^e sec.	6,0%	
	en 4 ^e sec.	5,0%	
	en 5 ^e sec.	3,5%	
Proportion de doubleurs	en 1 ^{re} primaire	6,0%	
	en 6 ^e primaire	3,5%	

La création de nouveaux cheminements ne semble pas avoir supprimé le redoublement : plus d'un garçon sur 6 redouble sa 1^{re} année du secondaire. Cette proportion a peu varié depuis 1983-1984; il en est de même pour les filles. On constate que le redoublement au primaire n'empêche pas son augmentation au secondaire.

Question

Le redoublement est-il destiné à disparaître en 1^{re} et 2^e secondaire, avec l'instauration d'objectifs d'apprentissage par cycles et non par années ?

Si le redoublement devient interdit à l'intérieur d'un cycle, cela permettra-t-il mieux de remédier aux écarts entre élèves quant au profit tiré d'un cours et quant au temps requis pour réussir une matière ?

2. Parcours de formation. Accès aux différents secteurs et niveaux

a) Proportion d'élèves en formation générale au secteur des jeunes accédant (p. 53) :

à la 2 ^e sec.	95,0%
à la 3 ^e sec.	91,0%
à la 4 ^e sec.	83,7%
à la 5 ^e sec.	74,6% (78,3% en 1995-1996)

⁹ Source : Indicateurs de l'éducation, édition 1998, Ministère de l'Éducation 1998.

La baisse de l'accès à la 5^e secondaire peut correspondre en partie à une augmentation de l'accès à la formation professionnelle qui est passé de 19% en 1995-1996 à 21,1% en 1996-1997.

Pour les garçons, l'accès à la 4^e secondaire n'est que de 80,5% et l'accès à la 5^e secondaire de 69,7%.

Question

Y a-t-il une corrélation entre ces chiffres, le redoublement au primaire, et l'âge des doubleurs au secondaire ? Quelle est la probabilité qu'un jeune ayant 17 ans en 3^e secondaire soit encore à l'école en 5^e secondaire ?

b) Proportion des 15-19 ans passant en formation générale au secteur des adultes (p. 57 et 7)

total	16,0%	(parmi lesquels 64,8% obtiennent le DES)
directement du secteur jeune	11,5%	
après interruption des études	4,5%	

Certains jeunes ayant déjà un DES vont au secteur des adultes pour «enrichir leur formation générale initiale».

Les garçons continuent leur formation générale au secteur des adultes dans une proportion plus forte que les filles (18,5% contre 13,4%).

De plus, on constate une augmentation de la proportion des 15-19 ans qui passent directement du secteur des jeunes à celui des adultes : 3,2% en 1984-1985, 9,1% en 1992-1993, 16% en 1996-1997, proportion qui est restée la même depuis 1995-1996.

Question

Si la voie alternative du secteur des adultes est si fréquentée, ne serait-ce pas lié à certaines de ses pratiques pédagogiques qui pourraient aussi être utilisées et adaptées au secteur des jeunes : approche modulaire individualisée, concentration semestrielle sur moins de cours différents?

- c) Proportion d'élèves accédant à la formation professionnelle avant 20 ans aux secteurs jeunes et adultes (p. 55)

total	17,1% (masc. 20,3%; fém. 13,7%)
déjà titulaires du DES	10,8%
non titulaires du DES	6,3%

Le taux d'accès de 17,1% est le plus élevé depuis la réforme de la formation professionnelle. Il était de 12,0% en 1993-1994.

Question

Faut-il s'attendre à la progression de ce taux d'accès? S'il progresse, sera-ce du côté des candidats déjà titulaires du DES? ou plutôt du côté des non titulaires? ou encore selon la proportion actuelle entre les deux groupes?

3. Obtention d'un diplôme du secondaire

- Proportion de jeunes de moins de 20 ans ayant obtenu (p. 107 et 111) :

Un DES ¹⁰ formation générale (secteur jeunes ou secteur adultes 15-19 ans)	64,1%	
Un diplôme de formation professionnelle (DEP, ASP, AFP, CFER ¹¹)	5,0%	- sans DES 1,6% - avec DES 3,9%

Le taux d'obtention d'un diplôme de formation professionnelle était de 15,1% en 1985-1986, de 6,8% en 1990-1991 et de 4,1% en 1994-1995; il a donc commencé à augmenter en 1996-1997 (5 %). Cependant, il faut noter que depuis 1996-1997, deux nouveaux diplômes sont inclus dans la statistique : l'AFP et celui des CFER.

En 1994-1995, 4 617 diplômes de formation professionnelle ont été décernés à des jeunes de moins de 20 ans et 5 132 en 1995-1996. L'objectif du Ministère est **que ce nombre soit quadruplé d'ici l'an 2 000** pour atteindre 18 500 diplômes.

¹⁰ La signification des sigles utilisés pour les diplômes est la suivante :

DES : Diplôme d'études secondaires;
DEP : Diplôme d'études professionnelles;
ASP : Attestation de spécialisation professionnelle;
AFP : Attestation de formation professionnelle;
CFER : Certificat en entreprise et récupération.

Questions

- *D'où provient l'écart constaté entre l'accès des moins de 20 ans à la formation professionnelle (17,1 %) et leur taux de diplomation (5,5 %) ?*
- *Comment moduler entre elles les possibilités :*
 - *d'accéder à la FP avant 20 ans ?*
 - *d'accéder à la FP en continuité après le DES ?*
 - *d'obtenir **un** diplôme de FP avant 20 ans*
- *Faudrait-il encourager les jeunes de 16-17 ans qui ont un retard scolaire à passer en FP sans terminer leur DES pour obtenir ainsi un DEP avant 20 ans ?*
- *Étant donné le rythme de progression plutôt lent pour l'obtention d'un diplôme de FP par les moins de 20 ans, quel rythme de progression serait nécessaire d'ici l'année scolaire 2000-2001 pour atteindre l'objectif de quadruplement visé par le Ministère ?*

4. Sortie du secondaire sans diplôme

- Proportion d'une génération sortant du secondaire sans avoir obtenu aucun des diplômes pouvant y être obtenus : DES, DEP, ASP, AFP, CFER (p. 5) :

Au secteur des jeunes	33,4% (masc. 38,8%; fém. 27,6%)
Au secteur des jeunes ou avant 20 ans au secteur des adultes	30,4% (masc. 35,7%; fém. 24,8%)

Vers le milieu des années 70, cette proportion fluctuait entre 45% et 50% des élèves, pour les secteurs des jeunes et des adultes confondus.

Les jeunes d'ISP qui reçoivent une *Attestation de capacité* de la commission scolaire ne sont pas comptés parmi les abandons sans diplôme.

Questions

- *Si parmi les 39 % de garçons d'une génération qui sortent du secondaire sans diplôme, 18 % continuent leur formation générale au secteur des adultes, combien y persévèrent jusqu'à l'obtention d'un diplôme ?*

- *Pour une réduction consistante de ces taux de sortie sans diplôme, à quoi faut-il travailler en priorité :*
 - *à plus de persévérance et de réussite dans la voie du DES?*
 - *ou à un plus fort recrutement des jeunes vers le DEP?*
 - *ou à un accès accru vers l'AFP, accès qui serait encouragé par un resserrement de la définition des «métiers semi-spécialisés»?*

Les changements requis se situeraient-ils surtout au 1^{er} cycle du secondaire, ou bien au second? Seraient-ils du même ordre pour les deux cycles?

5. Taux de décrochage

- Proportion d'une génération **qui n'obtient jamais de diplôme du secondaire** (p. 58-59)

1996-1997	17,6% (masc. 23,0%; fém. 12,0%)
1995-1996	12,6% (masc. 19,0%; fém. 5,8%)
1975-1976	43,1% (masc. 49,0%, fém. 37,2%)

Le taux de décrochage des **garçons** est presque deux fois plus élevé que celui des **filles**. Par ailleurs, **le taux d'ensemble a réaugmenté récemment**, étant de 5 points plus élevé qu'en 1995-1996.

Questions

- *Ne serait-il pas opportun de procéder à une **évaluation systématique de l'ensemble des mesures et cheminements offerts** actuellement durant l'âge de scolarité obligatoire, afin de comprendre pourquoi ils ont aussi peu d'impact sur le taux de décrochage?*
- *Par ailleurs, quelles initiatives relevant de **l'éducation continue** permettraient-elles d'augmenter la proportion de non-diplômés à 20 ans qui obtiennent un diplôme ultérieurement?*

6. Taux de scolarisation au secondaire et au collégial selon l'âge et le sexe en 1995-1996 (en %) (p. 126)

Le taux de scolarisation est calculé en divisant l'effectif scolaire d'un âge donné au 30 septembre 1995 par la population du même âge à la même date.

Remarque : 6,5% des nouveaux inscrits au collégial en 1996 ont fait un arrêt d'un an après la 5^e secondaire.

	Secondaire		Collégial	
	Temps plein	Temps partiel	Temps plein	Temps partiel
15 ans	95,2	0,2	0,1	0,0
masc.	95,1	0,1	0,1	0,0
fém.	95,4	0,1	0,1	0,0
16ans	91,6	1,8	1,7	0,0
masc.	91,0	2,2	1,4	0,0
fém.	92,3	1,5	1,9	0,1
17ans	34,2	8,9	44,9	0,1
masc.	39,1	10,0	37,3	0,1
fém.	29,1	7,7	53,0	0,1
18ans	19,6	8,6	46,7	0,7
masc.	22,8	9,8	39,8	0,8
fém.	16,3	7,4	54,0	0,7
19ans	13,5	6,8	30,9	2,4
masc.	15,8	7,8	28,1	2,2
fém.	11,1	5,8	33,9	2,6
20 à 24 ans	6,1	4,0	9,10	2,2
masc.	7,0	4,7	8,9	1,9
fém.	5,2	3,3	9,0	2,5

Question

Quelles raisons font que la scolarisation collégiale féminine à 17 et 18 ans dépasse la scolarisation masculine d'environ 30 % au total? Cela a-t-il un lien avec les parcours scolaires des garçons au secondaire?

7. Intégration au marché du travail

- a) Taux de chômage des jeunes et de la population en général en 1994 selon le niveau de scolarité atteint¹¹.

¹¹ Indicateurs jeunesse. *La jeunesse québécoise en chiffres (15-29 ans)*, Québec, Secrétariat à la jeunesse, 1996, 137 p.

	Total Québec	15-24 ans
0-8 années	19,2	34,2
Études secondaires		
Partielles	18,7	25,1
Diplôme	11,7	18,2
Études postsecondaires		
Partielles	12,5	14,6
Certificat ou diplôme	10,0	11,5
Diplôme universitaire	6,3	8,3
Sans référence aux diplômes, tous âges confondus (en 1997)	11,5	21,6

Le taux de chômage chez les jeunes est plus élevé que dans la population en général, à tous les niveaux de scolarité.

Le taux de chômage chez les jeunes de 15-24 ans en général (21,6 %) n'est pas tellement plus élevé que celui des jeunes qui n'ont qu'un diplôme d'études secondaires (18,2%).

Par ailleurs, les chiffres révèlent que le taux de chômage **chez les garçons** est toujours **plus élevé que chez les filles** (de 3 à 4 points), **sauf chez les diplômés universitaires** où c'est l'inverse.

Question

*Le taux de chômage passablement élevé des jeunes qui n'ont qu'un DES pose la question du **statut du DES comme diplôme terminal ou non terminal**. Même s'il est encore très valorisé socialement, quelle est l'utilité réelle du DES pour l'embauche? La formation générale supplémentaire acquise par les sortants qui ont un DES est-elle un «plus» pour les employeurs, si l'on compare avec ceux qui ont un DEP suivi après la 3^e secondaire ou une formation aux métiers semi-spécialisés?*

b) Taux de chômage selon le diplôme en 1997 (Indicateurs p. 87)

DEP	24,2%
ASP	21,4%
DEC technique	11,1%
DEC préuniversitaire	18,3%

Parmi les titulaires d'un DEP qui travaillaient, 81,9 p. 100 étaient à temps plein, et parmi ces derniers, 68 p. 100 occupaient des emplois liés à la formation reçue.

Question

- *Dans le taux de chômage de titulaires de DEP, est-il possible de discerner la part du facteur **âge** indépendamment du facteur **qualification**?*
- *Même si une bonne proportion de diplômés de la FP travaillent à temps plein dans un domaine autre que celui de leur formation professionnelle (Indicateurs, p. 86), leur DEP a-t-il été malgré tout, pour eux, un facteur positif d'accès au marché du travail?*

5. DIMENSIONS ESSENTIELLES D'UNE PROBLÉMATIQUE DE LA DIFFÉRENCIATION DU CURRICULUM

Cinq dimensions principales font partie de la problématique et constituent autant de **défis** posés à un système scolaire qui veut prendre en compte l'hétérogénéité des élèves. Ces dimensions sont les suivantes :

- La connaissance continue la plus fine possible et la prise en compte des types d'élèves constituant une cohorte.
- Le rôle de chacun des paliers du système scolaire : curriculum formel et curriculum réel.
- L'exploration personnelle et professionnelle plus précoce, dans la perspective d'une école orientante.
- Le réaménagement de l'organisation pédagogique et administrative en fonction de la différenciation des cursus et des parcours scolaires des élèves.
- Une préparation professionnelle initiale et continue du personnel de l'éducation, cohérente avec les pratiques liées à la différenciation du curriculum.

5.1 Première dimension : Connaissance continue la plus fine possible et prise en compte des types d'élèves constituant une cohorte

Premier défi : Bien connaître, dès le début de la scolarité puis de façon continue, les types d'élèves que le système scolaire doit aider à s'équiper en vue de s'insérer professionnellement dans la société.

Une volonté d'égalité des chances a été à la source, au début des années 80, d'orientations et de choix de système encore renforcés dans le nouveau régime pédagogique de 1990 : on voulait que tous les élèves **cheminent le plus longtemps possible dans les études secondaires** à l'intérieur d'un **curriculum fortement homogène** comportant des **objectifs d'apprentissage élevés**.

Les idéologies égalitaristes ont rendu malaisée l'acceptation d'une évidence : pour diverses raisons, **il existe de très grandes disparités entre les élèves**. Et si cela n'est pas reconnu ouvertement par tous, à chacun des paliers du système d'éducation et dans toutes ses politiques (programmes d'études, financement, certification, conventions collectives, etc.), la volonté de ne pas exclure risque d'aboutir, en fait, à pénaliser de très nombreux jeunes. Pour certains, ce sera une **sous-alimentation** par rapport à leur capacité et à leur volonté d'apprendre, pour d'autres, ce sera une **exclusion réelle et non avouée** et une catégorisation négative qui risque de les suivre toute leur vie.

L'on se trouve aujourd'hui face à **deux constats de non égalité**.

D'une part, le discours véhiculé partout depuis plusieurs années affirme que sans le diplôme d'études secondaires, non seulement il sera difficile à un jeune d'avoir accès au marché du travail, mais qu'en plus **il aura peu de chance de contribuer au développement social et d'être un jour utile au devenir collectif**. Un tel message est très démotivant et dévalorisant pour des jeunes qualifiés spontanément de décrocheurs parce qu'à 16 ans ils n'ont pas réussi la 1^{re} secondaire et n'ont aucune chance d'obtenir un DES ni de s'inscrire pour apprendre un métier. Pourtant, bien qu'ayant dépassé l'âge de fréquentation scolaire obligatoire, un bon nombre *«demeurent rivés à l'école; il est difficile d'être plus accrochés à l'école que ces jeunes»*¹².

Comme le rappelle Normand Maurice, *«Plusieurs de ceux qui sont appelés à devenir des assistés sociaux de longue durée sont connus à l'école où ils vivent une terrible expérience d'exclusion non seulement scolaire, mais sociale. Ils sont échoués. Ils n'éprouvent plus leur potentiel, ne ressentent plus cette capacité et ce besoin de se prendre en charge; ils ont perdu espoir d'être reconnus comme valables, n'ont que très peu d'estime d'eux-mêmes, enlisés qu'ils sont dans une situation sociale sans perspective»*.

Le système scolaire se doit de modifier ce message en leur offrant **suffisamment tôt** des curriculums conçus de façon à leur permettre de développer un sentiment de fierté et d'utilité et comportant une voie d'intégration sociale et professionnelle où leur contribution, si humble soit-elle, est **requise**. Cela seul pourra les motiver à faire l'apprentissage des matières de base, qui sera alors **plutôt le résultat** d'une prise de confiance en soi et d'une volonté d'apprendre, **qu'un prérequis** imposé en vue d'une formation professionnelle.

¹² Normand Maurice, *Les CFER au Québec*, septembre 1998, 29 p., p. 7 à 9.

D'autre part, on déplore que «la préoccupation d'égalité des chances ait cédé le pas à l'élitisme», lequel se traduit par «**la création de filières d'élite dans le réseau public**, qui drainent jusqu'au tiers de l'effectif en milieu urbain (écoles internationales, écoles à programme particulier ou à vocation particulière, classes de douance, etc.)»¹³.

5.1.1 Quels types de jeunes?

Si l'on vise une cohérence dans les actions posées et un moindre impact des idéologies et philosophies ambiantes ou des privilèges acquis (tâches codifiées) sur le devenir des jeunes, il importe, en premier lieu, de porter une grande attention aux types d'élèves qui composent une cohorte scolaire, sans pour autant les catégoriser. Globalement, les jeunes d'une même cohorte pourraient se répartir de la façon suivante :

- Les jeunes souffrant de **handicaps** physiques ou mentaux graves, médicalement constatés.
- Les jeunes qui **ne possèdent pas les aptitudes requises** pour l'obtention du DES. À cet égard, le CSE¹⁴ souligne qu'*«aucune recherche ne semble avoir évalué le pourcentage d'élèves qui n'auraient pas les aptitudes nécessaires à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires dans le système scolaire actuel.»* Le CSE affirme cependant qu'*«à partir de l'examen de catégories d'élèves en situation scolaire difficile, il apparaît vraisemblable de penser que c'est autour de 10% des élèves d'une cohorte donnée qui ne posséderaient pas les aptitudes requises»*. Certains ont de la difficulté à réussir une 1^{re} secondaire à l'âge de 16 ans.
- Les jeunes dont la **capacité d'apprentissage élevée** exige un curriculum enrichi de différentes façons. (Certains de ces jeunes se retrouvent parmi les décrocheurs, faute d'alimentation adéquate à leur soif d'apprendre.)
- Les jeunes qui, tout en ayant les aptitudes requises pour obtenir le DES sont temporairement, à tel ou à tel moment et pour diverses raisons d'ordre familial, physique ou social, **dans l'incapacité de faire les apprentissages requis dans le temps imparti**. Le CSE explique, à partir des données de 1993-1994, que *«si l'on soustrait des 31% d'élèves non diplômés avant l'âge de 20 ans les 10% n'ayant pas les aptitudes requises, on constate que le système scolaire se montre incapable de diplômer, avant 20 ans, 21% des élèves ayant les aptitudes*

¹³ Commission des États généraux sur l'éducation, Rapport final, p. 9.

¹⁴ Conseil supérieur de l'éducation, *Contre l'abandon au secondaire, rétablir l'appartenance scolaire*, juin 1996, p. 10-11.

requis, soit un élève sur cinq. Il réussira cependant à conduire un autre 8% au diplôme après 20 ans, par l'entremise de l'éducation des adultes».

- Les jeunes pour lesquels le curriculum offert correspond grosso modo à leur volonté et à leur capacité d'apprendre, mais dont une proportion variable peuvent devenir plus ou moins tôt des «**décrocheurs de l'intérieur**», faute d'une pédagogie suffisamment différenciée et faute d'avoir été inscrits assez tôt dans un processus d'exploration personnelle et professionnelle.

Une façon parlante de présenter la question des types d'élèves auxquels le système scolaire doit répondre est relevée dans l'*Étude sur l'abandon scolaire des jeunes décrocheurs du secondaire sur l'Île de Montréal* réalisée à l'Université de Montréal, en 1993¹⁵. Lorsqu'on examine, sept ans plus tard, la cohorte d'élèves entrée en 1^{re} secondaire en septembre 1984, on constate que seulement 64,3% des élèves ont reçu un diplôme. Donc, sur 1 000 élèves ayant débuté leur secondaire en 1984, 357 n'ont pas reçu de diplôme en 1991.

«Parmi ces 357 élèves, on trouve :

15 élèves qui, en raison de handicaps graves, ne peuvent se rendre jusqu'à l'obtention d'un diplôme ou d'une attestation de capacité;

17 élèves qui se sont inscrits dans un cheminement particulier de formation menant, non pas à un diplôme, mais à une attestation de capacité d'insertion sociale et professionnelle qui ne leur sera pas nécessairement décernée;

29 élèves qui s'inscrivent au collégial sans avoir obtenu un diplôme du secondaire; (ce n'est plus possible en 1998);

*13 élèves qui obtiendront **avant l'âge de 20 ans** leur diplôme du secondaire au secteur des adultes;*

*77 élèves, âgés de 20 ans et plus, qui obtiendront **plus tard** leur diplôme du secondaire au secteur des adultes;*

206 élèves qui, tout en ayant le potentiel suffisant pour réussir des études secondaires, décident de ne pas le faire.»

Certaines conclusions de la recherche menée par M. Antoine Baby¹⁶ et son équipe sur la filière Insertion sociale et professionnelle (ISPJ) montrent également qu'il existe, parmi les jeunes engagés dans cette voie, «une grande disparité». Selon les employeurs qui reçoivent ces

¹⁵ Groupe interdisciplinaire de recherche sur l'abandon scolaire, *Étude sur l'abandon scolaire des jeunes décrocheurs du secondaire sur l'Île de Montréal*, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, novembre 1993, p. 25.

¹⁶ Antoine Baby et al., *Le cheminement particulier visant l'insertion sociale et professionnelle : le point de vue des personnes engagées dans la formation des jeunes*, CRIRES, Université Laval, 1995, p. 109.

jeunes en stage pour exercer des métiers non spécialisés, «certains apprennent et retiennent très vite les consignes qui leur sont données et les tâches qu'ils ont à effectuer, alors que d'autres éprouvent beaucoup de difficulté à comprendre ce qui leur est demandé et à l'exécuter». Les employeurs différencient ces derniers selon trois caractéristiques :

- La moitié environ des stagiaires accueillis **n'ont pas la capacité et les qualités nécessaires** pour occuper la fonction qui leur avait été assignée durant leur stage.
- **D'autres ont des difficultés d'apprentissage importantes.** Ils sont très lents, il leur faut beaucoup de temps pour assimiler, leur habileté à lire et à compter est très limitée, ils ont des difficultés à se concentrer sur ce qu'ils ont à faire. Il faudrait à ces stagiaires plusieurs mois de formation pour être en mesure d'exécuter correctement des tâches simples, cependant les stages peuvent leur permettre d'acquérir de l'autonomie dans l'exécution de certaines fonctions et rendre leur candidature plus intéressante pour d'éventuels employeurs.
- Enfin, un troisième groupe **possède les capacités nécessaires** pour exécuter l'ensemble des tâches liées à la fonction de travail assignée, **mais ils ne semblent pas motivés ou intéressés à les apprendre.** Certains jeunes trouvent que les apprentissages à effectuer en stage sont trop limités ou que les possibilités d'y décrocher un emploi sont à peu près inexistantes; d'autres «ont été obligés par leurs parents à fréquenter l'école et se disent non intéressés par le cheminement ISPJ».

5.1.2 *Dépister et suivre sans catégoriser*

Il est essentiel d'éviter de catégoriser les jeunes de façon définitive et le système scolaire devrait chercher **à toujours préserver leur possibilité de mobilité d'une filière, voie ou mesure à une autre**, même si cela n'est pas facile.

En effet, les profils des élèves d'une même cohorte peuvent varier de niveau en niveau au fil du temps, selon que la capacité ou la volonté d'apprendre de certains se modifie. Les profils peuvent varier également selon les régions ou selon le découpage socio-économique de la population.

Le premier défi est donc, pour les gestionnaires et les éducateurs, à chacun des paliers du système scolaire, de prendre les moyens de **connaître de façon continue les caractéristiques scolaires et autres des jeunes** auxquels ils ont à répondre, les plus rapides comme les plus lents, et d'avoir **la volonté d'en prendre acte en temps utile**, sans se boucher les yeux, ni souscrire à des fictions ou à des commodités administratives ou syndicales, ni se livrer à des «luttres pour les clientèles».

5.1.3 Diversifier les formes de succès

Suivre d'année en année **les profils réels des élèves** pourrait amener le système scolaire à éviter de définir le « succès » de façon univoque comme étant le DES en tant de temps. Cela l'obligerait à faire l'effort de définir le succès par rapport à **une variété d'objectifs autres que le DES**, ou par rapport à **un DES obtenu selon des échéances et des modalités diverses, non laissées au hasard**.

Cela permettrait également d'éviter **les préjugés négatifs actuels à l'égard d'une bonne proportion de jeunes qui ont été «filiarisés»**, passant souvent presque automatiquement des cheminements particuliers de formation temporaires, puis continus, à l'ISPJ : 87% des enseignants et des responsables de l'ISPJ pensent que c'est là leur principal débouché. Par ailleurs, environ 80% de ces répondants *«estiment négative la perception de leurs élèves par les enseignants des classes ordinaires, les parents des élèves des classes ordinaires, les élèves de l'école et la population en général¹⁷»*. *Et plusieurs de ces jeunes ont vécu l'expérience négative des filières dès le primaire.*

5.2 Deuxième dimension : Rôle de chacun des paliers du système scolaire; curriculum formel et curriculum réel

Deuxième défi : S'assurer que les décisions prises à chacun des paliers en matière de différenciation sont complémentaires et permettent une diversification optimale des parcours scolaires des élèves.

La différenciation des itinéraires des élèves est un processus complexe au cours duquel des décisions sont prises et des actions posées à chacun des paliers du système scolaire, chaque palier ayant ses propres **ouvertures** et ses propres **résistances**. Les décisions prises aux différents paliers devraient être **complémentaires** et viser **les mêmes objectifs**, soit : permettre à chaque jeune son développement maximum possible durant sa scolarité obligatoire, et situer certains dans une perspective de **formation continue**.

¹⁷ Ministère de l'Éducation, *Les cheminements particuliers de formation : Enquête auprès des enseignantes, des enseignants et des responsables de ce type de formation*, Direction de la recherche, 1994, p. 57 et 69.

5.2.1 Rôle des différents paliers ou niveaux

- a) **Au palier central du système d'enseignement (le Ministère)** se décident l'orientation générale des politiques d'éducation, ainsi que le **curriculum national ou formel** et ses **incidences budgétaires et syndicales**. C'est à ce niveau que sont tranchées certaines questions concernant, par exemple, les objectifs de formation, les contenus et les compétences jugés essentiels pour tous, le découpage du cursus de formation en grands blocs, les critères d'accès à telle ou telle filière ou option, les critères d'identification des différentes clientèles, les types de certification avec leurs exigences et leurs modalités d'obtention.

Les décisions prises «au sommet» sur tous ces points **conditionnent l'individualisation des parcours effectifs de formation** pour tel ou tel élève ou groupe d'élèves, soit en la rendant possible, soit en la limitant.

Jusqu'à quel degré de détail dans les exigences et les directives est-il souhaitable d'aller à ce palier concernant, par exemple, la multiplication exigée des niveaux de difficulté du cursus offert dans une même discipline, l'ajout de filières parallèles et les spécifications sur leurs contenus et leurs critères d'accès, la concomitance (rapport formation générale – formation professionnelle), la place faite aux matières optionnelles et aux concentrations, ainsi que le niveau scolaire où elles peuvent être offertes et les conditions permettant à un élève de s'y inscrire, la tâche du personnel enseignant, etc.?

Un des rôles importants du palier central est de comprendre et d'anticiper les processus de changement aux autres paliers, et **de faire un suivi évaluatif des moyens et des résultats** à l'échelle du système scolaire.

- b) **Au palier local de la commission scolaire et des établissements**, d'autres décisions sont prises concernant **les types de cheminements réellement offerts** à tels types d'élèves et avec tels ou tels critères de sélection, ainsi que les différents aménagements et modes de travail mis en place dans l'école : programmes, options et concentrations possibles, groupes de niveaux ou multi-âges, enseignement modulaire individualisé, groupes fixes, fermés ou mobiles, ateliers, aires ouvertes, *team-teaching*, semestrialisation, alternance école-travail, écoles à projet particulier, etc.

Les initiatives et les décisions prises à ce deuxième palier influent, elles aussi, sur les parcours de formation qui seront effectivement suivis par les élèves d'une même cohorte ayant commencé leur scolarité ensemble ou au même moment. Elles dépendent souvent des **modalités de financement** déterminées au palier central et des conditions attachées à l'obtention de ce financement, lesquelles peuvent parfois contrecarrer certains objectifs

poursuivis par l'établissement. Ces initiatives peuvent aussi être soumises à des dérogations et autorisations particulières prévues par la loi 180, comme on le verra au chapitre 3.

- c) ***Au niveau de la classe ou du groupe d'élèves***, des décisions complémentaires à celles des deux autres niveaux sont prises par chacun des enseignants. Ceux-ci s'approprient les programmes, les interprètent, les allègent ou les enrichissent selon leur rapport au savoir, leur vision de ce qui est important, facile ou difficile, selon leurs préférences didactiques et leurs stratégies d'enseignement privilégiées, selon les manuels et les cahiers d'exercice disponibles (le «vrai» programme), selon la composition sociologique de leurs élèves, etc.

Il s'agit de **la différenciation des stratégies d'enseignement**. En effet, tous ces éléments amènent **une diversification dans les modes d'interaction enseignants-élèves**. Le professeur cherche à adapter son enseignement aux stratégies d'apprentissage de ses élèves, car ce sur quoi il peut agir, c'est **sur la situation** dans la classe. Différencier (ou diversifier) consiste, pour lui, **à chercher ce qu'il peut faire varier** dans son enseignement en fonction du temps et des moyens qu'il a, de l'objectif qu'il vise et de ce que lui permet sa formation personnelle.

La différenciation consiste ici à trouver et à utiliser des dispositifs et des modes d'organisation de l'enseignement et de l'apprentissage qui soient **variés mais axés sur des objectifs** à atteindre **qui ont été jugés atteignables par tous**, et qui soient **constants et de même nature** en ce qui concerne le curriculum de base commun. Faute de quoi, il ne s'agirait plus de différenciation **mais de sélection** «à la baisse».

Ce troisième niveau de décisions fait que les élèves engagés dans un même cursus offert et dans un parcours similaire **se trouvent chacun face à une expérience singulière**.

- d) ***Au niveau de chaque élève***, on peut parler **d'une différenciation ou d'une diversification du parcours de formation effectif de chacun**.

Comme, au bout du compte, ce sont les élèves qui apprennent et qui se forment, il apparaît souhaitable qu'il y ait de leur part **un choix** ou **une acceptation** en toute connaissance de cause de telle option ou de telle filière, **et non une affectation d'autorité** connotant sélection autoritaire par le système et même relégation.

D'où la grande importance **d'un processus d'exploration personnelle et professionnelle commencé suffisamment tôt**.

5.2.2 Curriculum formel et curriculum réel

La conséquence d'un système scolaire par paliers sur le curriculum est qu'il faut bien distinguer :

- a) **le cursus de formation**, qui est **le curriculum officiel offert**. Le cursus comporte une série de **positions** pouvant être occupées dans le système éducatif (degrés, grandes filières, options ou concentrations, etc.). Chacune de ces positions comporte des **conditions d'accès** et est associée à **des contenus** que l'étudiant est censé assimiler en un temps déterminé plus ou moins indicatif ou prescriptif, et à un diplôme ou à une autre forme de reconnaissance officielle.

Le cursus est donc constitué, en fait, **de l'offre centrale et de l'offre locale de formation**.

Or on constate, au Québec, que **dès la fin du primaire et au secondaire**, le cursus (central et local) se hiérarchise et se diversifie en une diversité d'embranchements qui se complexifient de plus en plus à mesure qu'on approche de la fin de la scolarité obligatoire, et qui vont même chevaucher le secteur d'éducation des adultes et le secteur collégial.

- b) **le parcours de formation**, qui est **le curriculum réel**, si l'on se place du point de vue des élèves. Le parcours de formation est la succession des situations et des expériences formatrices proposées par l'enseignant et **effectivement vécues par un élève** au cours de sa scolarité; c'est son itinéraire réel de formation. À la limite, chaque parcours est **singulier**.

C'est pourquoi le cursus officiel doit garantir **la souplesse** et **l'ouverture verticale et horizontale** nécessaires à l'établissement des parcours effectifs.

- c) certains auteurs américains distinguent aussi le **curriculum maîtrisé** par les élèves.
- d) quant à **l'exploration personnelle et professionnelle**, elle joue un rôle essentiel en permettant à chaque élève de déterminer progressivement et le plus adéquatement possible les différentes étapes de son parcours de formation à l'intérieur du cursus.

Perrenoud souligne que bien souvent, le cursus «permet de **gérer de façon commode les cohortes d'élèves et les contenus enseignés**». Chaque parcours individuel est censé permettre soit de réaliser le programme standard avec son niveau d'exigence, soit de s'en écarter selon les modalités acceptables incluses dans le cursus sous forme de redoublement ou d'assignation dans des filières atypiques plus fortes ou moins fortes.

Mais pour Perrenoud¹⁸, le curriculum officiel ou formel par lequel «le système éducatif prétend maîtriser non seulement les flux d'élèves mais aussi les contenus enseignés», reste **«une fiction»** qui permet de traiter comme identiques le plus grand nombre possible d'élèves astreints à suivre le même programme, et de croire à un enseignement homogène.

Pourtant, ce qui est réel, c'est **le parcours de formation**, le cheminement selon lequel chaque individu se construit progressivement tout au long de sa vie. Accepter de penser en termes de parcours de formation, donc **du point de vue des élèves**, pose le type de questions suivantes que tout ministère de l'Éducation devrait examiner avec soin :

- moment optimum pour un premier diplôme d'études secondaires;
- âge maximum de fin de la scolarité obligatoire;
- rapports entre les secteurs d'enseignement «jeunes» **et** «adultes»;
- moment où un jeune peut commencer à utiliser la formation à distance pour certaines matières;
- choix entre la multiplication de «filières parallèles-plus» ou de «filières-moins» et l'organisation d'une formation davantage «à la carte» dès la 2^e ou la 3^e secondaire, qui permettrait à un élève de faire temporairement l'économie des unités qui ne lui sont pas nécessaires, quitte à les récupérer plus tard au moment où il en aurait besoin, de faire des choix entre plusieurs options ou concentrations, de réaliser les unités selon l'ordre qui lui convient le mieux, d'affecter un certain temps à faire des «unités de consolidation» figurant à la grille horaire, ou encore de consacrer du temps à sa démarche d'exploration personnelle et professionnelle;
- possibilité d'équilibres différenciés ou modulés entre la formation de base commune à tous et des activités d'insertion professionnelle à différentes étapes du cursus;
- etc.

Perrenoud¹⁹ conclut que **«seule une action concertée des différents niveaux** a des chances de contrôler l'ensemble des processus qui déterminent l'individualisation du curriculum réel et son effet global sur les inégalités».

Il note, par exemple, qu'**au palier de la classe, «une différenciation dans la façon d'appliquer les normes aux élèves en vue de pratiquer une pédagogie de la réussite, de ne pas enfermer certains jeunes dans une identité négative et ne pas rompre la relation peut conduire, au bout du compte, à installer ces jeunes dans un échec définitif, contrairement à l'objectif de leur redonner des chances»**. Par exemple, un traitement différencié dans l'application du barème d'attribution des notes afin de noter non pas la stricte performance **mais l'évolution de l'effort fait**, peut

¹⁸ Philippe Perrenoud, *op. cit.*, p. 90-91.

¹⁹ Philippe Perrenoud, *La pédagogie à l'école des différences*, ESF Éditeur, Paris, 1996, p. 137.

conduire certains élèves à accumuler pendant des mois ou des années des lacunes qui étaient sans conséquence dans l'immédiat. Et l'application à ces élèves de certains mécanismes centraux de sélection à un moment donné (examens du Ministère), peut «*se traduire par la relégation dans les filières les moins exigeantes après un échec spectaculaire*» (p. 97-98). Une telle situation pénalisante pourrait être évitée par une action plus concertée et plus continue entre les différents degrés scolaires et entre les paliers sur les questions touchant au curriculum.

5.3 Troisième dimension : Exploration personnelle et professionnelle plus précoce dans la perspective d'une école «orientante»

Troisième défi : Inscrire très tôt les élèves dans une démarche d'exploration personnelle et professionnelle et faire en sorte que celle-ci leur permette, le moment venu, de faire des choix éclairés concernant leur parcours scolaire.

Dans la plupart des pays de l'OCDE²⁰, «*l'opinion publique considère l'orientation scolaire et professionnelle comme l'une des grandes missions de l'école. Et des chercheurs travaillant sur le marché de l'emploi notent qu'une formation complète et coûteuse peut se révéler inutile si elle n'est pas ciblée et accompagnée d'une orientation appropriée*».

5.3.1 L'orientation : un élément-clé dans une gestion plus humaine et plus satisfaisante de l'hétérogénéité des élèves

L'exploration personnelle et professionnelle est un outil essentiel permettant à chaque élève de déterminer progressivement les différentes étapes de son parcours de formation et **de cheminer à l'intérieur du cursus offert**.

En effet, «*les passages d'un niveau à l'autre de l'enseignement, puis de l'enseignement au travail, qui signifiaient autrefois que des quantités de jeunes se déplaçaient ensemble d'un système à l'autre sont désormais plus complexes et plus personnalisés, du fait que les individus peuvent choisir eux-mêmes les itinéraires qui leur sont offerts parmi des options très nombreuses*» (p. 9).

²⁰ OCDE, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, *Choisir son avenir : les jeunes et l'orientation professionnelle*, Paris, 1996, p. 9 et 14.

En étant située comme une dimension importante de la problématique de différenciation du curriculum, la fonction orientation professionnelle se trouve confrontée à deux enjeux, selon le Haut Comité Éducation-Économie français²¹ :

- **un enjeu individuel** qui est d'ouvrir le champ des possibilités de chaque élève et de valoriser tous les aspects de sa personnalité;
- **un enjeu collectif** qui est de contribuer à la régulation des échanges entre l'éducation et l'économie en assurant un passage plus cohérent de la formation à l'emploi.

Dans les faits, l'orientation est confrontée à un troisième enjeu :

- **un enjeu scolaire** qui est lié à des aspects de l'organisation scolaire : types de financement disponibles, filières ou voies existantes, capacités d'accueil dans certains domaines de formation professionnelle, affectation des enseignants, etc.

En effet, comme le souligne le Haut Comité, *«en réalité, l'orientation se vit davantage comme la **construction d'un projet scolaire** que comme l'élaboration d'un cheminement aboutissant à un métier, d'où **une prégnance très forte des résultats scolaires, aux dépens d'aspects de la personnalité pourtant déterminants pour l'exercice d'une activité professionnelle** : caractère, responsabilité, intérêts, habileté manuelle... D'où également le rejet des formations professionnelles encore perçues souvent comme filières et non comme choix positif»*.

Le Haut Comité constate également que *«l'orientation se fait trop souvent par l'échec scolaire, qu'elle est généralement **irréversible** et que les élèves ne disposent pas d'une information suffisante sur les métiers et sur l'organisation de l'entreprise»*.

L'OCDE souligne d'ailleurs que *«dans certains pays, les écoles formulent généralement des déclarations d'intention et d'objectifs concernant l'orientation professionnelle en fonction des besoins personnels des élèves [...] Mais **en réalité, le fonctionnement de l'école peut obéir en grande partie aux impératifs du programme d'étude et des examens extérieurs**»²²*.

5.3.2 Accord général sur certains aspects de l'orientation professionnelle à l'école

On peut dégager en la matière quelques tendances communes aux différents pays occidentaux, dont les principales sont énumérées ci-après.

²¹ Haut Comité Éducation-Économie, *Partenaires pour réussir : Enjeux et moyens d'une qualification des jeunes*, Rapport au ministre de l'Éducation nationale et de la Culture, La documentation française, Paris, 1993, p. 8, 9 et 19.

²² OCDE, *op. cit.*, p. 166.

- **Le jeune doit jouer un rôle actif** dans son processus d'orientation. Il s'agit d'un processus qui doit être **continu** et devrait **s'étendre sur quelques années**, car il est lié à la maturation du jeune et s'inscrit dans une logique **d'éducation progressive des choix**.
- Il est souhaitable **d'élargir l'univers de référence** des jeunes et de leur famille, et de contribuer à **l'évolution des mentalités** des familles concernant la structure des emplois et de la société.
- L'orientation doit **faire partie intégrante du processus éducatif** et devrait être amorcée **dès le début du secondaire** sous la forme « d'une compréhension, par le jeune, de sa personnalité et de ses ambitions, et d'une certaine expérience du monde du travail et du rôle que le travail joue dans la vie des individus, plutôt qu'une prise de décision prématurée en matière de carrière ».
- Un des objectifs de l'exploration personnelle et professionnelle étant de **rendre plus significatifs les apprentissages scolaires**, il est nécessaire qu'elle soit une **préoccupation des professeurs, à l'intérieur même de l'enseignement** des différentes matières. Il faut aussi que des notions relatives aux métiers et professions et à la vie au travail soient incluses dans les programmes d'études.
- L'élaboration de choix d'orientation pertinents suppose, de plus, la contribution d'un **réseau de personnes-ressources** à l'extérieur de l'école, et l'organisation de la coopération entre celle-ci et le monde socio-économique.
- Cependant, l'élève a besoin d'être épaulé par des **entretiens individuels avec un professionnel de l'orientation**, mais cela reste un élément parmi un éventail diversifié d'interventions (stages, travaux de groupe, informatique, etc.).
- **La formation des enseignants et des conseillers d'orientation** doit leur permettre de jouer leurs rôles respectifs en complémentarité. En particulier, la formation des enseignants devrait inclure une ouverture à la dimension orientation et une information sur la réalité de l'entreprise, du monde professionnel et du tissu économique.
- L'école se doit de « chercher à **éviter les effets pervers des structures ou des procédures scolaires** sur l'orientation des jeunes ».

5.3.3 *L'orientation professionnelle dans les écoles au Québec*

a) **Un discours et des recommandations proposant le concept d'école « orientante »**

Depuis plusieurs années, divers organismes ou groupes de travail ont attiré l'attention sur l'importance des démarches d'orientation professionnelle chez les jeunes d'âge scolaire (mais

aussi chez les adultes), dans une perspective de prise de conscience de soi, de connaissance pratique des métiers, des professions et du marché du travail, et de **formation tout au long de la vie**. La plupart de ces groupes et organismes tentent d'**établir des liens directs entre les activités régulières d'apprentissage et la démarche d'orientation**.

- **Le Conseil supérieur de l'éducation**, dans son rapport annuel 1988-1989²³ recommandait que tous ceux qui entourent un élève partagent la responsabilité de soutenir son cheminement scolaire et professionnel : enseignants, pairs, direction, professionnels et parents.
- **Le Rapport Pagé de 1995**²⁴ consacre une section à l'orientation scolaire et professionnelle au secondaire. On y trouve trois recommandations sur le sujet axées :
 - sur la mise en place de **l'école «orientante»** pour laquelle une dizaine d'activités sont proposées,
 - sur l'instauration d'un **plan individuel de formation (le PIF)** commencé par chaque élève dès la première secondaire et complété progressivement tout au long de sa formation,
 - sur la **formation continue du personnel de l'école** appelé à aider les élèves dans leur démarche d'exploration personnelle et professionnelle *«qui s'étend de la fin du primaire jusqu'à la fin des études secondaires et parfois davantage»*.
- **La Commission des États généraux sur l'éducation**²⁵, en 1995-1996, affirme elle aussi que *«l'établissement scolaire doit accorder une attention particulière au soutien à l'orientation des élèves»*. Elle présente la **diversification des options** dans tous les domaines d'études comme *«une occasion, pour les élèves, de préciser leurs goûts, de développer leurs aptitudes et de faire des choix professionnels autrement que sous la seule pression des préalables des programmes du collégial»*. Tout en soulignant que *«l'orientation ne peut être un processus strictement scolaire et se forge également par des contacts significatifs avec la réalité de divers milieux sociaux et professionnels et par l'application graduelle de ses compétences à l'extérieur du milieu scolaire»*, la Commission propose *«que l'école soit elle-même "orientante" par des activités qui permettent l'acquisition de bonnes méthodes de travail et par l'apprentissage autonome»*.

²³ Conseil supérieur de l'éducation, *L'Orientation scolaire et professionnelle : par-delà les influences, un cheminement personnel*, Québec, 1989.

²⁴ Groupe de travail sur la relance de la formation professionnelle des jeunes au secondaire et de la formation technique, *La Formation professionnelle chez les jeunes : un défi à relever*, Rapport Pagé, Ministère de l'Éducation, août 1995.

²⁵ Commission des États généraux sur l'éducation, Rapport final, 1995-1996, p. 41-42.

- **L'Ordre professionnel des conseillers et des conseillères d'orientation**, dans deux mémoires présentés en 1993 à la ministre de l'Éducation et en 1996 à la Commission des États généraux sur l'éducation²⁶, insiste sur deux points. D'abord l'importance que **«l'engagement et la conscience du personnel de l'école face à sa mission orientante ne s'arrêtent pas à une perspective strictement académique»**. Puis la nécessité que **«l'orientation d'un individu, tant dans sa vie personnelle que dans sa vie professionnelle, s'appuie sur une identité personnelle bien construite [...] Cette formation de l'identité fait partie du rôle formateur essentiel de l'école et relève de tous les professeurs et de tous les professionnels qui interviennent auprès des élèves»**. Car **«c'est aussi à l'occasion des activités destinées à l'acquisition de savoirs que la formation de l'identité des élèves se réalisera»**.
- **Le Rapport Inchauspé de 1997**²⁷ relie la mission d'orientation à la mission de qualification de l'école. Il souligne que l'école devra **«prendre plus résolument et de façon beaucoup plus concertée, des mesures pour que l'information scolaire et professionnelle et l'orientation des élèves soient mieux intégrées à l'ensemble des activités de l'école et permettent le cheminement individuel de chaque élève dans ses choix scolaires et vocationnels»**.

Le rapport recommande, lui aussi, **«que l'information scolaire et professionnelle soit réellement vécue dans l'école de manière transversale et que tous les enseignants et les enseignantes apportent leur contribution et intègrent dans leur enseignement, à l'occasion, des activités d'apprentissage qui aident l'élève à élargir ses connaissances du marché du travail»**. (p. 59) L'information scolaire et professionnelle devient donc une **compétence transversale** explicitée par quelques contenus et ayant comme point d'ancrage **les activités organisées par l'école** (Annexe 3).

Le rapport reprend les principales recommandations du Rapport Pagé concernant les activités à réaliser : élaboration d'un plan individuel de formation (PIF) que l'élève mettra à jour et complètera tout au long de sa formation, et plusieurs autres. Il recommande aussi que l'école **«encadre l'élève dans sa démarche d'information et d'orientation et mette à sa disposition les ressources nécessaires à son parcours scolaire, avec un temps fort tout au long du premier cycle du secondaire»**. (p. 58)

Pour réaliser cela, le rapport recommande que les «récupérations» issues de l'abolition de certaines matières **«continuent d'être consacrées à l'effectif enseignant et qu'elles soient affectées (entre autres choses) à l'encadrement des élèves pour les activités organisées par l'école en information scolaire et professionnelle»**. (p. 114)

²⁶ Ordre professionnel des conseillers et conseillères d'orientation du Québec, *L'École orientante*, Mémoire présenté à la Commission des États généraux sur l'éducation, septembre 1996, p. 3.

²⁷ Groupe de travail sur le curriculum, *Réaffirmer l'école*, Ministère de l'Éducation, Québec, 1997, p. 38-39, 58-59, 114, 127-128.

b) Une volonté ministérielle d'implanter l'école orientante, affirmée mais encore en début de concrétisation dans les écoles

- **Le Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation**²⁸ de 1997 traite de l'orientation scolaire et professionnelle dans deux sections.
 - Dans la section **Intensifier la réforme de la formation professionnelle et technique**, il est dit que «le Ministère demandera aux établissements d'enseignement de veiller à ce que les élèves aient accès à l'information nécessaire relativement aux métiers et professions, et à des **activités d'exploration professionnelle** (Volet 3 du programme expérimental) qui facilitent leur orientation scolaire et professionnelle» (p. 32).
 - Dans la section **Soutenir l'école montréalaise**, le Plan d'intervention pour la formation professionnelle, convenu avec l'ensemble des commissions scolaires de l'Île, prévoit cinq volets, dont :
 - «de l'information sur la formation professionnelle, notamment sur les différentes voies d'accès et sur les métiers qui présentent les meilleures perspectives d'emploi;
 - des mesures pour inciter les commissions scolaires à mettre en œuvre des activités d'exploration professionnelle dès la 1^{re} secondaire». (p. 25)

La Table régionale de concertation secondaire/collégial de l'Île de Montréal, formée des directeurs généraux, gère cette mesure qui a permis d'embaucher une personne-ressource chargée d'aider les écoles à concrétiser l'idée d'école orientante, et qui donne aux écoles 15 000 \$ sur deux ans, sur présentation de projets²⁹.

- **L'Énoncé de politique éducative**³⁰ de 1997, pour sa part, ne mentionne qu'une fois la question de l'orientation : «Il est temps d'accorder une attention plus soutenue à l'orientation des élèves.»
- **La Commission des programmes d'études**³¹, en 1998, fait de *l'Orientation personnelle et professionnelle-Entrepreneurship* l'un des six **thèmes transversaux** à plusieurs disciplines, qui devra être pris en compte dans l'élaboration des nouveaux programmes d'études.

²⁸ Ministère de l'Éducation, *Prendre le virage du succès, Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*, 1997, p. 25 et 32.

²⁹ Mado Desforges, *L'École orientante : du concept à la réalité*, Table régionale de concertation secondaire/collégial de l'Île de Montréal, février 1998.

³⁰ Ministère de l'Éducation, *L'École, tout un programme, Énoncé de politique éducative*, 1997, p. 9.

³¹ Commission des programmes d'études, *Orientations et encadrements pour l'établissement du programme de formation*, 1998, p. 40 à 42.

5.4 Quatrième dimension : Réaménagement de l'organisation pédagogique et administrative en fonction de la différenciation des cursus et des parcours scolaires des élèves

Quatrième défi : Accepter de modifier l'organisation scolaire pour qu'elle corresponde aux exigences pédagogiques de la différenciation

Il s'agit là d'un défi majeur qui oblige à «**sortir des conservatismes pédagogiques et gestionnaires**», car c'est très souvent l'organisation même du travail pédagogique qui produit l'échec scolaire.

5.4.1 Exigences pédagogiques posées au personnel scolaire et aux établissements par la mise en œuvre d'une différenciation optimale du cursus offert et des parcours scolaires des élèves

Pour maîtriser l'**individualisation des parcours scolaires des élèves**, le personnel de l'école a à se placer constamment **du point de vue des différents types d'élèves**. Cela comporte, pour le personnel et pour l'organisation des établissements scolaires, les exigences suivantes dont plusieurs sont explicitées par Perrenoud³².

- **Se donner les moyens de connaître les facteurs cognitifs, affectifs et sociaux qui conditionnent la façon d'apprendre et la situation scolaire de chaque élève**, en particulier ceux qui ont des échecs ou des retards scolaires. Ainsi que le rappelle le Conseil supérieur de l'éducation s'appuyant sur les travaux de Bloom³³, «*l'histoire de l'élève est au cœur de l'apprentissage scolaire. (...) Il est en effet de plus en plus admis et compris que les causes d'échecs ou de difficultés scolaires ne sont pas toujours, ni uniquement, d'ordre intellectuel, mais aussi d'ordre familial, psychologique, social, institutionnel*³⁴».
- **Concevoir et maîtriser des progressions dans les apprentissages sur plusieurs années**, au minimum à l'échelle d'un *cycle d'apprentissage* de deux ou trois ans; ce qui suppose un travail en équipes pédagogiques cohérentes.

³² Philippe Perrenoud, *op. cit.*, 1997, p. 47 à 53, p. 66.

³³ Benjamin J. Bloom, *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*, Bruxelles, Nathan, 1979, p. 23.

³⁴ Conseil supérieur de l'éducation, *Les Cheminements particuliers de formation au secondaire : faire droit à la différence*, 1990, p. 36-37.

-
- **Inventer et mettre en œuvre des modes variés de groupement des élèves** susceptibles de leur donner un sentiment de stabilité et d'appartenance, sans pour autant revenir au seul groupe-classe traditionnel : groupes multi-âges, groupes de projets ou de besoins ou de niveaux.
 - **Concevoir des processus et des outils d'aiguillage** permettant de suivre et de réorienter les cheminements individuels et de décider de l'affectation des élèves à telles activités ou à tels groupes. Et cela, même si «*la connaissance didactique et psychopédagogique disponible, de même que les instruments d'observation et de régulation sont encore assez pauvres*».
 - **Réfléchir au rôle de l'évaluation** dans la **régulation des apprentissages** et dans **l'ajustement de l'action pédagogique**.

À côté des évaluations bilans, il est nécessaire de **faire une place à l'observation** pour comprendre ce qui empêche ou ralentit l'apprentissage : interprétation des normes, conception du métier d'élève, méthodes de travail et d'apprentissage, rapport au savoir, identité et projet personnel, relations aux autres élèves et aux professeurs, conditions de vie, environnement familial, itinéraire de formation, etc.

Au lieu de surcharger de tests critériés des élèves dont on voit à l'œil nu qu'ils progressent normalement, il faut donner au personnel enseignant **le temps d'établir les diagnostics pointus et individualisés** qui sont indispensables pour intervenir judicieusement auprès des élèves ayant des difficultés sérieuses. L'enseignant devrait avoir la possibilité de **relier immédiatement l'évaluation à des tentatives de régulation interactive** des processus d'apprentissage de l'élève.

- **Se préoccuper concrètement du sens de l'activité d'apprentissage pour l'élève**, car sa difficulté à percevoir le rapport entre les savoirs scolaires et les pratiques sociales est à la racine d'une partie de ses difficultés d'apprentissage.

Cela pose la question du **transfert des connaissances**, de la capacité de mobiliser celles-ci hors de l'école dans des situations nouvelles; cela pose la question **des liens à établir entre l'apprentissage et l'expérience** ou les contraintes de la vraie vie.

- Enfin et surtout, **être préoccupé de créer un lien humain avec chaque élève**, ce qui suppose **une attention aux différences culturelles**, souvent infimes et peu visibles, «*dans les rapports au monde, à la vie, à l'avenir, aux autres, à la propriété, au temps, à l'ordre, au savoir, au travail et à mille autres dimensions de l'existence*». (Perrenoud, p. 49)

Une relation éducative positive entre l'enseignant et l'élève est en effet **«le seul fondement d'exigences élevées à l'égard de l'élève»**, car c'est elle qui permet *«de le rejoindre dans ses besoins, d'aller chercher ses intérêts et de mettre en valeur ses aptitudes³⁵»*.

5.4.2 Conditions d'ordre organisationnel pour la mise en œuvre de la différenciation locale du cursus offert et des parcours scolaires des élèves

Un certain nombre de conditions d'ordre organisationnel doivent être réalisées, tant au palier central qu'au palier local, pour faciliter la prise en compte, très difficile, de l'hétérogénéité des élèves à travers la différenciation des parcours.

Un mode de gestion correspondant aux réaménagements pédagogiques décrits en 5.4.1 devrait porter sur plusieurs aspects importants du fonctionnement du système scolaire, qui pourraient être les suivants, à titre d'exemples.

a) Au palier de l'école

- **Une révision de l'organisation interne quotidienne de l'école.** En effet, *«l'individualisation des parcours de formation passe nécessairement par un assouplissement des structures, par des recompositions d'horaires, d'espaces, de ressources, par des décloisonnements, des coordinations, toutes choses qui obligent à prendre certaines libertés avec les normes et les privilèges statutaires (...) et à bousculer un peu les habitudes des professeurs, en cherchant de **nouveaux équilibres**³⁶»*.
- **Une façon suffisamment souple de définir la tâche des enseignants** pour permettre :
 - que **des équipes d'enseignants** assument solidairement la responsabilité de certains apprentissages pour tel ou tel groupe d'élèves. Car le travail d'équipe permet aux compétences particulières des uns et des autres de se renforcer, au bénéfice des élèves.
 - que **du temps** soit attribué à une **planification en commun** des activités d'enseignement et à un **retour réflexif en commun** sur les activités réalisées ensemble.

³⁵ Conseil supérieur de l'éducation, *op. cit.*, 1990, p. 38.

³⁶ Philippe Perrenoud, *La Pédagogie à l'école des différences*, ESF éditeur, Paris, 1995, p. 142.

Comme l'explique le Conseil supérieur dans son avis de 1990 (p. 45), des modèles allant en ce sens sont mis en œuvre dans certaines écoles. «*Par exemple, la **tâche globale** est un modèle organisationnel qui reconnaît le professionnalisme des enseignants, précisément parce qu'il est **fondé sur ce professionnalisme** : marge de manœuvre considérable dans la détermination de leur tâche, dans la formation des groupes, dans la répartition du temps d'enseignement et l'aménagement de l'horaire, dans l'agencement des apprentissages et les interventions disciplinaires.*»³⁷

- **Une certaine stabilité des équipes éducatives**, faute de quoi l'information est toujours à recommencer et la cohésion toujours à refaire. Ce qui ne signifie pas pour autant l'absence totale de renouvellement d'une équipe.
- **Une place faite à la participation volontaire des enseignants au départ**. En effet, si la mise en place de parcours différenciés de formation représente pour plusieurs un intérêt, un défi et un pouvoir sur ce qu'ils font, d'autres peuvent ne pas avoir un surplus d'énergie à investir dans leur métier à tel ou tel moment pour des raisons personnelles, d'autres encore peuvent craindre de perdre une partie de leur pouvoir et de leur liberté face aux élèves, ou ne pas vouloir affronter de nouvelles incertitudes.

b) Au palier du Ministère et à l'échelle du système scolaire

Comme l'écrit Perrenoud³⁸, «les verrous sont en partie locaux, mais ils sont aussi en bonne partie nationaux». Et cela pose la question du **mode de pilotage du système scolaire** en ce qui concerne l'individualisation des parcours de formation.

D'une part, celle-ci **ne peut être complètement pensée et décidée centralement** comme l'ont été les niveaux, les filières et les options dans les réformes passées. D'autre part, **une certaine évaluation et un certain contrôle des parcours proposés par les différents établissements** sont nécessaires. D'où :

- L'obligation d'**inventer «de nouveaux modes de gestion administrative et de régulation portant davantage sur les objectifs et les résultats que sur l'observance de règles identiques sur tout le territoire»**.
- L'existence d'un **mode de financement** qui donne le moins de prise possible aux «batailles pour les clientèles».

³⁷ Le Conseil fait référence, plus particulièrement, à deux plaquettes publiées par la CS de Victoriaville : *Un atelier de culture en insertion sociale* et *La tâche globale – Clef pour l'organisation du cheminement particulier*.

³⁸ Philippe Perrenoud, *op. cit.*, 1995, p. 142 à 154.

- L'obligation de «*se donner **des instruments de contrôle des acquis et des effets** qui ne laissent à aucun établissement, à long terme, la liberté de faire n'importe quoi, l'autonomie des établissements étant clairement définie comme un moyen d'atteindre **les objectifs d'un service public***». Le palier ministériel a, en particulier, l'obligation d'inventer des moyens nouveaux :
- pour **encourager les gestionnaires d'établissement qui innorent déjà** et qui mettent en place des groupements plus souples et plus temporaires d'élèves, une division plus souple du travail entre les professeurs, des emplois du temps et des horaires moins réguliers conçus en fonction de phases plus intensives ou moins intensives de soutien pédagogique ou d'encadrement des élèves;
 - pour **maîtriser les phénomènes de concurrence** sur le «marché» créé par la diversification des cheminements, où des élèves et leurs familles, de même que des enseignants, vont chercher à investir à leur profit les «bons parcours»;
 - pour **maîtriser les dérives possibles de l'autonomie**, laquelle pourrait mener certains établissements à «*privilégier soit des structures plus rigides et des contenus plus sélectifs, soit des modalités d'organisation plus anarchiques et donc inefficaces, au lieu de construire des dispositifs didactiques plus souples, plus intelligents, plus adaptés à la diversité des élèves et des problèmes*»;
 - pour **enrayer la reconstruction d'inégalités** par certains établissements qui se spécialiseraient exclusivement dans des parcours «*glamour*» ou «de haut niveau».
 - pour en arriver progressivement à ce que **la diversité des formes d'excellence** devienne davantage une réalité **dans les mentalités** qui refusent encore, dans les faits, d'admettre «*une équivalence des domaines d'étude en termes de difficultés, d'intérêt, d'exigence, de niveaux, d'utilité, de dignité, etc.*».

5.5 Cinquième dimension : Préparation professionnelle initiale et continue du personnel de l'éducation, cohérente avec les pratiques liées à la différenciation du curriculum

Cinquième défi : Faire une place réelle dans l'école à l'acquisition, par les enseignants en exercice, de compétences essentielles exigées par la différenciation du curriculum, et intégrer ces compétences dans les programmes de formation des maîtres.

Les principaux types de compétences à développer par le perfectionnement ou durant la formation initiale des maîtres, et dont la liste n'est pas exhaustive, sont les suivants³⁹.

- **Modifier la vision du rôle de l'enseignant.**

Le perfectionnement et la formation devraient permettre aux enseignants :

- de reconnaître la grande diversité des élèves, de **faire le deuil d'une pédagogie unique qui serait adaptée à tous**, et d'accepter que le rôle de l'enseignant n'est plus seulement de gérer la progression d'un groupe-classe dans un programme;
- d'apprendre à faire varier les dispositifs d'enseignement et à y être à l'aise; en particulier de **considérer les regroupements d'élèves comme des outils de travail flexibles** et plusieurs fois recomposables, ayant des fonctions diversifiées et des durées de vie variables et limitées;
- de se perfectionner sur les **pédagogies de groupe** et d'apprendre à utiliser les forces du collectif.

- **Apprendre à toujours repartir de la personne des élèves, à la mettre au premier plan et à tenir compte davantage de leur rapport au savoir et de la façon dont ils apprennent.**

En effet, si comme le dit Perrenoud, «à la source de **l'échec scolaire** il y a souvent le rejet d'une personne», il a aussi existé longtemps, en pratique, une **méconnaissance des besoins des élèves ayant des aptitudes supérieures à la moyenne**.

Dans plusieurs écoles, des équipes travaillent sur cette question. Par exemple, un comité de travail de l'école secondaire P.-G.-Ostiguy⁴⁰ affirme sa conviction que **«tout comme les élèves "faibles", les élèves "doués" apprennent différemment [...] D'où la nécessité que les professeurs magistraux sortent du papier-crayon et s'ouvrent à d'autres pratiques pédagogiques»**. Et cela, qu'il s'agisse d'enseigner les mathématiques ou le français à des élèves «faibles» ou «en rattrapage», ou à des élèves «doués».

Ce comité de travail a tenté de préciser **ce qui caractérise «des aptitudes supérieures à la moyenne**, dans les domaines intellectuel, socio-affectif et sensori-moteur». Puis il a énoncé **«des principes différenciant un syllabus régulier d'un cours en douance»**. Enfin, le document énumère **les modifications qui devraient être apportées au syllabus du cours régulier** concernant les activités, le matériel et les lieux d'apprentissage, le mode d'évaluation, les

³⁹ Philippe Perrenoud, *op. cit.* 1995. Dans le chapitre 7, Perrenoud énonce plusieurs conditions susceptibles d'amener les enseignants à être «des professionnels efficaces soucieux de lutte contre l'échec scolaire» et à développer des pratiques allant dans le sens de la différenciation de l'enseignement.

⁴⁰ École secondaire P.-G.-Ostiguy, *Comité de travail sur la douance et l'enrichissement, Document de travail*, St-Césaire, février 1997.

attitudes de l'enseignant et les interactions entre élèves, afin de mieux correspondre aux besoins de ce type d'élèves.

Le perfectionnement des enseignants en exercice portant sur la différenciation du curriculum, pourrait certainement utiliser tout le travail de réflexion et d'expérimentation fait dans différentes écoles et commissions scolaires, tant auprès des élèves en difficulté qu'auprès des élèves «doués».

Par ailleurs, une telle recherche ne pourrait-elle **bénéficier aussi aux quelque 60 % à 65 % d'élèves dits «ordinaires»**?

- ***Développer la capacité de travailler en équipe.***

Les dispositifs d'individualisation des parcours de formation touchant plusieurs disciplines, plusieurs groupes, plusieurs lieux, plusieurs années, cela implique que plusieurs enseignants travaillent en équipe.

Le travail en groupe s'apprenant beaucoup «sur le tas» et dans l'action, c'est principalement à travers leurs engagements dans des projets d'école, à travers une gestion pédagogique plus participative, à travers la recherche commune de solutions à des problèmes professionnels et le retour réflexif en commun sur des actions, que peut se développer **une culture de coopération**.

Les enseignants auront à développer la capacité d'**affronter ensemble divers groupes d'élèves**, chacun apportant ses façons de faire, ses valeurs, sa personnalité et ayant à accepter le regard et le jugement de collègues. Pour porter ses fruits, le travail en équipe exige tout un apprentissage d'ouverture, de remise en cause, de patience et d'écoute. Car on ne peut lutter **seul** contre l'échec scolaire, ni répondre **seul** adéquatement aux élèves ayant une grande capacité d'apprentissage ou à ceux qui ont un esprit plus concret. D'où l'importance de développer une mentalité nouvelle de **réelle prise en charge collective des élèves** dans une école.

- ***Développer la capacité de travailler à l'adaptation des programmes d'études.***

Afin que ceux-ci correspondent mieux aux capacités d'apprentissage et aux façons d'apprendre des différents types d'élèves, les professeurs devront de plus en plus être capables d'enrichir les programmes ministériels, de les reformuler ou d'y faire des ajouts, d'élaborer des programmes locaux ou de faire ensemble l'intégration de parties de matières.

- **Développer la capacité **d'interagir avec des partenaires locaux et avec des parents d'élèves.****

- **Acquérir un minimum d'information sur le monde du travail** pour pouvoir être actif dans le cadre de l'école orientante.

6. QUELQUES PRINCIPES-CLÉS EN MATIÈRE DE DIFFÉRENCIATION DU CURRICULUM

Un certain nombre de principes peuvent à la fois résumer la problématique et éclairer l'action. Ces principes devraient guider les façons de répondre au **dilemme suivant issu de l'hétérogénéité des élèves** : Faut-il permettre à chacun de maîtriser les savoirs, savoir-faire et savoir-être jugés minimaux à tel moment du cursus scolaire? Ou bien faut-il **donner à chacun l'occasion de son plus grand progrès?**

Quelques principes sont énumérés ici, à titre d'exemples.

- Que la responsabilité de résoudre le dilemme posé **ne soit pas laissée aux seuls enseignants individuellement**, face à un groupe d'élèves dans leur classe, mais que cette responsabilité soit celle d'équipes éducatives appuyées par leur collectivité.
- Qu'une filière **ne soit jamais un cul-de-sac** dont un élève ne peut sortir.
- Que l'inscription d'un jeune dans une filière ou dans tel métier semi-spécialisé ou non-spécialisé ait été **précédée** par une démarche continue d'orientation personnelle et professionnelle et d'éducation des choix, qui assure un minimum d'intérêt et de motivation du jeune pour ce métier.
- **Que ne soit pas négligé, dans les faits, le volet «matières de base»** inclus dans les différentes filières ou options «enrichies», «de rattrapage» ou «d'insertion sur le marché du travail». (cf. les États généraux sur l'éducation demandant de «multiplier les expériences d'adaptation de la formation générale aux champs d'intérêt des élèves», p. 82.)
- Que l'accent mis sur la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée ne soit pas l'apanage des filières «de rattrapage» ou «d'insertion professionnelle» ou des filières enrichies, mais **que tous les élèves de la voie «régulière» puissent aussi en bénéficier**, en particulier les décrocheurs de l'intérieur ou «drop in».
- Que l'école et les enseignants manifestent **des attentes élevées à l'égard de tous les types d'élèves**.

CHAPITRE 2

Cheminements offerts au secondaire à l'échelle du système scolaire Nombre de jeunes inscrits dans chacun des types de diplômes correspondants

Ces cheminements qui sont apparus progressivement, au fil des années, ont été classés en six catégories :

- le cheminement régulier;
- les cheminements enrichis;
- les cheminements de rattrapage;
- les cheminements orientés vers la qualification professionnelle et le marché du travail;
- les mesures axées sur l'orientation professionnelle et scolaire;
- une mesure axée sur l'intégration au collégial.

1. TABLEAU-SYNTÈSE – OFFRE DE FORMATION DIFFÉRENCIÉE AU SECONDAIRE PAR LE MEQ OU PAR LA COMMISSION SCOLAIRE

Le tableau suivant décrit succinctement, pour chacun des cheminements, voies ou mesures offerts aux jeunes : les critères d'accès; la durée prévue; le type de formation générale, de formation préparatoire au monde du travail et de formation pratique; l'organisation pédagogique; le type de formation ou de perfectionnement des professeurs; le mode d'évaluation des apprentissages; la sanction de la formation reçue.

TABLEAU-SYNTHÈSE

OFFRE DE FORMATION DIFFÉRENCIÉE AU SECONDAIRE PAR LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION OU PAR LA COMMISSION SCOLAIRE

Cheminement/ Voie/Mesure	Critères d'accès	Durée prévue Année/Heures	Formation générale	Formation pers./soc.	Préparation monde travail	Formation pratique	Org. pédagogique	F. ou perfect. des profs.	Évaluation des apprentissages	Sanction	
1. CHEMINEMENTS RÉGULIERS MEQ											
Formation générale secondaire secteur jeunes	Primaire réussi	5 ans								Diplôme d'études secondaires (DES)	
Formation professionnelle (1 ^{er} niveau)	<ul style="list-style-type: none"> • DES obtenu • 16 ans 30 sept. plus unités 4^e sec. langue maternelle, maths, anglais (parfois unités de 3^e sec.) • 18 ans et plus : préalables fonctionnels 	<ul style="list-style-type: none"> • généralement 1350 à 1800 h. • exceptionnel- lement : 900 h. • 1 an ou 1½ an 								Diplôme d'études professionnelles (DEP)	
Formation professionnelle (2 ^e niveau)	DEP obtenu dans métier correspondant	<ul style="list-style-type: none"> • généralement 450 h (1 session) • durée peut être beaucoup plus longue 								Attestation de spécialisation professionnelle (ASP)	
2. CHEMINEMENTS ENRICHIS MEQ OU CS											
Écoles à projet particulier entièrement dédiées	critères de sélection et d'inscription	Voir chapitre 4 : <i>Exemples de projets particuliers avec leurs critères de sélection</i>									Diplôme décerné par la Société des écoles d'éducation internationale
Écoles alternatives sans critères de sélection	aucun										
Écoles à projets particuliers internes destinés à certains groupes d'élèves	critères variés selon le domaine										

Cheminement/ Voie/Mesure	Critères d'accès	Durée prévue Année/Heures	Formation générale	Formation pers./soc.	Préparation monde travail	Formation pratique	Org. pédagogique	F. ou perfect. des profs.	Évaluation des apprentissages	Sanction
<u>Voie technologique</u>	<ul style="list-style-type: none"> pour la 3^e sec.: avoir entre 58 % et 70 % en langue maternelle et maths de 2^e sec. pour la 4^e sec. : avoir entre 58 % et 70 % dans les mêmes matières (exceptionnellement, on accepte 75 % pour compléter un groupe de 30) faible motivation, absentéisme, indiscipline 	<ul style="list-style-type: none"> 3 matières intégrées: : français, maths, sciences et initiation à la technologie en 3^e; français, maths et éducation technologique en 4^e. Ces matières se donnent à 2 sous-groupes formés de 15 élèves autres matières suivies en groupes ouverts avec élèves de voie régulière. cours d'Éducation au choix de carrière + une période d'option en sciences transférées dans le cours de technologie total de 36 unités 		oui (régulière)	non	<ul style="list-style-type: none"> réalisation d'objets techniques, 6 modèles en 3^e, 3 modèles en 4^e, 5 domaines touchés dont bâtiment, mécanique, électricité, production en série réalisation d'une production en série à partir d'un prototype 	<ul style="list-style-type: none"> environ 1/3 du programme des 3 matières de base est intégré au projet choisi c'est une concrétisation des savoirs autour de l'objet à fabriquer 15 h de coordination et d'encadrement par cycle de 9 jours ratio modifié : coût par groupe de 30 élèves : 20 485 \$ en 3^e, 24 581 \$ en 4^e 3M¹/₄ par an (allocations MEQ) pour 90 groupes de 30 élèves dans 60 écoles 	<ul style="list-style-type: none"> 400 professeurs formés depuis 9 ans. Formation de base 18 jours pour 3^e sec.; 23 jours pour progr. de 4^e sec. formation spéciale en électronique et en systèmes automatisés pour certains professeurs 6 rencontres régionales de ressourcement formation intensive de 8 semaines pour professeurs qualifiés sans emploi 	<ul style="list-style-type: none"> mêmes examens ministériels que la voie régulière évaluation locale 	ne s'applique pas
3. CHEMINEMENTS DE RATTRAPAGE MEQ OU CS										
<u>Classe de présecondaire ou Classe préparatoire au secondaire</u>	<ul style="list-style-type: none"> 7 années d'école primaire 5^e année primaire réussie 	1 an	programme de la 6 ^e année primaire	oui (programme régulier)	non	non	<ul style="list-style-type: none"> groupes à effectif réduit plus de temps accordé aux matières de base 		<ul style="list-style-type: none"> permet classement en 1^{re} sec. ou en 1^{re} année cheminement particulier 	

Cheminement/ Voie/Mesure	Critères d'accès	Durée prévue Année/Heures	Formation générale	Formation pers./soc.	Préparation monde travail	Formation pratique	Org. pédagogique	F. ou perfect. des profs.	Évaluation des apprentissages	Sanction
<u>Cheminement particulier temporaire</u> <ul style="list-style-type: none"> • permettre de réintégrer le cheminement régulier pour obtention du DES ou du DEP • redonner goût d'apprendre et de réussir • permettre une image de soi plus positive 	<ul style="list-style-type: none"> • retard de plus d'un an et moins de 2 ans en langue maternelle, maths et langue seconde 	<ul style="list-style-type: none"> • durée variable <ul style="list-style-type: none"> - temporaire 1^{er} cycle - temporaire 2^e cycle 	programmes réguliers avec réaménagement de la grille-horaire	programme régulier	non	non	<ul style="list-style-type: none"> • cours étalés sur plus d'un an • nombre de périodes accru • approche pédagogique adaptée • pas de nombre minimum par groupe (en fait de 7 à 15) 	pas de formation particulière	mêmes examens que voie régulière	non <ul style="list-style-type: none"> • retour en classe régulière • ou aiguillage en cheminement particulier continu
<u>Cheminement particulier continu</u> <ul style="list-style-type: none"> • répondre de façon mieux adaptée aux besoins de ceux incapables de suivre le programme menant au DES ou au DEP 	<ul style="list-style-type: none"> • 13 ans à l'arrivée au secondaire et moins de 16 ans • retard de plus de 2 ans en langue maternelle et maths 	<ul style="list-style-type: none"> • 3 ans (1^{er} à 3^e) <ul style="list-style-type: none"> - niveau I - niveau II - niveau III 	• formation adaptée en langue maternelle, maths et anglais	programme adapté sur 3 ans	non	non	<ul style="list-style-type: none"> • effectif restreint 			non <ul style="list-style-type: none"> • aiguillage en ISPJ
<u>Poursuite Formation générale secondaire au secteur adultes</u> <ul style="list-style-type: none"> • obtenir DES en continuité secteur jeunes (2/3 des nouveaux inscrits ont moins de 20 ans) • obtenir DES après interruption des études • améliorer notes pour détenteurs DES 	<ul style="list-style-type: none"> • 16 ans avant 1^{er} juillet (faire la D avant 1^{er} juin) • si le nom de l'élève encore sur la liste secteur jeunes au 30 sept. transfert secteur adultes impossible durant l'année scolaire 		<ul style="list-style-type: none"> • programmes officiels du secondaire (parfois même de niveau primaire) 	non	non	non	<ul style="list-style-type: none"> • enseignement modulaire individualisé 		<ul style="list-style-type: none"> • évaluation après chaque module réussi 	<ul style="list-style-type: none"> • DES

Cheminement/ Voie/Mesure	Critères d'accès	Durée prévue Année/Heures	Formation générale	Formation pers./soc.	Préparation monde travail	Formation pratique	Org. pédagogique	F. ou perfect. des profs.	Évaluation des apprentissages	Sanction
4. CHEMINEMENTS PARTICULIERS ORIENTÉS VERS QUALIFICATION PROFESSIONNELLE ET MARCHÉ DU TRAVAIL MEQ ET CS										
<i>4.1 CHEMINEMENTS EXIGEANTS</i>										
<u>Programme intégré secondaire-collégial</u> (Volet 4)	<ul style="list-style-type: none"> • 3^e sec. terminée • pas plus de 15 ans au 30 sept. • au moins 80 % en maths 3^e sec. • intérêt marqué pour FP et F. technique 	<ul style="list-style-type: none"> • 5 ans • parfois 4 ans 	<ul style="list-style-type: none"> • matières obligatoires de 4^e et 5^e sec. uniquement 							<ul style="list-style-type: none"> • DES • DEP • DEC technique
<u>FP avec FG en concomitance</u> (Volet 5)	<ul style="list-style-type: none"> • 3^e sec. réussie • choix professionnel arrêté et motivation pour formation professionnelle 	<ul style="list-style-type: none"> • nombre d'heures du programme FP plus 400 h FG • 2 1/2 ans ou 3 ans • 30 h/sem. au lieu de 25 h 	<ul style="list-style-type: none"> • 400 h FG 4^e sec. français, anglais, maths à répartir pendant les 2 années de FP (1 année scol. : 900 h) 	non	<ul style="list-style-type: none"> • nombre d'heures requis selon le programme FP 	<ul style="list-style-type: none"> • au Centre FP • stages selon le programme en 1^{er} et 2^e année ou seulement 2^e 	<ul style="list-style-type: none"> • FG et FP en alternance am/pm ou 2jrs/3jrs • suivi personnalisé 	<ul style="list-style-type: none"> • est souhaitée 	<ul style="list-style-type: none"> • mêmes examens qu'autres élèves DEP 	<ul style="list-style-type: none"> • DEP • DES possible
<u>Régime d'apprentissage</u> <ul style="list-style-type: none"> • responsabilité MEQ - Ministère de la Solidarité sociale - Emploi Québec • permet d'apprendre un métier en l'exerçant sous la supervision d'un travailleur, et en étant rémunéré • 10 métiers visés 	<ul style="list-style-type: none"> • 3^e sec. réussie • prioritairement ouvert aux jeunes • contrat signé entreprise/apprenti 	<ul style="list-style-type: none"> • 3 ans 	<ul style="list-style-type: none"> • FG confiée à l'école • langue maternelle, langue seconde, maths • plus connaissances et habiletés de base nécessaires à l'acquisition des compétences propres au métier 	non		<ul style="list-style-type: none"> • FP confiée à l'entreprise • mêmes compétences que celles acquises dans centre de FP • apprenti rémunéré <p>1^{er}: 40 % salaire d'un employé débutant diplômé 2^e: 60 % 3^e: 80 %</p>	<ul style="list-style-type: none"> • alternance entre les 2 lieux de formation tout du long 	<ul style="list-style-type: none"> • compagnon doit avoir 8 ans d'expérience ou 4 ans dans le métier plus DEP • formation obligatoire de 135 h 	<ul style="list-style-type: none"> • responsabilité partagée • entreprise évalue volet FP qu'elle dispense avec instruments fournis par le MEQ • CS évalue FG mêmes examens que voie régulière 	<ul style="list-style-type: none"> • DEP • ASP (Attestation de spécialisation professionnelle) • sanction relève du MEQ • Certificat de qualification de compagnon

FP = formation professionnelle
FG = formation générale

Cheminement/ Voie/Mesure	Critères d'accès	Durée prévue Année/Heures	Formation générale	Formation pers./soc.	Préparation monde travail	Formation pratique	Org. pédagogique	F. ou perfect. des profs.	Évaluation des apprentissages	Sanction
4.2 CHEMINEMENTS ALLÉGÉS										
<u>Cours préparatoires à la FP</u>	<ul style="list-style-type: none"> vouloir faire études FP 15 ans 30 sept., 2^e sec. réussie 16 ans 30 sept., 3^e sec. échouée 	• 1 an	<ul style="list-style-type: none"> maths, anglais, français, enseignement religieux ou moral 3^e sec. exploration professionnelle (5 unités) 	non					• mêmes examens que voie régulière	
<u>Formation aux métiers semi-spécialisés</u> (Volet 2) (secteur jeunes) <ul style="list-style-type: none"> conduire au marché du travail éventuellement reconsidérer choix de carrière peut-être amener à poursuivre FG ou FP 	<ul style="list-style-type: none"> être en continuité de formation 2^e sec. réussie (français, anglais, maths) 15 ans 30 juin et 16 ans 30 sept. de la même année si 16 ans au 30 juin peut aller secteur jeune ou secteur adultes 	<ul style="list-style-type: none"> un an seulement (900 h maximum) exceptionnellement un élève peut suivre une 2^e formation si complémentaire de la 1^{re} et si facilite l'exercice du métier et obtention d'un emploi 	300 h. min. français : 100 à 150 h anglais : 50 à 100 h maths : 100 à 150 h	non	75 h à 100 h	<ul style="list-style-type: none"> 350 h à 450 h compétences acquises exclusivement par l'exercice du métier dans une entreprise 	<ul style="list-style-type: none"> supervision par un travailleur-parrain CS assure l'encadrement 		<ul style="list-style-type: none"> Attestation de formation professionnelle (AFP) (MEQ) Relevé de compétences (MEQ) 	
<u>Formation en entreprise et récupération</u> (CFER) <ul style="list-style-type: none"> école-usine 18 CFER au Québec développer l'autonomie devenir citoyen productif réalisant sa propre intégration au milieu du travail connaître ses obligations, faire respecter ses droits 	<ul style="list-style-type: none"> choix volontaire par le jeune 16 ans au 30 sept. (jusqu'à 19 ans) 15 ans par dérogation 2 ans de retard scolaire au moins 2 échecs dans 2 matières de base (n'ont souvent pas réussi la 1^{re} sec.) 	2 ans	<ul style="list-style-type: none"> programmes locaux en langue maternelle, maths, sc. humaines anglais supprimé 1^{re} année : 325 h 2^e année : 225 h ou matières intégrées aux autres volets 	programmes locaux 300h/an programme local 25h/an ou les deux sont intégrées : 1 ^{re} année : 325 h 2 ^e année : 275 h		<ul style="list-style-type: none"> entreprises créées par l'école 1^{re} : 250 h min. 2^e : 350 h min. peut aller jusqu'à 625 h en 2 ans 21 fonctions de travail possibles pour l'ensemble des CFER 	<ul style="list-style-type: none"> profs volontaires ratio 1/10 variation dans la taille des groupes selon les objectifs de chaque programme d'où tâche globale horaires variables faits en commun chaque semaine 	formation prévue <ul style="list-style-type: none"> programmes stratégies d'enseignement relations avec l'entreprise 	<ul style="list-style-type: none"> évaluation par profs pour la FG évaluation conjointe prof/superviseur de l'entreprise pour F. pratique 	<ul style="list-style-type: none"> Certificat en entreprise et récupération (MEQ)

Cheminement/ Voie/Mesure	Critères d'accès	Durée prévue Année/Heures	Formation générale	Formation pers./soc.	Préparation monde travail	Formation pratique	Org. pédagogique	F. ou perfect. des profs.	Évaluation des apprentissages	Sanction
<u>Inscription sociale et professionnelle (ISP)</u> <ul style="list-style-type: none"> favoriser l'intégration progressive à la vie d'adulte et au monde du travail employabilité 	<ul style="list-style-type: none"> 16 ans au 30 sept. 15 ans au 30 sept. par dérogation 	<ul style="list-style-type: none"> 2 ans - 4^e sec. : 2/3 FG et 1/3 stages 5^e sec. : 1/3 FG et 2/3 stages alternance école-stages 	programmes locaux <ul style="list-style-type: none"> langue maternelle langue seconde maths ens. religieux/moral (parfois en 4^e sec. seulement) ± 450 h total 	programme local <ul style="list-style-type: none"> durée variable ± 200 h total 	programme local <ul style="list-style-type: none"> durée variable ± 100 h total 	programme local <ul style="list-style-type: none"> 200 h à 300 h par fonction de travail 3 fonctions de travail minimum stages 3jrs/sem. pour ISPJ 1 et 4jrs/sem. pour ISPJ 2 	<ul style="list-style-type: none"> moins de matières effectif restreint FG intégrée pédagogie par projet parfois tâche globale FG/ F. pratique rencontres périodiques de concertation 	formation sur plusieurs sujets pour la majorité des programmes	<ul style="list-style-type: none"> évaluation par l'employeur pour F. pratique objets multiples moyens variés 	<ul style="list-style-type: none"> Certificat en ISP (MEQ et CS) Attestation de capacité en ISP (par la CS pour chaque fonction de travail) formulaire reconnaissance des acquis pour la FG
<u>Service d'intégration socio-professionnelle (SIS)</u> (secteur adultes) <u>F. métiers non-spécialisés</u>	<ul style="list-style-type: none"> 16 ans au 30 sept. et plus 									<ul style="list-style-type: none"> Attestation de compétences par la CS unités liées aux cours réussis en FG
<u>Service d'intégration socio-professionnelle (SIS)</u> (secteur adultes) <u>F. métiers semi-spécialisés</u>	<ul style="list-style-type: none"> 16 ans au 30 sept. et plus 2^e sec. réussie (français, anglais, maths) 	<ul style="list-style-type: none"> un an seulement (725 h min.) exceptionnellement, une 2^e formation est possible si complémentaire de la 1^e, et si facilite l'exercice du métier et obtention d'un emploi 	300 h. min. français : 100 à 150 h anglais : 50 à 100 h maths : 100 à 150 h	non	75 h min.	350 à 450 h				<ul style="list-style-type: none"> Attestation de formation professionnelle (AFP) (MEQ) Relevé de compétences (MEQ)

Cheminement/ Voie/Mesure	Critères d'accès	Durée prévue Année/Heures	Formation générale	Formation pers./soc.	Préparation monde travail	Formation pratique	Org. pédagogique	F. ou perfect. des profs.	Évaluation des apprentissages	Sanction
5. MESURES AXÉES SUR L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE ET SCOLAIRE MEQ ET CS										
<u>Exploration professionnelle diversifiée</u> (Volet 3) <ul style="list-style-type: none"> • permettre contacts des élèves avec divers domaines professionnels pour vérifier leurs goûts et intérêts pour différents métiers ou professions • en explorer la réalité sur le marché du travail augmenter le nombre de jeunes en FP 	<ul style="list-style-type: none"> • avoir terminé 3^e sec. • être sans orientation professionnelle précise • cours peut être pris une seule fois • parfois offert en 3^e sec. pour permettre meilleure diversification des voies en 4^e sec. 	<ul style="list-style-type: none"> • 100 h parfois 200 h • objectif : permettre à l'élève de vérifier ses goûts et intérêts pour la formation professionnelle 	programme local élaboré par la CS <ul style="list-style-type: none"> • 4 fois 25 h dans ses propres options seulement • visites d'ateliers, cégeps, entreprises • séjours 2 à 3 jours en entreprise 	ne s'applique pas	<ul style="list-style-type: none"> • mini stages • visites entreprises • visites ateliers centres de FP 	<ul style="list-style-type: none"> • tester capacités manuelles 	<ul style="list-style-type: none"> • pris d'abord sur les 4 unités pour matières à option de 4^e sec. • parfois on utilise cours Education au choix de carrière et Formation personnelle et sociale 		non	ne s'applique pas
<u>École orientante</u>	<ul style="list-style-type: none"> • offert à partir de 1^{re} sec. (projets École montréalaise) 									
6. MESURE AXÉE SUR L'INTÉGRATION AU COLLÉGIAL (PROGRAMME ACCUEIL-INTÉGRATION OFFERT DANS CERTAINS CÉGEPS)										
<u>Objectifs</u> <ul style="list-style-type: none"> • exploration : faciliter l'orientation et le choix de l'élève entre quelques programmes • récupération : permettre un rattrapage dans la F. de base • acquérir des préalables manquants ou améliorer ses notes dans une matière 	<ul style="list-style-type: none"> • être non admissible à un programme de formation générale ou technique du cégep • avoir fait une demande d'admission 		<ul style="list-style-type: none"> • cours d'appoint ou de mise à niveau dans matières de base 				<ul style="list-style-type: none"> • allègement de la charge de cours de l'élève (4 à 5 au lieu de 7 par exemple) • l'élève peut suivre 1 ou 2 cours de F. générale du cégep et ainsi s'avancer 		<ul style="list-style-type: none"> • évaluation individualisée 	<ul style="list-style-type: none"> • les préalables acquis apparaissent sur bulletin d'études collégiales mais ne donnent pas d'unités • un cours suivi faisant partie d'un programme du cégep est comptabilisé

2. NOMBRE DE JEUNES DE 20 ANS ET MOINS INSCRITS DANS LES VOIES RÉGULIÈRES ET LES AUTRES TYPES DE CHEMINEMENT⁴¹

Nombre d'élèves de 20 ans et moins inscrits dans les voies «régulières» en 1996-1997

– Effectif total secteur jeunes au secondaire	486 696 (469 650 en 97-98)
– FG 15-19 ans secteur adultes. Primaire, secondaire, alphabétisation (leur nombre d'inscriptions est 66 383, car certains s'inscrivent plus d'une fois au cours d'une année)	47 671
– FP moins de 20 ans <ul style="list-style-type: none"> • en DEP, ASP, AFP (volet 2) • autres programmes 	25 658 (25 716 en 97-98)
– Effectif collégial technique jeunes et adultes	90 339

Nombre d'élèves de 20 ans et moins en dehors des voies «régulières» («mainstream») en 1997-1998

– Cheminement particulier continu	18 854
– Cheminement particulier temporaire	20 784
– ISPJ (16-18 ans) non encore inclus dans les déclarations de clientèle (estimation)	+ - 5 000
– CFER : statut d'étudiants + statut sécurité revenu (statut d'étudiants seulement : + - 500)	+ - 900
– Programme Formation aux métiers semi spécialisés (Volet 2)	1 166
– Programme intégré secondaire collégial (Volet 4)	47
– Programme FG et FP en concomitance (Volet 5)	148
– Services d'intégration socioprofessionnelle (SIS) Secteur adultes 20 ans et moins	1 071 (1996-1997)

⁴¹ Sources : – Indicateurs de l'éducation, Édition 1998
– Direction des statistiques et des études quantitatives, MEQ.
– Société des écoles d'éducation internationale.

– Apprentissage	12	(± 65 en 98-99)
– Exploration professionnelle diversifiée (Volet 3)	1 534	
• 50 h ou moins :	179	
• 50 h ou plus	1 355	
– Voie technologique (3 ^e et 4 ^e sec.)	2 542	(2 825 en 96-97)
– Écoles à projet particulier au secondaire	?	
– Programme d'éducation internationale (secondaire)	16 724	

3. TYPES DE DIPLÔMES CORRESPONDANT AUX DIFFÉRENTS CHEMINEMENTS OFFERTS AU SECONDAIRE

Reconnaissance officielle par le MEQ

- Diplôme d'études secondaires (DES).
- Diplôme d'études professionnelles (DEP).
- Attestation de spécialisation professionnelle (ASP).
- Attestation de formation professionnelle (AFP) (métiers semi-spécialisés) et Relevé de compétences.
- DEP selon la formule FP et FG en concomitance après la 3^e sec.
 - DEP décerné si unités réussies pour la FG dans les trois matières de base de 4^e sec.
 - Possibilité de DES si réussite du français de 5^e sec.
- Certificat en entreprise et récupération (CFER), créé en 1995 et décerné après acceptation du programme de formation par le MEQ.
- Certificat en insertion sociale et professionnelle (décerné au cas par cas depuis 1996 et signé par le Ministre et le président de la CS) : 33 commissions scolaires autorisées actuellement.
- Unités en intégration socioprofessionnelle liées aux cours réussis (SIS – adultes).

Reconnaissance décernée par la commission scolaire

- Attestation de capacité en insertion professionnelle (ISP).
(Une attestation est émise pour chaque fonction de travail de métiers non spécialisés lorsque l'élève en a atteint les objectifs).

- Bulletin où sont consignés les crédits réussis dans les matières de base obligatoires du bloc de FG ainsi que les crédits réussis des programmes d'insertion sociale et de préparation au marché du travail (ISP).
- Reconnaissance locale de la formation générale exigée dans le cadre de la formation aux métiers semi-spécialisés (Volet 2).

Autres types de reconnaissance

- Diplôme d'éducation secondaire internationale décerné par la Société des écoles d'éducation internationale (au Québec).
- Certificat d'éducation internationale décerné par l'Organisation du baccalauréat international (à Genève) aux diplômés de 5^e secondaire dont le dossier scolaire répond à ses exigences.

CHAPITRE 3

Principaux encadrements de la différenciation du curriculum

Dans le but d'amener le plus grand nombre de jeunes à atteindre le maximum de réussite possible, de nombreuses commissions scolaires et écoles ont exploré différents moyens et ont imaginé de nombreux aménagements pédagogiques et organisationnels. Ces initiatives diversifient encore davantage l'offre de formation faite à l'échelle du système d'éducation concernant les cheminements de rattrapage, les cheminements enrichis, ceux axés sur la qualification professionnelle et le marché du travail, et ceux axés sur l'orientation professionnelle et scolaire.

Afin que les jeunes qui leur sont confiés puissent être outillés pour se réaliser le mieux possible, des personnes déploient beaucoup de créativité à l'intérieur des règles du jeu établies par le Ministère et cherchent à utiliser au mieux le financement, les régimes pédagogiques et les conventions collectives des secteurs «jeunes» et «adultes», quitte à se trouver parfois légalement «sur la clôture».

1. ENCADREMENT LÉGISLATIF ET MINISTÉRIEL DE LA DIFFÉRENCIATION DU CURRICULUM

L'école est définie par la *Loi sur l'instruction publique* comme étant «une institution autonome ayant un conseil d'établissement». Elle peut comprendre une ou plusieurs bâtisses.

Depuis le 1^{er} juillet 1998, la *Loi 180 modifiant la Loi sur l'instruction publique* a décentralisé à la commission scolaire et dans certains cas à l'école, la majorité des dérogations et des autorisations qui étaient, jusque là, requises auprès du ministre. Mais pour certains projets, l'autorisation du ministre reste requise.

1.1 Écoles entièrement dédiées à un projet particulier

a) Lorsque ces écoles **n'ont pas de critères de sélection**, l'article 239 de la loi s'applique pour l'inscription des élèves.

239. *La commission scolaire inscrit annuellement les élèves dans les écoles conformément au choix des parents de l'élève ou de l'élève majeur. Toutefois, si le nombre de demandes d'inscription dans une école excède la capacité d'accueil de l'école, l'inscription se fait selon les critères déterminés par la commission scolaire après consultation du comité de parents.*

Les critères d'inscription doivent donner la priorité aux élèves qui relèvent de la compétence de la commission scolaire et, dans la mesure du possible, aux élèves dont le lieu de résidence est le plus rapproché des locaux de l'école. Ils doivent être adoptés et mis en vigueur au moins 15 jours avant le début de la période d'inscription des élèves; copie doit en être transmise dans le même délai à chaque conseil d'établissement.

Plusieurs **écoles alternatives** regroupées dans l'association *Le Goéland* disent ne pas avoir de critères de sélection et l'article 239 s'applique : les élèves habitant le plus près ont préséance.

b) Lorsque ces écoles **ont des critères de sélection**, c'est l'article 240 qui s'applique.

240. *Exceptionnellement, à la demande d'un groupe de parents et après consultation du comité de parents, la commission scolaire peut, avec l'approbation du ministre, aux conditions et pour la période qu'il détermine, établir une école aux fins d'un projet particulier.*

La commission scolaire peut déterminer les critères d'inscription des élèves dans cette école.

En 1998-1999, sur environ 2 500 écoles existant au Québec, 73 ont demandé à la Ministre Marois une reconnaissance. (Toutes celles devant la demander ne l'ont peut-être pas fait, la loi récemment promulguée ayant pu être mal connue ou difficile à interpréter).

Les demandes de reconnaissance peuvent toucher des écoles pour rattachés, des écoles spécialisées en sciences, en danse classique, en musique, en art dramatique, en arts plastiques, en ski ou autres sports. Il peut s'agir aussi d'écoles internationales, ou d'écoles alternatives avec critères de sélection (l'obligation pour les parents de donner tant de temps à l'école pouvant être un critère).

Dans plusieurs projets sports-études, les élèves sont sélectionnés par les Fédérations sportives. Dans certains projets arts-études, ils sont sélectionnés par les conservatoires. Dans ces cas, les élèves ont droit à l'aide à la pension.

1.2 Écoles mettant en place un projet pédagogique particulier s'adressant à un groupe d'élèves

Dans ces cas, les demandes d'autorisations et de dérogations touchent des **objets majeurs des régimes pédagogiques** : programmes d'études, grille-matières, règles de sanction.

Les principaux types de dérogations et d'autorisations pouvant toucher des projets particuliers au secondaire sont résumés dans le tableau suivant. Certaines peuvent concerner des écoles entièrement dédiées à un projet particulier.

Dérogations et autorisations prévues à la loi 180 concernant les régimes pédagogiques⁴²

Nature	Article	Responsable de l'autorisation	Commentaires
Prolongation de la fréquentation du préscolaire ou du primaire	96.17 96.18 457.1	Le directeur de l'école	S'applique à un élève, selon les modalités déterminées au règlement sur l'admissibilité exceptionnelle.
Dispense d'une matière autre qu'une matière de base	222.1	La commission scolaire	S'applique à un élève qui a besoin de mesures d'appui pour l'apprentissage de la langue d'enseignement, d'une langue seconde ou des maths.
Autorisation d'attribuer à un programme local un nombre d'unités supérieur à celui prévu au Régime	463	Le ministre	
Remplacement d'un programme ministériel par un programme local	222.1	Le ministre	S'applique à un élève ou à une catégorie d'élèves. Le ministre autorise le remplacement.
Programme conduisant à une attestation de capacité	223 246.1	Le ministre	Le ministre autorise le programme aux conditions qu'il détermine.
Projet pédagogique particulier s'adressant à un groupe d'élèves	222 459	La commission scolaire et, dans certains cas, le ministre	S'il est question d'une dérogation à la <i>liste des matières</i> , l'autorisation du ministre est requise.

⁴² Ministère de l'Éducation, *Les dérogations et autorisations concernant les régimes pédagogiques du préscolaire, du primaire et du secondaire et d'autres dispositions de la loi 180*, Secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire, avril 1998.

Critères d'autorisation d'un projet pédagogique particulier applicable à un groupe d'élèves

Pour être admissible à une dérogation, un projet pédagogique particulier applicable à un groupe d'élèves doit :

- a) respecter, dans les écoles reconnues comme confessionnelles, le temps prescrit pour l'enseignement moral et religieux confessionnel, en vertu des Règlements des comités confessionnels;
- b) recevoir l'assentiment des **parents** des élèves intéressés par le projet;
- c) être d'une **durée limitée**, au-delà de laquelle la **dérogation pourra être reconduite** par le ministre à la suite d'une évaluation produite par la commission scolaire;
- d) permettre **l'atteinte des objectifs des programmes dans les matières de base**;
- e) permettre **l'atteinte des objectifs des programmes dans les matières requises pour la sanction** des études secondaires et permettre de **satisfaire aux conditions générales d'admission au collégial**;
- f) contenir des indications sur les **moyens prévus** pour favoriser **l'atteinte des principaux objectifs de chacun des programmes d'études qui seraient retranchés de la grille-matières** à la suite de la mise en œuvre du projet. Sur le formulaire de demande, on doit :
 - indiquer les matières à supprimer dans la grille-matière;
 - préciser de quelle façon les objectifs principaux des matières concernées seront poursuivis;
 - décrire les mécanismes d'évaluation utilisés pour juger de l'atteinte des objectifs du projet.
- g) être **limité quant au nombre d'élèves concernés**. Le formulaire doit indiquer :
 - le nombre d'élèves visés par le projet et le nombre total d'élèves dans l'école;
 - les critères utilisés pour la sélection des élèves (s'il y a lieu).

1.3 Autorisation d'exemption de l'application du régime pédagogique pour les élèves ayant un retard scolaire important

L'article 23 du Régime pédagogique (qui énumère le nombre d'unités prescrites pour les matières obligatoires et les matières à option) stipule que certaines catégories d'élèves sont exemptées de son application. En particulier :

«l'élève qui peut emprunter **un cheminement particulier de formation visant l'insertion sociale et professionnelle**», dont les caractéristiques sont indiquées à l'Annexe III.

Les balises de la formation en insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ) sont définies dans la Loi sur l'instruction publique, dans le Régime pédagogique de l'enseignement secondaire et dans l'Instruction annuelle 1998-1999.

*«La commission scolaire qui souhaite que soit décerné un **Certificat en insertion sociale et professionnelle des jeunes** aux élèves qui réussissent cette formation formule **une demande de reconnaissance de son programme** au ministre. La commission scolaire achemine sa demande dans laquelle **est décrite l'organisation de ce cheminement de formation**, à la direction régionale du Ministère de son territoire, avant le 31 décembre de l'année scolaire pour laquelle la première émission de certificats est demandée.»*

2. ENCADREMENT DE LA DIFFÉRENCIATION PAR LE BIAIS DES RÈGLES BUDGÉTAIRES ET DES CONVENTIONS COLLECTIVES DES ENSEIGNANTS

2.1 Pour les cheminements enrichis

Aucun financement particulier n'est prévu par le Ministère.

Une exception : le financement de la **Voie technologique** qui est coûteuse, comme toute formation à caractère technique. Les montants alloués par le MEQ sont les suivants :

– **enseignants**

1 groupe de 30 élèves inscrits en V.T. génère environ ½ tâche supplémentaire; donc une école ayant 2 groupes de V.T. dispose d'un professeur de plus, soit 45 000\$ à 50 000\$.

– **matériel didactique**

3 000 \$: une seule fois au démarrage si implantation en 3^e sec.,
et 250 \$ récurrents les années suivantes;

3 000 \$: une seule fois au démarrage si implantation en 4^e sec.,
et 250 \$ récurrents les années suivantes.

– **matières premières**

30 \$ par élève de 3^e sec. chaque année,

50 \$ par élève de 4^e sec. chaque année.

2.2 Pour les cheminements de rattrapage

a) Financement normalisé pour les «clientèles à risques»

Prévu en termes d'équivalents temps plein, ce financement comprend le montant de base, un montant relatif à l'organisation scolaire et un montant relatif aux autres dépenses éducatives.

Le montant est calculé en considérant que **11% à 14% du nombre d'élèves inscrits au 30 septembre dans une commission scolaire sont «à risques»**. La variation de 3% est calculée par le MEQ à partir d'indicateurs socio-démographiques et géographiques qui caractérisent chaque CS. Il peut donc y avoir **un écart** (en plus ou en moins) entre le nombre **effectif** d'élèves «à risques» et le nombre d'élèves **reconnus** «à risques».

Pour être inclus dans le calcul, un élève doit être déclaré en difficulté selon l'un des codes suivants : 01, 02, 12, 21.

b) Financement à part pour les élèves handicapés

Le montant pour un élève handicapé par des déficiences ou des troubles divers représente une moyenne pondérée calculée à partir de la proportion provinciale, par ordre d'enseignement, des élèves de certaines catégories de financement.

c) Identification du type de handicap ou de difficultés d'un élève⁴³

C'est **la direction de l'école** qui est responsable d'appliquer la **procédure d'identification** des clientèles «à risques» ou ayant des handicaps, en vue de **déterminer le type de handicap ou de difficulté de tel élève**, selon les **codes** définis par le ministère de l'Éducation.

La **participation** des **enseignants** et d'un **personnel qualifié** ayant l'expertise de chaque catégorie de difficulté ou de handicap est un élément essentiel de la procédure visant à **identifier** ces élèves ou à **en réviser la liste**. La consultation des **parents** ne semble requise que pour les difficultés d'ordre **comportemental**.

⁴³ Association Québécoise des Enseignants Responsables de Stage (AQERS), *L'Infostage*, Bulletin d'information, hiver 1999, p. 5 à 9. Les informations mentionnées dans les sections c) et d) sont tirées de ce bulletin.

Des **documents ministériels** élaborés entre 1992 et 1995 sont utilisées pour guider le classement de ces élèves. Le bulletin *L'Infostage* présente un tableau-synthèse, reproduit ci-dessous, qui comprend :

- ⇒ les catégories de difficultés avec leurs codes (01 à 99),
 - ⇒ et les catégories de personnes responsables d'identifier ces difficultés.
- **Pour les difficultés d'apprentissage**, l'école doit faire une analyse de la **situation globale de l'élève** : données scolaires, psychologiques, médicales ou autres.
 - **Pour les difficultés de comportement**, le personnel qualifié se sert d'une **échelle de comportement standardisée** et il s'appuie sur des **données d'observation** et sur la description des comportements perturbateurs de l'élève.

Une fois les élèves ainsi identifiés (principalement à des fins de financement pour les ajustements pédagogiques requis), l'école ou la commission scolaire doit faire un **plan individualisé d'intervention pédagogique** tenant compte des besoins et des caractéristiques propres à chaque élève.

CATÉGORIES DE DIFFICULTÉS OU DE HANDICAPS CONSIDÉRÉS ET CATÉGORIES DE PERSONNES RESPONSABLES DE LEUR IDENTIFICATION CHEZ LES ÉLÈVES

Élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

(ce sont ces élèves qui font l'objet des cheminements différenciés considérés ici)

1. Difficultés d'apprentissage

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> – légères (code 01) – graves (code 02) | <ul style="list-style-type: none"> – L'enseignant dépiste l'élève, mais c'est l'orthopédagogue qui détermine son identification, à la suite d'une évaluation. |
| <ul style="list-style-type: none"> – troubles spécifiques d'apprentissage (code 02) | <ul style="list-style-type: none"> – Personnel qualifié : orthopédagogue, psychologue, neurologue, orthophoniste. |

2. Difficultés d'ordre comportemental

(selon la typologie de Kauffman)

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> – troubles de comportement (code 12) | <ul style="list-style-type: none"> – Psychologue, psychoéducateur, enseignants de l'élève, élève lui-même, parents ou représentants, direction. |
| <ul style="list-style-type: none"> – troubles graves de comportement associés à une déficience psychosociale (code 13) – désordre majeur de comportement (code 14) | <ul style="list-style-type: none"> – Travailleur social, psychologue, enseignants, élèves eux-mêmes, parents ou représentant, direction. |

3. Déficience intellectuelle légère (code 21)

- **La clause 8-9.07** dit que le **comité ad hoc** doit être formé dans les 15 jours ouvrables suivant la réception de la demande de l'enseignant. La clause précise la **composition** et le **mandat** du comité : évaluation du cas; recommandation sur le classement de l'élève et sur des modalités d'intégration ou d'intervention; suivi des mesures du plan d'intervention.

La direction de l'école peut ne pas retenir la recommandation du comité ad hoc et dans ce cas, elle doit informer celui-ci des **motifs de sa décision**. Un grief est possible. Lorsqu'une école veut **modifier le code d'identification d'un élève** précédemment identifié «en difficulté» ou «handicapé», le **comité ad hoc** a aussi le mandat de **donner son avis sur la révision** de l'identification de cet élève.

Dans une école, des **ententes locales** avec le syndicat sont possibles. Par exemple, les enseignants peuvent convenir de mettre sur pied un projet particulier comprenant moins d'élèves par groupe, à condition que par ailleurs, des enseignants acceptent d'avoir un ou deux élèves de plus dans les groupes réguliers.

En conclusion

Le type d'autorisations exigées et de dérogations prévues par la loi, les régimes pédagogiques et les règles budgétaires visent à laisser une bonne marge de manœuvre aux commissions scolaires et aux écoles, concernant la mise en œuvre de projets particuliers.

Les modalités retenues ne cherchent peut-être pas à **encourager**, mais au moins à **permettre** aux commissions scolaires de prendre certaines décisions de diversification.

Peut-être serait-il opportun d'examiner certaines exigences ou normes ministérielles touchant l'un ou l'autre cheminement différencié, qui sont consignées dans d'autres types de documents, afin de vérifier si elles limitent exagérément ou insuffisamment la marge de manœuvre des écoles et des commissions scolaires?

Peut-être également serait-il opportun d'examiner **l'impact réel** des règles touchant l'identification et le classement des élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou de comportement, consignées dans des documents ministériels et dans les conventions collectives? Ces règles auraient-elles **un impact sur l'enclenchement définitif** de certains élèves dans des filières socialement dévalorisées?

Il faut noter, par ailleurs, que la Fédération des commissions scolaires du Québec a souvent demandé **l'assouplissement des conventions collectives**.

Peut-on conclure à l'existence d'une **marge de manœuvre suffisante** des écoles, à l'intérieur de **l'encadrement qui reste nécessaire**, pour permettre à **tous les élèves du secondaire** de faire les apprentissages dont ils ont besoin pour s'insérer dans la société?

Se donne-t-on, comme système scolaire, les moyens de répondre à cette question par **une bonne connaissance d'ensemble** des initiatives de diversification et de leurs **résultats**? Quelle est l'ampleur de ces initiatives au secondaire?

CHAPITRE 4

Initiatives locales de différenciation du curriculum au secondaire

Ce chapitre présente **un survol descriptif de la variété des aménagements existant** localement, pour chacune des catégories de cheminements proposés aux élèves du secondaire, afin de mieux répondre à la variété de leurs caractéristiques, de leurs attentes ou de leurs besoins. L'examen des prospectus ou des guides de choix de cours d'une trentaine de commissions scolaires a permis de relever différents types de projets qui s'adressent à des élèves ayant des profils différents et qui seront décrits succinctement avec leurs objectifs, leurs critères d'accès et leur organisation pédagogique et administrative.

La plupart du temps, il s'agit de projets propres à une école secondaire ou à une commission scolaire, mais on a relevé l'existence de quelques **projets régionaux**.

1. ÉLÈVES LOURDEMENT HANDICAPÉS

Toutes les commissions scolaires ont mis sur pied différents types de mesures pour desservir les élèves de 13 à 21 ans lourdement handicapés par une déficience physique, auditive, langagière, visuelle ou par une déficience intellectuelle sévère ou profonde, déficiences évaluées par des tests standardisés.

Il peut s'agir d'une **classe spéciale dans une école ordinaire** ou d'une **école désignée**, avec concentration de services spécialisés (orthopédagogie, orthophonie, psychologie, psycho-éducation, éducation spécialisée, etc.) Ce type de classes adaptées portent des appellations telles qu'«Ateliers de vie (profils A ou B)», «Insertion communautaire I et II», «Programme d'autonomie fonctionnelle I et II», etc. Les objectifs sont d'amener ces élèves à une plus grande capacité de communication et à une conduite autonome aidant à leur intégration sociale et à leur participation au marché du travail.

L'élève et ses parents sont associés à la décision de le classer dans un groupe adapté ou dans une école spéciale. Certains élèves peuvent être **insérés dans une classe ordinaire**, avec service ressource à l'enseignant et à l'élève, ou avec participation ponctuelle à une classe ressource, ou avec recours parallèle à des spécialistes de l'aide et du soutien.

Ce type de projets sera ici laissé de côté et l'on se concentrera sur les autres types de cheminements différenciés.

2. CHEMINEMENTS DE RATTRAPAGE ÉTABLIS LOCALEMENT

L'examen des prospectus de commissions scolaires ou d'écoles a permis de constater la grande diversité des cheminements proposés aux élèves considérés «à risque».

2.1 Le rattrapage «en début de course» à la charnière du primaire et du secondaire

La plupart des commissions scolaires proposent **une année de présecondaire** aux élèves qui ne maîtrisent pas les objectifs de la 6^e année.

Cependant, on constate que certaines commissions scolaires offrent **tout un éventail d'alternatives** aux élèves chez qui les objectifs des programmes du primaire sont «**non atteints mais jugés atteignables**». À titre d'exemples :

- **À la CS des Navigateurs**

Trois possibilités offertes aux élèves ayant fait sept années d'études primaires ou ayant 13 ans et plus.

- **1^{re} secondaire régulière avec appui pédagogique**

Pour : élèves maîtrisant plus de la moitié des objectifs de la 6^e primaire.

But : il est réaliste de penser qu'ils accéderont à la 2^e secondaire régulière l'année suivante.

Org. : élèves exemptés ou des arts, ou de la géographie, ou de l'écologie pour récupérer dans les 3 matières de base (4 unités de moins au total).

– **Présecondaire "A"**

Pour : élèves **maîtrisant les objectifs de la 1^{re} à la 5^e année primaire.**

But : il est réaliste de penser qu'ils accéderont à la 1^{re} secondaire régulière l'année suivante.

– **Présecondaire "B"**

Pour : élèves de **niveau inférieur à la 5^e année primaire.** Ils ont un rythme d'apprentissage trop lent pour accéder à un secondaire à rythme régulier.

But : cheminements particuliers 1^{re} année.

Org. : étude de cas nécessaire.

• **À la CS Eastern Townships, Alexander Galt Regional High School :** deux possibilités

– **Adapted Learning Program for Students** (trois ans)

Pour élèves ayant **atteint les objectifs de la 5^e année primaire** et jugés capables d'atteindre en trois ans les objectifs de la 6^e année plus ceux de 1^{re} et 2^e secondaire.

But : 3^e secondaire régulière. Une partie des élèves pourront rejoindre la 3^e secondaire régulière, et quelques-uns réussiront à le faire **en deux ans**. Les autres seront aiguillés dans la filière des cheminements particuliers continus.

– **Special Education** (enseignement individualisé)

Pour élèves situés **en-deça du niveau 5^e année primaire** et/ou présentant des difficultés d'apprentissage et/ou de comportement.

But : réintégration dans les classes régulières avec chances de succès.

Org. : classes homogènes à effectif réduit par âges; apprentissage individualisé pour les matières de base; intégration dans les classes régulières pour les autres matières; matériel pédagogique régulier complété par du matériel supplémentaire correspondant à leurs besoins.

Ce type d'organisation permet aux jeunes en situation de rattrapage d'être considérés moins «à part» de leurs camarades de la voie régulière, et de se sentir plus intégrés à l'école.

- **À la CS de l'Estuaire, Polyvalente des Rives** : trois possibilités

- **Groupe APPOINT et groupe APPOINT 1**

Pour : élèves de 12 ou 13 ans ayant une ou deux années de retard à la fin de la 6^e année.

But : 1^{re} secondaire régulière.

Progr. : axé sur **l'atteinte des objectifs du primaire dans les trois matières de base et la responsabilisation de l'élève** face à sa réussite. Les deux groupes ont donc le même nombre de périodes dans les trois matières de base et deux périodes de tutorat. Cependant :

- le programme **APPOINT** comprend quatre périodes d'arts plastiques, deux périodes d'informatique et six périodes d'éducation physique;
- le programme **APPOINT 1** qui s'adresse à des jeunes à l'esprit **concret et pratique** comprend **huit périodes d'éducation manuelle et technique** et seulement quatre périodes d'éducation physique.

Org. : – Groupe restreint et stable (environ 20 élèves).
– Un titulaire responsable du groupe et de l'enseignement du français, des mathématiques et de l'anglais et équipe réduite d'enseignants pour le groupe.
– Mesures d'aide individuelle au plan académique et personnel (tutorat).
– Encadrement et suivi constant des élèves en étroite collaboration avec la famille.

- **Groupe APPOINT 2**

Pour : – élèves de 6^e année jugés aptes à suivre la 1^{re} secondaire, mais ayant certaines difficultés;
– élèves ayant réussi le programme Appoint 1, mais pas prêts à fonctionner dans un grand groupe de 1^{re} secondaire;
– doubleurs de 1^{re} secondaire.

But : 2^e secondaire régulière l'année suivante.

Progr. : **axé sur l'atteinte de tous les objectifs de 1^{re} secondaire** et l'augmentation du sens des responsabilités de l'élève face à sa réussite éducative.

Org. : **un titulaire responsable du groupe** enseigne au moins deux matières (12 périodes sur 36). Groupe restreint et stable d'environ 20 élèves. Mesures d'aide individuelle au plan académique et personnel.

- **À la CS La Capitale** : trois possibilités

- **Présecondaire**

Pour : élèves ayant fait sept ans au primaire et ayant réussi la 5^e année.

But : 1^{re} secondaire régulière
ou cheminement particulier de 1^{re} secondaire.

Org. : groupes à effectifs réduits. Temps accru pour les trois matières de base de 6^e année.

- **Apprentissage plus – 1^{re} secondaire**

Pour : élèves ayant réussi faiblement ou partiellement la 6^e année primaire et présentant des signes évidents d'une lenteur d'apprentissage pouvant mener à un échec en classe régulière de 1^{re} secondaire.

But : 2^e secondaire régulière **sans** mesures d'appui
ou 2^e secondaire régulière **avec** mesures d'appui.

Org. : groupes à effectifs réduits. Plus de temps pour les **trois matières de base**.

- **Groupe – Support – 1^{re} secondaire**

Pour : élèves ayant réussi faiblement ou partiellement la 6^e année primaire et présentant des signes évidents d'une lenteur d'apprentissage.

But : 2^e secondaire régulière **sans** mesures d'appui
ou 2^e secondaire régulière **avec** mesures d'appui.

Org. : groupes à effectifs réduits. Plus de temps pour le **français** et les **mathématiques**.

Questionnement

On voit que **dès la sortie du primaire**, une certaine proportion d'élèves sont déjà insérés dans des cheminements particuliers dits «temporaires». Mais malgré les efforts faits, ces jeunes sont souvent en pratique déjà enclenchés dans une filière parallèle jusqu'à la fin de leur scolarité.

On peut se demander si l'objectif de la réforme scolaire de **mettre en œuvre une pédagogie différenciée dès le début du primaire à l'intérieur d'une organisation par cycles**, ne pourrait prévenir et éviter ces diversifications et ce début de filiarisation **dès la charnière entre le primaire et le secondaire**.

2.2 Le rattrapage durant le secondaire

On présentera ici **quelques parcours possibles** pour les élèves ayant certaines difficultés d'apprentissage au cours du secondaire. Les parcours décrits sont tirés de plusieurs documents d'information à l'intention des élèves et des parents intitulés : «programme institutionnel», «orientations scolaires et professionnelles des écoles», «régime pédagogique et dispositions particulières relatives au cheminement des élèves», etc.).

Certains parcours de rattrapage possibles touchent **seulement la formation générale**, mais d'autres touchent **à la fois la formation générale et la formation professionnelle**. À la section 4 seront présentés d'autres cheminements davantage axés sur la formation professionnelle, visant à donner aux jeunes l'accès à une insertion professionnelle réelle.

2.2.1 *Emboîtement de cheminements touchant la Formation générale*

- **CS des Grandes-Seigneuries**

Le document d'information (provenant de l'ancienne CS de Châteauguay) présente d'abord un **tableau d'ensemble de la carrière possible d'un élève** qui résume «les cheminements les plus fréquents». On décrit «la carrière normale qui est le cadre de référence», puis «la carrière de doubleur une fois au primaire», puis «la carrière scolaire de doubleur».

Cependant, **on souligne qu'«il existe** de nombreux cas particuliers dont le tableau ne rend pas compte, car **la multiplicité des structures risquerait de surcharger inutilement le tableau**». En effet, le jeune «à risque» se trouve devant **sept possibilités** durant son secondaire, toutes parallèles à la voie «régulière».

On constatera qu'après avoir proposé des cheminements où l'élève tente de faire toutes les matières au programme de telle ou telle année, l'école propose des cheminements où l'élève **ne fera que les trois matières de base.**

– **CPF1 (1^{re} année de cheminement particulier temporaire)**

Pour :

- 13 ans au 30 septembre, 5^e primaire réussie, échec français et maths de 6^e année;
- problèmes d'ordre personnel, familial, social ou de motivation évalués par un professionnel;
- capacité, attestée par un professionnel, de réussir le CPF1 avec besoins de soutien **identifiés.**

Buts :

- consolider les acquis de fin du primaire dans les trois matières de base;
- atteindre **en deux ans** les objectifs de 1^{re} secondaire dans **toutes les matières.**

Débouchés possibles :

- **CPF2** (2^e année de cheminement particulier temporaire), si 60 % en français et maths de 1^{re} secondaire, et six unités de 1^{re} secondaire réussies.
- **CPFC profil B après 2 ans en CPF1** (2^e année de cheminement particulier continu), si échec en français et maths de 1^{re} secondaire et moins de six unités de 1^{re} secondaire réussies.

– **CPF2 (2^e année de cheminement particulier temporaire)**

Pour :

- 14 ans au 30 septembre, échec en français et maths de 1^{re} secondaire régulière;
- problèmes d'ordre personnel, familial, social ou de motivation évalués par un professionnel;
- capacité, attestée par un professionnel, de réussir le CPF2 avec besoins de soutien **identifiés.**

But :

- réussir la 1^{re} secondaire durant l'année;

Débouchés possibles :

- **Groupe Interdisciplinarité** si 1^{re} secondaire réussie.
- **CPFC profil C** (3^e année de cheminement particulier continu), si échec en français et maths de 1^{re} secondaire et moins de 26 unités de 1^{re} secondaire réussies.
- **Unité de rattrapage** : exceptionnel et suite à une étude de cas.
- **Intégration en 2^e secondaire régulière** : exceptionnel et suite à une étude de cas.

- **Groupe Interdisciplinarité**, si 60 % en français et maths de 1^{re} secondaire et 26 unités de 1^{re} secondaire réussies (durée : 1 an).

Pour :

- 15 ans au 30 septembre : échec en français et maths de 2^e secondaire; 1^{re} secondaire réussie en CPF2;
- élèves ne répondant pas aux exigences de l'Unité de rattrapage (voir plus bas) où l'enseignement est individualisé.

Buts :

- faire les apprentissages de 2^e secondaire dans les **trois matières de base**;
- ou consolider acquis 2^e secondaire dans les trois matières de base, en vue d'être accepté à l'Unité de rattrapage;
- développement de la personnalité en vue de choix judicieux à la sortie.

Org. :

- deux types de groupes ayant la même grille-matières : professeurs volontaires (le plus possible), titulariat et tutorat;
 - a) groupe d'élèves ayant des **difficultés légères d'adaptation ou d'apprentissage** (cotes 01 ou 02) : deux professeurs pour deux groupes d'élèves dans une même classe;
 - a) groupe d'élèves ayant des **troubles de comportement** (cotes 12 et 14) : un professeur ou un professeur plus un éducateur spécialisé pour un groupe d'élèves.

Pédagogie : démarche interdisciplinaire axée sur l'intégration des apprentissages, centrée sur l'élève et visant l'acquisition de l'autonomie, de l'initiative, de la confiance en soi et du sens des responsabilités. Stratégies : travail en projet, enseignement stratégique, apprentissage coopératif, actualisation du potentiel intellectuel.

Débouchés possibles :

- Unité de rattrapage pour trois ans (3^e à 5^e secondaire);
- 3^e secondaire régulière, avec ou sans Voie technologique;
- Insertion sociale et professionnelle (ISP) à la Nouvelle École pour deux ans;
- Service d'éducation des adultes (formation générale).

- **Unité de rattrapage** (Cheminement particulier temporaire de trois ans pour faire 2^e, 3^e et 4^e secondaire)

Pour :

- 16 ans au 30 septembre et échec en 3^e secondaire;
- ou 17 ans au 30 septembre et échec en 4^e secondaire;
- exceptionnellement 15 ans sur recommandation favorable de la direction de l'école.

Condition : l'élève est reçu en entrevue et doit s'engager à respecter les exigences de l'Unité.

Buts :

- faire les apprentissages de 2^e, 3^e, 4^e secondaire dans les **trois matières de base**;
- satisfaire aux préalables pour l'inscription à un DEP;
- pouvoir poursuivre en 5^e secondaire régulière vers un DES (rare);
- accroître l'estime de soi et le sens des responsabilités

Pédagogie :

- **enseignement modulaire individualisé** permettant à chacun de travailler à son rythme et de maximiser ses chances de réussite;
- cours à option dans des groupes réguliers;
- initiation au clavier pour tous (4 unités);
- si sciences physiques 416 : deux périodes récupérées sur les «petites matières».

Débouchés – DEP;

possibles : – 5^e secondaire régulière et éventuellement DES (rare).

– **Cheminement particulier de type continu (CPFC)** (durée : trois ans)

- **1^{re} année : CPFC Profil A**

Pour : 13 ans au 30 septembre; équivalent d'une 4^e primaire réussie en français et en maths. Tests de fonctionnement intellectuel révélant la capacité de réussir au moins les deux dernières années du primaire en français et en maths, avec besoins de soutien identifiés.

Débouchés – Profil B si français et maths de 5^e primaire réussis.

possibles : – Reprise du Profil A si échec.

- **2^e année : CPFC Profil B**

Pour :

- 14 ans au 30 septembre, élèves du Profil A réussi;
- élèves en échec des Cheminements particuliers temporaires 1 (CPF1).

Débouchés – Profil C

possibles : – ou Insertion sociale et professionnelle si 16 ans au 30 septembre.

- **3e année : CPFC Profil C**

- Pour :*
- 15 ans au 30 septembre, élèves du Profil B réussi;
 - élèves en échec des Cheminements particuliers temporaires 2 (CPF2)

Débouché possible : ISPJ à la Nouvelle École pour deux ans.

- **Cheminement particulier de formation pratique (trois ans)**

- Pour :*
- 13 ans au 30 septembre; trois ans ou plus de retard au primaire;
 - déficience intellectuelle légère selon des tests standardisés;
 - «déficience physique, sensorielle ou socio-affective associée à un retard de trois ans ou plus selon la convention collective des enseignants.»

Débouché possible : – ISPJ à la Nouvelle École pour deux ans.

- **ISPJ 16-18 ans à la Nouvelle École**

- Pour :*
- 16 ans au 30 septembre;
 - élèves de Cheminement particulier continu 3^e année (CPFC Profil C) réussi;
 - élèves de Cheminement temporaire 2^e année (CPF2);
 - élèves de Cheminement particulier de formation pratique 3^e année.

Débouchés possibles :

- marché du travail;
- Éducation des adultes – Métiers semi-spécialisés (Volet 2);
- Éducation des adultes – Service d'intégration socio-professionnelle.

2.2.2 Emboîtement de cheminements touchant à la fois la Formation générale et la Formation professionnelle

Ces cheminements veulent offrir aux jeunes des réponses adéquates évitant le redoublement, à partir de l'analyse de leurs difficultés. Ces cheminements touchent environ 14 % des élèves.

- **CS de l'Estuaire**

- **Classes Appoint, Appoint 1 et Appoint 2** (enseignement traditionnel)

Pour : élèves du primaire ayant un à deux ans de retard.

Débouché : 1^{re} secondaire régulière ou 2^e secondaire régulière.

- **Groupe transitoire (enseignement modulaire individualisé)**

Pour :

- élèves de 14 à 16 ans ayant des difficultés légères d'apprentissage (moins de deux ans de retard);
- élèves **mal à l'aise dans un mode d'enseignement traditionnel.**

Pédagogie : enseignement **modulaire individualisé** dans les trois matières de base :

- permet d'éviter le redoublement complet en tenant compte des acquis réels des élèves qui peuvent continuer à leur rythme sans tout reprendre, là où ils en sont, à partir du bulletin descriptif;
- groupe restreint et stable (20 élèves);
- encadrement précis avec échéanciers à respecter;
- l'élève peut vivre des succès et reprendre confiance en lui;
- suivi régulier avec la famille par les enseignants.

Débouchés :

- réintégration de l'enseignement régulier;
- ou Groupe à géométrie variable (voir plus bas).

- **Formation aux métiers semi-spécialisés** (Volet 2)

Pour :

- 2^e secondaire terminée;
- 15 ans au 30 septembre ou plus.

Progr. :

- formation générale de 3^e secondaire en enseignement individualisé dans les trois matières de base;
- formation préparatoire à l'exercice d'un métier;
- stages en entreprise de 60 jours reconnus par le MEQ (2 jours/semaine).

Débouchés – Groupe à géométrie variable.
possibles :

- Suite de la formation générale à l'éducation des adultes (où les tests de classement dénotent souvent une performance plus basse de niveau primaire).

– **Groupe à géométrie variable**

Pour :

- élèves de 16 ans et plus provenant du groupe transitoire;
- élèves ayant fait le Volet 2 non intéressés à travailler toute leur vie dans des métiers semi-spécialisés et qui éprouvent des difficultés dans un mode d'enseignement traditionnel.

Buts :

- permettre à un jeune d'accéder à la formation professionnelle, **dans les métiers enseignés à la CS** qui exigent une 4^e secondaire minimum pour les trois matières de base;
- permettre à quelques-uns d'obtenir le DES en intégrant à leur horaire les cours obligatoires pour le DES.

Org. : groupes de 20 élèves.

Débouchés – formation professionnelle
possibles : – ou cégep.

– **Groupe défi** (dernière tentative du système scolaire)

Pour :

- élèves de 12 à 15 ans ayant le potentiel intellectuel requis pour réussir au plan scolaire, mais ayant épuisé toutes les ressources des professeurs réguliers;
- élèves surréactifs, agressifs et défiant l'autorité, et ayant des carences au plan socio-affectif.

Buts :

- développer les habiletés requises pour le travail et la vie de groupe (habiletés sociales et contrôle des émotions);
- développer l'estime de soi et le respect d'autrui;
- poursuivre les apprentissages dans les trois matières de base.

Org. :

- groupe restreint et stable (environ 10 élèves);
- équipe d'encadrement composée de deux enseignants et d'un agent de réadaptation;
- approche pédagogique axée sur l'individualisation;
- activités de relations d'aide axées sur la responsabilisation de l'élève et le lien de confiance;
- encadrement et suivi constant de l'élève avec maintien d'une relation étroite entre l'école et la famille.

- Progr. :*
- mi-temps académique : français, mathématiques, anglais, éducation physique, informatique et formation personnelle et sociale;
 - mi-temps stages de travail :
 - activités manuelles et techniques (productions diverses sur bois);
 - activités de production alimentaire (gâteaux - muffins - biscuits).
- Étape suivante :*
- **les centres d'accueil.**

3. CHEMINEMENTS ENRICHIS ÉTABLIS LOCALEMENT

Comment s'est traduite, au fil des années, la volonté d'enseignants, de directions d'école, de parents, d'«enrichir» la vie scolaire et les apprentissages des élèves?

Avant même la publication du Rapport Parent de 1963 à 1966, deux écoles dites «**alternatives**» cherchent à mettre en pratique une pédagogie de la découverte et de l'expression personnelle utilisant ce qu'on appelait les «méthodes actives».

Au cours des années 1970 se multiplient, au primaire surtout, mais aussi au secondaire, les initiatives visant à mettre sur pied une école «centrée sur les élèves plutôt que sur les programmes d'études». On cherchait à faire de l'école un «**milieu de vie**» où les élèves pourraient apprendre à résoudre des problèmes, à prendre des initiatives, à participer à l'organisation de la classe et à coopérer avec les autres, en développant le sens des responsabilités et de l'engagement, le respect de soi et des autres, le sens critique. Dans cette perspective, plusieurs enseignants se considéraient et cherchaient à agir comme des guides proposant aux élèves des activités correspondant à l'âge, au potentiel, aux intérêts et au rythme d'apprentissage de chacun.

Les années 1980 voient la diffusion du concept de **projet éducatif de l'école**. Des écoles de plus en plus nombreuses élaborent, avec l'appui de leur commission scolaire, leur projet éducatif qui comprend généralement l'énoncé des orientations et des valeurs propres à l'école ainsi que certains projets particuliers propres au milieu, définis en collaboration dans l'école et correspondant au désir d'une majorité de parents.

C'est ainsi qu'apparaissent quelques projets d'enseignement de l'**anglais langue seconde**, surtout au primaire, quelques projets axés sur les **arts** et principalement la **musique**, et d'autres axés sur le **sport**.

Au cours des années 1990 et surtout depuis quelques années, les projets particuliers se sont beaucoup diversifiés et leur nombre a beaucoup augmenté. Une des objectifs principaux est de

contrer l'exode des élèves vers les écoles privées, et la diversification du curriculum est souvent associée à la «**douance**».

Un document du ministère de l'Éducation paru en 1993⁴⁴ et touchant les projets axés sur les arts et les sports, énonce un certain nombre d'orientations. On y rappelle que les projets spéciaux mis sur pied localement «*doivent assurer le développement optimal **de tous les élèves** en tenant compte des caractéristiques particulières et des besoins des jeunes qui fréquentent les écoles*». Pour cela, on encourage «*la diversité dans la nature des projets*» qui devraient toucher «*les domaines les plus variés*», afin «*d'assurer **l'accessibilité au plus grand nombre d'élèves possible***». On favorise également «*l'exploitation des ressources du milieu*» dans l'école et hors de l'école.

Cependant, on demande que ces projets particuliers «*correspondent aux orientations et aux valeurs éducatives mises de l'avant par le Ministère, sans exclure pour autant le fait qu'ils puissent s'appuyer sur une conception nouvelle du développement de la personne et de l'apprentissage*», et on exige qu'ils n'empêchent pas les élèves de réussir les objectifs des programmes d'études officiels.

En décembre 1998, les Éditions Septembre⁴⁵ ont publié une première recension des écoles publiques à **vocation particulière** et des écoles ayant **un ou plusieurs projets particuliers de formation**. Ce guide, qui ne prétend pas être exhaustif, répertorie 420 projets particuliers de formation répartis dans les 290 écoles primaires et secondaires où des projets ont été recensés.

Le tour d'horizon des cheminements «enrichis» fait dans la présente section, est basé d'une part sur le guide des Éditions Septembre et d'autre part sur le contenu de la trentaine de prospectus reçus des commissions scolaires. Il n'est donc pas exhaustif non plus et **visé surtout à donner une idée de l'ampleur** et de **la variété** des cheminements «enrichis» au secondaire. Certains types de cheminements seront traités plus succinctement et renverront à d'autres documents d'information.

On présentera **quatre grandes catégories de cheminements «enrichis»** existant au secondaire : écoles alternatives, écoles offrant le programme d'éducation internationale, écoles à projets particuliers de formation, voie technologique. On examinera plus particulièrement la question des **critères de sélection** des élèves admis à l'un ou l'autre cheminement «enrichi» et on donnera une idée de **l'objet** et de **la durée** des concentrations et projets existants.

⁴⁴ Ministère de l'Éducation, *Les projets de formation générale et spécialisée : document d'information et d'orientation*, Direction de la formation générale des jeunes, Québec, juin 1993, p. 3 et 4.

⁴⁵ Éditions Septembre, *Guide des écoles à vocation particulière : écoles d'éducation internationale, écoles alternatives, écoles à projet particulier de formation*, Coordination Lise Turgeon, 4^e trimestre 1998, p. 56.

3.1 Écoles alternatives

Le mouvement des écoles alternatives, dont les racines sont à la fois européennes et américaines, a été introduit au Québec en 1956 à l'école Noël de Beloeil, qui s'inspirait plus particulièrement de «l'école moderne» du pédagogue Célestin Freinet. Ces écoles qui se sont développées progressivement au Québec, surtout au primaire, ont toujours défendu une conception du rapport élève-enseignant différente de celle existant alors généralement dans l'école traditionnelle.

Les principales caractéristiques de ce modèle éducatif sont la centration sur les intérêts de l'élève, le développement de son initiative, de sa créativité et de son sens critique, l'intégration des savoirs, le lien entre l'école et la vraie vie et la participation des parents.

Ce concept d'école est **très exigeant pour les professeurs** : ils gèrent différents aspects de la vie de la classe en collaboration avec tous les enfants (organisation du travail, projets et activités, répartition des responsabilités, relations interpersonnelles, etc.) et cherchent en même temps à être attentif à chaque élève pour le stimuler, l'encourager et l'encadrer.

Bien avant que le Ministère n'invite chaque école à élaborer un projet éducatif, chaque école alternative avait déjà son propre projet pédagogique dont l'objectif commun était d'être centré sur les élèves plutôt que sur les programmes d'études.

3.1.1 Les écoles alternatives au Québec

Il existe actuellement 29 écoles alternatives au Québec dans le réseau public. Réparties dans neuf des régions administratives, elles comptent environ 5 000 élèves et sont regroupées dans l'association le GOÉLAND (Groupe œuvrant pour l'école libéralisante, alternative, novatrice et démocratique). Il n'y a que **trois écoles secondaires alternatives** sur les 29 existantes⁴⁶.

Les trois écoles alternatives au secondaire sont les suivantes :

- École secondaire participative de la Montérégie, à Longueuil;
- École Liberté-Jeunesse l'Alternative, à Oka;
- École secondaire Le Sentier, à Boisbriand.

Comme dans d'autres écoles à projets particuliers qui seront décrites dans les sections suivantes (et tout comme c'est le cas pour plusieurs projets de rattrapage dont on vient de parler), les

⁴⁶ Ce type de projet particulier est traité très succinctement ici. En effet, le Guide des Éditions Septembre présente sur le sujet une synthèse intéressante dans le chapitre intitulé Écoles alternatives (p. 31 à 51). Cette synthèse est basée en bonne partie sur un document préparé par le GOELAND.

enseignants et les directions des écoles alternatives font un **travail innovateur** qui rejoint certaines intentions actuelles du Ministère pour le système scolaire. C'est pourquoi il est important d'examiner avec soin, en plus **des avantages retirés par les élèves, les difficultés** auxquelles se heurtent souvent les enseignants impliqués dans ces projets, afin que les écueils éventuels puissent être prévus et que l'on puisse remédier à certains d'entre eux avant la mise en œuvre élargie de nouvelles pratiques.

3.1.2 *L'école secondaire participative de la Montérégie*⁴⁷

Cette école secondaire alternative, qui fait partie de la nouvelle commission scolaire Marie-Victorin, a une vocation régionale pour toute la Montérégie. Elle compte 165 élèves répartis de la 1^{re} à la 4^e secondaire. Très peu d'élèves quittent en cours de route.

a) Critères d'admission

Un critère important est que l'élève ait 65 % à 70 % de moyenne et soit capable de suivre le programme régulier **sans avoir besoin de soutien pédagogique**, car l'école n'a pas de service d'orthopédagogie. Si les candidats ont entre 60 % et 65 % en 6^e année, l'école contacte les professeurs du primaire et ces élèves sont reçus en entrevue. L'autre critère important est **que le jeune connaisse bien le projet éducatif de l'école et y adhère**; on s'en assure lors d'entrevues de sélection menées par le personnel de l'école avec **lui et ses parents**. Ces entrevues ont aussi pour but «d'évaluer conjointement la pertinence de ce choix, tant pour l'individu que pour l'école elle-même». En pratique, plusieurs jeunes en difficulté ont pu s'inscrire à l'école.

Pour l'acceptation de l'élève les années suivantes, sa collaboration à sa propre réussite scolaire et éducative est déterminante : «À l'école participative, la seule compétition est le dépassement de soi-même.»

b) Objectifs visés par l'École

- Atteindre tous les objectifs des programmes du Ministère, mais d'une façon différente et enrichie.
- Développer un nouveau type d'école secondaire : une école personnalisée et communautaire.

⁴⁷ Le Guide de Éditions Septembre donne des informations sur l'école Liberté-Jeunesse l'Alternative d'Oka, p. 41-42.

Les informations concernant l'École secondaire participative de la Montérégie sont tirées de son *Prospectus 1998-1999* et d'entrevues téléphoniques.

- Interpeller davantage la participation de ses différents acteurs : les élèves, les enseignants, les parents et le personnel de direction.
- Faire jouer au jeune un rôle important dans sa propre éducation.
- Développer de façon maximale l'ensemble des talents et des qualités de chaque jeune.
- Établir des relations significatives entre la famille, l'école et la société.

c) Principes pédagogique sous-jacents aux pratiques éducatives

À l'École secondaire participative de la Montérégie, on a la conviction qu'un élève apprend mieux :

- s'il peut faire le lien entre ce qu'il apprend et le monde réel;
- s'il constate que ses apprentissages ont un effet positif sur son environnement physique, social et culturel;
- s'il développe ses propres processus d'apprentissage;
- si ses apprentissages ont un sens, c'est-à-dire qu'ils donnent des réponses à ses interrogations et qu'ils satisfont ses besoins de connaissance et de développement;
- s'il lui est permis de développer son sens des responsabilités, de s'impliquer au niveau des décisions relatives de la vie pédagogique de l'école;
- si l'expression de ses choix est valorisée sans être sacralisée;
- s'il développe un esprit critique qui l'implique plutôt que de le rendre uniquement revendicateur;
- s'il développe le sens de l'effort;
- si la recherche de sa « nature » (le développement de ses talents, qualités et habiletés propres) correspond à une réalité vivante;
- si on lui propose comme horizon premier de relever les défis de sa vie actuelle (scolaire, familiale et sociale) et comme horizon second de s'impliquer, à sa juste mesure, à la résolution des grands défis de la société.

En fait, à l'École secondaire participative, on différencie « *la réussite scolaire ou acquisition de savoirs évaluée par les examens officiels, et la réussite éducative qui consiste, pour chaque élève, à développer au maximum son potentiel, à acquérir des connaissances et des habiletés variées et à coopérer* ».

d) Approches pédagogiques privilégiées

«Lorsque cela est souhaitable et faisable, à la place d'une transmission magistrale des savoirs sous l'unique responsabilité du maître [...], deux approches qui se renforcent l'une l'autre sont utilisées pour traduire ces principes pédagogiques : la pédagogie du projet et l'enseignement coopératif.»

- **L'enseignement coopératif** correspond à l'entraide dans l'apprentissage où chacun reçoit et donne, ce qui crée un sentiment d'appartenance, de solidarité et de complémentarité dans la réussite de tous, plutôt que la compétition. Cela peut consister à répartir différents rôles entre les élèves à l'intérieur d'une activité à réaliser. Par exemple :
 - **Pour élaborer un compte rendu de roman**, le groupe est divisé en sous-groupes dans lesquels un élève sera animateur-motivateur, ayant à s'assurer que chacun reste dans le sujet;
un autre sera secrétaire et devra noter toutes les idées;
un autre sera spécialiste de la langue, avec recours au dictionnaire et à la grammaire;
un autre sera le porte-parole du groupe et ira présenter le compte rendu à la classe;
etc.
 - **Pour corriger un travail fait collectivement par équipes** :

un élève sera responsable de l'orthographe;
un autre de la syntaxe;
un autre de la grammaire;
un autre de la ponctuation;
etc.

Chaque équipe doit **trouver elle-même les réponses** aux questions qu'elle se pose (par exemple, ce qu'elle ne comprend pas dans telle règle) et le professeur est là en tant que personne-ressource pour les y aider.

De plus, **le conseil de coopération**, activité très importante dans une école alternative, permet aux élèves d'une classe de «vivre la démocratie». Il a lieu une fois par cycle de six jours sur le temps d'un cours de morale; les jeunes peuvent y discuter avec l'enseignant de leurs inquiétudes et préoccupations, du fonctionnement du groupe, de projets, etc.

- **La pédagogie du projet.** Le projet est une réalisation qui part des centres d'intérêt de l'élève ou du groupe, ou s'appuie sur ces intérêts. Cela «favorise l'autonomie, l'esprit d'entreprise, le sens des responsabilités et la mise en valeur des talents particuliers. Cette approche permet d'encadrer l'élève de façon telle qu'il puisse oser, satisfaire sa curiosité, acquérir de la rigueur et de la méthode de recherche, travailler à la fois seul et en groupe; elle permet aussi d'intégrer certaines matières au programme autour de réalités concrètes et dans des contextes différents».

Quelques exemples de projets :

- réaliser la maquette de «la maison de mes rêves» : les professeurs de mathématiques, de technologie et d'anglais ont été mis à contribution. Pour faire les plans, acheter le matériel et faire la maquette, tout le monde parlait anglais;
- produire en anglais un livret de recettes internationales;
- en français : écrire une chanson, en commençant par mettre de nouvelles paroles sur une mélodie existante, puis en créant paroles et musique;
- monter une garderie dans un centre commercial pour une fin de semaine de trois jours, en vue d'envoyer l'argent recueilli au Honduras à la suite de l'ouragan Mitch. Cela a été l'occasion de pratiquer l'espagnol (envoi de lettres ou traduction des lettres de remerciement reçues);
- plusieurs projets relatifs à la connaissance de métiers et professions : organisation d'un stage d'un jour; recherche individuelle sur un métier, tables-rondes avec des parents sur leurs métiers.

Les parents souhaiteraient que les élèves vivent davantage de projets, comme c'était le cas au primaire. Cependant on se rend compte qu'en 4^e secondaire, certains élèves sont moins intéressés à travailler par projets.

e) Quelques considérations tirées de l'expérience de l'École participative

Les professeurs et la direction doivent travailler ensemble pour trouver des solutions à plusieurs difficultés et pour pouvoir répondre à certaines exigences.

- **Les contraintes posées par l'informatique**

Depuis que l'École participative cohabite avec une autre école dans la même bâtisse, les deux écoles ont des **horaires fermés** de six périodes sur six jours, qui sont faits automatiquement à l'aide d'un **programme informatisé**. Cette nouvelle réalité fait problème quant au décloisonnement des matières et à la possibilité de réaliser des projets.

En effet, les années antérieures, **les horaires étaient bâtis à la main** afin de pouvoir faire la plus souvent possible des jumelages de professeurs pour intégrer les matières. Par exemple, il était possible d'intégrer technologie-anglais, histoire-français, géographie-arts, géographie-français, mathématiques-physique, etc., car **on s'arrangeait pour que ces cours se donnent à la même heure**, ce qui est devenu impossible.

La première année, chaque élève bâtissait son horaire, comme au primaire. Puis on a fonctionné par blocs de deux à trois heures pour permettre d'approfondir certains domaines. Cette année, la seule possibilité a été de **bloquer le mercredi après-midi** pour

les projets et l'intégration des matières. Mais il arrive que dans l'une ou l'autre matière, un professeur ne puisse être là durant les deux heures à cause de son horaire, car certains enseignent aussi dans l'autre école.

Donc : difficulté de **jumeler des professeurs** pour décloisonner ou intégrer leurs matières; difficulté de faire des **ateliers** durant lesquels les professeurs fournissent aux élèves les connaissances ad hoc nécessaires à la réalisation d'un projet; et peu de possibilités, pour les élèves, d'apprendre à **gérer leurs activités**.

- Une autre difficulté : le fait que **certaines enseignantes ne sont pas à l'École participative par choix**, à cause du jeu des affectations et de l'ancienneté découlant de la cohabitation. Certaines professeurs qui n'ont pas choisi d'être affectés à des groupes de l'École participative trouvent difficile de s'adapter à son approche et à ses pratiques pédagogiques. Tandis qu'avant, tous étaient volontaires.
- Troisième difficulté : une certaine incompatibilité entre **la mise en route d'une certaine polyvalence des professeurs** et la compartimentation par champs. Bien des professeurs ayant déjà enseigné plus d'une matière au cours de leur carrière connaissent plusieurs programmes et sont capables de travailler en équipe avec deux groupes d'élèves sur certains projets, sans pour autant «gruger des postes de spécialistes». L'un deux devient alors davantage un animateur-coach, qui n'a pas nécessairement toutes les connaissances mais qui joue un rôle essentiel auprès du groupe.
- Quatrième difficulté : **la définition des rôles de chacun des partenaires** et le respect des champs d'action de chacun.
- Une exigence : **qu'une personne ait, dans sa tâche, la responsabilité de s'occuper du fonctionnement d'ensemble**. Un des professeurs a été délogé d'un groupe pour cela.
- Enfin, on constate que le modèle vécu au primaire ne peut être reproduit tel quel au secondaire, comme beaucoup de parents le souhaiteraient. Plusieurs pratiques font donc l'objet de discussions. Il faut, par exemple, redéfinir ce qu'est une activité de type «atelier» et ce qu'est un projet.

En conclusion

«Quand on se remet à rêver, il y a une force d'équipe qui nous pousse, mais cela reste très difficile tant pour les professeurs que pour la direction, surtout dans une grosse école secondaire, parce que dans une école alternative, on apprend autrement et on enseigne autrement.» (un professeur)

3.2 Écoles offrant le programme d'éducation internationale⁴⁸

3.2.1 Historique

L'Association des écoles internationales a été créée en 1951; son siège social fut établi à Genève. Tout d'abord, elle élaborait, à la demande de l'UNESCO, un programme d'**histoire** destiné aux élèves des cinq continents. Puis l'Association élaborait, à l'intention des élèves en mutation géographique constante, un premier programme commun de deux ans préparatoire à l'université, qui fut sanctionné par un baccalauréat international administré par le Service d'examens des écoles internationales créé en 1965.

En 1987, un Québécois, Robert Belle-Isle, qui était à la fois président de l'Association et directeur de l'École internationale des Nations-Unies à New York, fit élaborer **un programme complet couvrant toutes les années du secondaire**. Ce programme, qui visait à promouvoir une meilleure compréhension entre les nations du monde, fut implanté dans trois écoles-pilotes situées aux Pays-Bas, en Argentine, et à St-Hubert au Québec. **L'École internationale de St-Hubert** fut la première au monde à s'adresser en priorité aux élèves originaires du pays où elle se trouvait; ses premiers diplômés ont été décernés en juin 1991.

En 1967, l'Association prit le nom d'Organisation du baccalauréat international (OBI). Depuis 1992, c'est donc l'OBI qui a la responsabilité du programme international du secondaire.

3.2.2 Philosophie de l'éducation internationale

L'objectif est d'amener les jeunes à prendre conscience de leur appartenance à la planète et à la dimension internationale des problèmes, tout en voulant connaître leur propre histoire et leur propre culture, et de les convaincre que, pour trouver des solutions adéquates, il faut puiser à diverses sources. D'où trois grandes orientations au programme :

- **L'optique interdisciplinaire**, qui permet de relier entre elles les matières et d'éviter de fragmenter les connaissances, tout en préservant les particularités de chaque discipline. Cela permet ainsi à l'élève, à travers des expériences et des projets, **de percevoir que toutes les matières enseignées contribuent** à la solution de problèmes réels.

⁴⁸ Société des écoles d'éducation internationale, *Programme d'éducation internationale – secteur du secondaire – Présentation sommaire*, juin 1998. La plupart des informations contenues dans la section 3.2 sont tirées de ce document et d'un entretien téléphonique avec Mme Paule Pelletier-Guay, présidente de la Société.

- **La communication** dans ses formes linguistique et artistique, orale et écrite, dont la maîtrise facilite l'interaction avec les autres. D'où l'importance des arts et celle d'apprendre **au moins deux autres langues** que sa langue maternelle.
- **L'ouverture interculturelle**, qui va plus loin que la simple tolérance à l'égard des idées et des productions des autres cultures et qui ouvre sur une compréhension et sur une volonté réelle d'échanges et de coopération. D'où l'insistance sur les échanges internationaux ou interculturels.

3.2.3 *Organisation du programme d'éducation internationale au Québec*

a) **La Société des écoles d'éducation internationale (SEEI)**

Depuis 1987, un nombre toujours croissant d'écoles offrent le Programme international à une partie de leur effectif scolaire. En 1988, elles se sont regroupées au sein de la Société des écoles d'éducation internationale dont le siège est à Verdun. Les rôles principaux de la Société sont les suivants :

- statuer sur les règles de sanction des études et de délivrance du diplôme;
- établir les normes d'accréditation des établissements (une fois par an, la Société examine un échantillonnage de dossiers des sortants);
- contribuer à l'élaboration de programmes d'études et de matériel pédagogique conformes à la philosophie du Programme;
- susciter et organiser les échanges de connaissances et de savoir-faire développés par chacune des écoles membres;
- voir au perfectionnement du personnel enseignant;
- faciliter la participation des élèves à des événements internationaux et les contacts avec des élèves étrangers.

La Société fait également la promotion du Programme et assure le lien avec l'OBI à Genève.

Depuis 1997, l'OBI a mis sur pied un programme précis pour le primaire.

- **Processus d'adhésion à la société**

Il se fait en trois étapes. La première demande d'une école doit refléter la volonté de la direction, d'enseignants, de parents, d'élèves et d'autres catégories de personnel. L'école est alors admise comme **membre associé** à la suite d'une visite servant à évaluer le réalisme du projet, la volonté commune et la compréhension de la philosophie du programme, et à la suite d'une journée de formation pour les professeurs.

Puis l'école devient **membre régulier** après deux ans, et **membre accrédité** après quatre ans, si, à la suite de visites d'évaluation, elle satisfait toujours aux exigences de la Société.

- **Engagements requis des écoles membres par la Société**

- respecter la philosophie et le programme d'éducation internationale;
- promouvoir activement la compréhension internationale et interculturelle;
- participer activement à des projets de développement pédagogique;
- assurer au personnel enseignant une formation continue.

b) Quelques chiffres

Les données suivantes ont été fournies par la SEEI.

- **Écoles⁴⁹ membres de la SEEI offrant le Programme d'éducation internationale**

Francophones		Anglophones	
Écoles secondaires publiques	57	Écoles secondaires publiques	7
Écoles secondaires privées	20		
Écoles primaires publiques	6		
Écoles primaires privées	4		

Total : 94 écoles

- **Écoles non membres de la SEEI offrant un programme international différent**

2 écoles

- **Nombre d'élèves inscrits à une école membre de la SEEI au 30 septembre 1998**

Secondaire	16 724
Primaire	4 507
Total	21 231

- **Nombre de diplômes d'éducation secondaire internationale accordés par la SEEI**

Au printemps 1998 : 1 500

⁴⁹ Une école est définie ici comme étant «**une bâtisse avec un directeur**». Plusieurs écoles n'offrant que le premier cycle ou que le deuxième cycle reçoivent donc **la même cohorte d'élèves**.

- **Nombre d'écoles internationales à vocation unique**

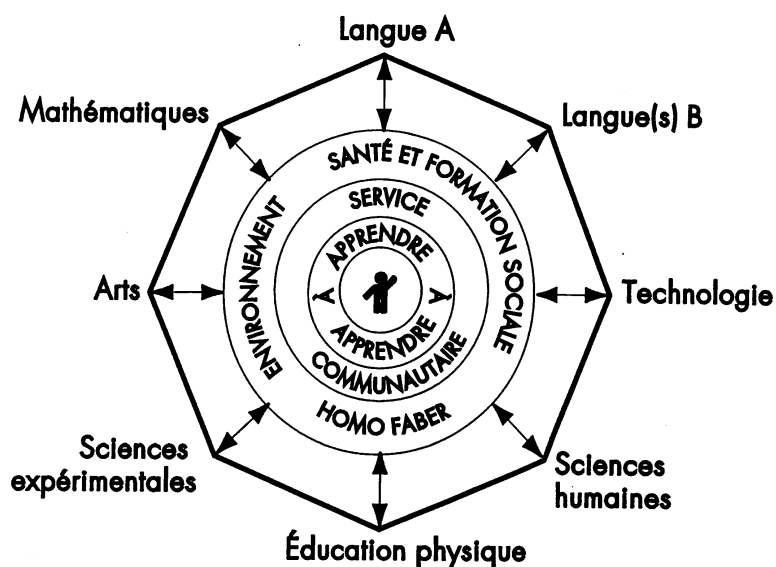
Trois écoles sont entièrement consacrées au Programme d'éducation internationale. Elles sont situées à Westmount, à St-Hubert et à LaSalle. Celle de St-Hubert est la plus grosse, avec environ 240 sortants chaque année.

3.2.4 Particularités du Programme d'éducation internationale (PEI)

En plus du régime pédagogique et des programmes d'études du Ministère, le PEI comprend cinq éléments.

- **Les composantes du plan d'études internationales** telles qu'illustrées par le polygone de l'OBI de Genève (voir page suivante).
- **Le service communautaire** durant les cinq années du secondaire : dix heures par an de la 1^{re} à la 3^e secondaire; vingt heures en 4^e et en 5^e. Il peut consister en cours d'Internet pour l'âge d'or, nettoyage de berges, aide aux handicapés, paniers de Noël, musique dans les hôpitaux, aide aux devoirs pour jeunes immigrants, etc.
- **La réalisation d'un projet en 5^e secondaire**, avec application de la démarche intellectuelle. Trois types de projets sont possibles : le mini-mémoire sur un sujet; une création littéraire, musicale ou artistique avec description de la démarche suivie; l'organisation d'une activité scolaire. Le projet doit être présenté devant **un jury** qui vérifie la capacité de l'élève d'utiliser une méthode de travail intellectuel et de mener à bien une recherche de façon autonome.
- **L'enrichissement préparé par la Société**, en tant que coopérative de développement pédagogique. Il touche :
 - la langue maternelle (littérature francophone mondiale);
 - la langue seconde (anglais enrichi obligatoire);
 - une troisième langue (200 heures d'espagnol ou d'allemand réparties de la 2^e à la 4^e secondaire);
 - la biologie de 3^e secondaire (étude sur le sida obligatoire);
 - autres domaines : cours sur les pluies acides et la pollution, etc.
- **De nombreuses activités scolaires et parascolaires** : sorties culturelles, événements sportifs, voyages à l'étranger, participation à des comités, etc.

Le polygone de l'OBI



Toutes les écoles qui, à travers le monde, dispensent le Programme d'éducation internationale doivent faire passer dans leur enseignement **les deux grandes composantes du plan d'études** incluses dans le polygone, lequel illustre bien la volonté de **mettre l'élève au centre** des programmes d'études et de la pratique pédagogique. En effet, le polygone intègre :

- d'une part **cinq thèmes communs** appelés «aires d'interaction» (voir page suivante), qui doivent être incorporés dans chacune des matières d'enseignement. Cette appellation signifie que ce sont «des domaines dans lesquels les apprentissages des diverses matières vont se combiner autour de problèmes réels»;
- d'autre part, **huit domaines disciplinaires** placés à l'extérieur du polygone. Cela signifie que pour que les cinq thèmes (ou apprentissages communs) soient atteints par l'élève, ils doivent être **intégrés** à chacune des disciplines; celles-ci prennent ainsi un sens pour l'élève en faisant référence à des réalités qu'il vit quotidiennement.

Il faut noter que cet agencement du Plan d'études internationales **va dans la même direction que les objectifs actuellement à la base de la révision du curriculum au Québec**. La mise en œuvre du polygone dans les écoles offrant le programme d'éducation internationale présente donc une parenté avec ce que le ministère de l'Éducation a l'intention d'implanter progressivement dans l'ensemble du système scolaire dans les années qui viennent. Il faut souligner aussi que des

efforts similaires d'**intégration**, dans le curriculum, de domaines d'études, de thèmes et d'habiletés communes sont réalisés de façon systématique en **Orégon**⁵⁰ et en **Norvège**⁵¹.

Les cinq «aires d'interaction» (ou thèmes transdisciplinaires) sont les suivantes⁵² :

- **Apprendre à apprendre** : *«méthodologie du travail intellectuel visant à développer d'abord des techniques élémentaires d'apprentissage, puis une discipline et des habitudes de travail, pour aboutir à la formation d'une pensée critique cohérente et indépendante, et à l'aptitude à résoudre des problèmes et à prendre des décisions.»*
- **Le service communautaire** : *c'est une occasion pour l'élève de sortir de l'école et de «prendre conscience de ses responsabilités face aux milieux qu'il côtoie, d'apprendre comment vivent d'autres communautés et d'apporter une contribution utile à la société».*
- **La santé et la formation sociale** : *veut préparer l'élève «à mener une vie saine aux plans physique et mental, à être conscient des périls qui menacent l'humanité et être capable de faire des choix éclairés en ces matières».*
- **L'environnement** : *vise à «faire comprendre à l'élève l'importance de la protection du milieu naturel et le rôle qu'il peut jouer dans sa conservation pour les générations présentes et futures».*
- **L'homo faber** (l'homme à l'œuvre) : *veut sensibiliser l'élève à ce que le génie créateur et inventif de l'homme lui a permis de produire depuis l'Antiquité, dans les différentes sphères d'activité, pour accroître la qualité de vie de l'humanité dans son ensemble.*

3.2.5 Critères de sélection des élèves et engagement des parents

Comme on vient de le voir, le programme d'éducation internationale est très exigeant : d'une part, le contenu des programmes d'études est **enrichi** et l'apprentissage **accélééré** pour permettre **d'accroître** le nombre de cours; d'autre part, des activités qui demandent beaucoup de temps sont **ajoutées** (travail communautaire, projets intégrant plusieurs matières, projet personnel dont la préparation commence en 4^e secondaire, etc.).

⁵⁰ Réginald Grégoire inc., «La Nouvelle piste de l'Orégon», dans : *Le Renouveau du curriculum : expériences américaine, suisse et québécoise*, p. 7 à 34, Conseil supérieur de l'éducation, Québec, janvier 1999.

⁵¹ Réginald Grégoire inc., *Les Dernières Années de l'enseignement secondaire dans quelques provinces et pays. Une exploration*, Québec, Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche, 1994, 195 p.

⁵² Société des écoles d'éducation internationale, *op. cit.*, Document 11, p. 1 à 3.

Le premier critère d'admission est donc «de **ne pas placer un élève en situation d'échec**». Aussi, même si les critères de sélection varient d'une école à l'autre, toutes exigent :

- que l'élève ait une facilité d'apprentissage, aucun échec antérieurement, et des résultats supérieurs à la moyenne en 5^e et 6^e année primaire;
- qu'il réussisse des tests d'habileté intellectuelle, de connaissances générales, de français et de mathématiques;
- qu'il manifeste de l'autonomie et de la curiosité intellectuelle (voir la recherche comme un plaisir);
- qu'il soit prêt à consacrer chaque jour plusieurs heures à du travail personnel.

Par ailleurs, même si l'on tente d'éviter qu'un élève choisisse le programme d'éducation internationale uniquement pour répondre aux attentes de ses parents, **l'engagement des parents** est une dimension importante du programme. Ceux-ci doivent adhérer à l'humanisme international et interculturel, créer à la maison un climat propre à l'étude et à l'éveil intellectuel, participer aux rencontres organisées par l'école et payer les frais supplémentaires inhérents.

3.2.6 Sanction des études

L'élève qui réussit le programme d'éducation internationale peut obtenir trois diplômes :

- le diplôme d'études secondaires (DES);
- le diplôme d'éducation secondaire internationale décerné par la SEEI;
- le certificat de l'OBI de Genève, si le dossier scolaire répond à ses exigences.

Pour recevoir **le diplôme décerné par la Société**, l'élève doit :

- avoir obtenu son DES;
- avoir répondu aux exigences de l'OBI concernant les cinq «aires d'interaction»;
- avoir répondu aux exigences du projet personnel de 5^e secondaire;
- avoir réussi les cours d'enrichissement exigés par la Société, dont une troisième langue vivante.

Certains élèves n'obtiennent que le certificat de l'OBI qui n'exige que deux langues vivantes.

3.2.7 Coûts pour l'école

Pour obtenir son accréditation de la Société, une école doit déboursier, sur cinq ans :

- environ 22 000 \$ en frais d'admission, en cotisations annuelles et en frais d'accréditation à la fin de la 5^e année de mise en œuvre;
- plus 5 \$ par élève par année scolaire.

Pour obtenir son adhésion à l'OBI de Genève, une école doit déboursier, sur cinq ans :

- environ 21 000 \$ en frais d'admission et cotisations annuelles;
- plus des frais supplémentaires pour décerner le Certificat de l'OBI aux élèves qui le désirent. Ces frais varient de 190 \$ par élève si l'école compte moins de 50 élèves inscrits au programme international, à 80 \$ par élève pour la tranche de 100 à 200 élèves.

3.2.8 Quelques remarques

- Il est admis que malgré l'objectif premier du programme qui est de former des citoyens du monde, plusieurs élèves (ou leurs parents) cherchent beaucoup une «grille passe-partout» pour le postsecondaire (physique, chimie, etc.). Aussi, la Société a récemment modifié ses exigences et demande, en 5^e secondaire, la réussite de **deux options dont une seule en sciences**, pour limiter l'hégémonie de ces disciplines.
- Le programme d'études internationales est **très exigeant pour les professeurs** qui doivent aller au-delà des programmes réguliers (même pour le cours de mathématiques 436) et retravailler leurs préparations de cours en conséquence. Le projet personnel de 5^e secondaire exige souvent beaucoup de suivi de leur part. De plus, ils ont à travailler **en équipe** pour bien cerner en quoi chacune de leurs disciplines peut contribuer à résoudre un problème.
- Une certaine **stabilité des professeurs** qui enseignent dans le cadre du programme est donc importante. Parfois des **ententes avec le syndicat** sont possibles pour l'affectation ou la sélection des enseignants : celui-ci comprend que l'existence du programme évite en partie l'exode vers le secteur privé.
- Les classes reçoivent généralement le maximum de 32 élèves. Dans certains cas, un certain nombre d'élèves refusés auraient été capables de suivre le programme.
- Il existe parfois certaines difficultés dans **le rapport entre les élèves qui suivent le programme et les autres élèves de l'école**. Une vigilance de la part des adultes est nécessaire, et la Société attache de l'importance à cette question lors de ses visites aux écoles affiliées.

Témoignage d'un élève de 2^e secondaire

«Mon école offre le programme international à deux groupes de 30 élèves par niveau. Quand j'étais en 6^e primaire, on a annoncé à toute la classe que le programme existait et j'ai décidé d'y aller : j'ai échoué dans aucune matière et j'ai à peu près 85 de moyenne.

C'est pas mal de travail et deux ou trois élèves par groupe ont quitté en 1^{re} secondaire. Au régulier, les élèves ont la mentalité «on fout rien», mais à l'International il y en a aussi quelques-uns qui arrivent gelés aux cours et qui ne travaillent pas trop.

Je suis content de faire ce programme, ça me stimule. J'ai un but : les langues. En 1^{re} secondaire, on avait autant d'anglais que de français (six cours sur neuf jours), plus l'espagnol. On a aussi l'informatique. On a eu deux projets multidisciplinaires. Pour le premier, il fallait inventer un pays, lui donner un nom et travailler sur le gouvernement, les coutumes, les vêtements, les arts et faire sa maquette. Le deuxième portait sur les inventions. L'an dernier, pour mes dix heures de service communautaire, je suis allé jouer du violon dans des hôpitaux, ça faisait plaisir aux malades.

Le problème : à l'école c'est mieux de paraître comme quelqu'un qui coule, parce que quand t'es bollandé, t'es con. Être bon, c'est mal vu.»

3.3 Écoles à projets particuliers s'adressant à un groupe d'élèves

3.3.1 Nombre et catégories de projets existants

L'examen du tableau de 50 pages publié par les *Éditions Septembre*⁵³, qui présente les projets particuliers offerts au Québec dans les écoles primaires et secondaires **francophones**, permet d'avoir une idée du nombre et de la variété de ces projets, même si la recension n'est pas exhaustive. Les données et une bonne partie des exemples présentés dans cette section sont donc tirés de ce guide.

⁵³ Éditions Septembre, *op. cit.*, Annexe 1, p. 87 à 137.

Les **245 projets** existant au **secondaire** sont regroupés ici en **cinq grandes catégories** comprenant chacune quelques sous-catégories, et sont présentés selon un ordre décroissant.

**Nombre de projets particuliers par catégorie
dans les écoles secondaires francophones**

Arts

Concentration musique et chant choral	40
Concentration arts plastiques	15
Concentration art dramatique	10
Concentration danse	6
Option Multi-art	6
Total	77

Langues

Anglais intensif ou enrichi	46
Concentration langues internationales	21
Total	67

Sport

Profil sports	50
Sport-études régional	1
Arts-sports-études	8
Total	59

Sciences – Informatique

(Voie scientifique, Voie enrichie Sciences-études)	
Total	17

Enrichissement multidomaines

(ou Groupe de douance ou Groupe motivé ou Groupe pour élèves performants)	
Total	18

TOTAL	238
--------------	------------

3.3.2 Répartition des projets par région

Le nombre d'écoles secondaires ayant mis sur pied des projets enrichis est réparti de la façon suivante dans les 17 régions administratives du Québec.

Nombre d'écoles secondaires à projet particulier par région

Régions	Écoles	Projets
01 Bas-Saint-Laurent	3	7
02 Saguenay-Lac-Saint-Jean	16	17
03 Québec	16	27
04 Mauricie	6	29
05 Estrie	6	12
06 Montréal-Centre	19	27
07 Outaouais	4	4
08 Abitibi-Témiscamingue	3	5
09 Côte-Nord	2	2
10 Nord-du-Québec	–	–
11 Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine	1	1
12 Chaudière-Appalaches	10	24
13 Laval	3	6
14 Lanaudière	10	21
15 Laurentides	8	14
16 Montérégie	15	30
17 Centre-du-Québec	6	11

3.3.3 Organisation pédagogique

Voici quelques exemples de modifications à l'organisation scolaire habituelle exigées par les projets particuliers.

a) **Un réaménagement des grilles-matières** est nécessaire pour la plupart des projets.

- Il peut s'agir de récupérer le temps normalement attribué à d'autres matières en les faisant disparaître.

Par exemple, une concentration **Musique-Études** offerte de la 1^{re} à la 5^e secondaire suppose des demandes de **dérogation** pour l'Économie familiale de 2^e secondaire et pour les programmes Éducation au choix de carrière et Formation personnelle et sociale de 3^e, 4^e et 5^e secondaire.

- On peut aussi réduire d'un certain nombre de périodes par cycle le temps d'enseignement de certaines matières pour l'affecter à des programmes élaborés localement.

Ainsi, il faut trouver du temps pour un **profil-Sciences** en 1^{re} et 2^e secondaire, qui permet d'explorer plusieurs champs d'études scientifiques tels que la botanique, la zoologie, l'ornithologie, l'astronomie et l'espace, l'électricité et le magnétisme.

Il faut en trouver pour une **Voie enrichie Sciences-études** offerte durant tout le secondaire, qui met l'accent sur une discipline différente chaque année : écologie et informatique en 1^{re}, météorologie et effets thermiques en 2^e, machines et énergie en 3^e, phénomènes électriques et ioniques en 4^e, phénomènes lumineux et mesures en sciences en 5^e.

Il faut trouver du temps pour une **concentration Anglais** de 12 périodes sur sept jours offerte au 1^{er} cycle, et qui comprend en plus un **volet artistique** en anglais de deux périodes en 1^{re} secondaire, et un cours de **théâtre** donné en anglais en 3^e secondaire.

On relève, par exemple, dans des prospectus, que :

- 4 périodes de l'horaire seront utilisées pour **la micro-informatique** en 3^e secondaire;
 - 10 périodes seront utilisées pour **l'enseignement intensif de l'anglais**, plus 2 périodes hors grille-horaire;
 - 8 périodes seront utilisées pour la concentration **musique** en 1^{re} et 2^e secondaire.
- On note aussi que dans plusieurs concentrations **Sports-Arts-Études** offertes de la 1^{re} à la 5^e secondaire, certaines matières sont vues **en moins de temps que dans les classes ordinaires**, pour laisser plus de temps à l'apprentissage des disciplines sportives et artistiques qui se fait en après-midi. **Les cours de formation générale sont donc dispensés en matinée** sur un cycle de cinq jours à raison de quatre périodes de 50 minutes par jour.

-
- Ou encore, dans certains **Programmes intensifs d'anglais langue seconde** échelonnés sur cinq ans, le cours régulier d'anglais des cinq années du secondaire est **condensé en trois ans** et les élèves peuvent se présenter à l'examen de 5^e secondaire dès la 3^e secondaire. Ceux qui ont réussi peuvent choisir en 4^e et 5^e soit l'espagnol, soit le cours régulier d'anglais langue maternelle Language Arts.
 - Parfois, des mesures sont prises pour que **les élèves inscrits dans une concentration ne soient pas pénalisés dans l'étude du programme régulier**. C'est le cas à l'**école secondaire Sacré-Cœur** : «L'élève inscrit à un des sept domaines de concentration voit sa grille-horaire réduite de 100 minutes tous les deux jours pour lui permettre de développer ses habiletés dans le domaine choisi. **Du soutien pédagogique lui est offert sous forme de récupération pour réaliser son programme régulier** et lui permettre d'être évalué comme les autres élèves.»
- b) **Des modifications à la grille-horaire** sont souvent effectuées. Par exemple, les concentrations **Ski-études** 1^{re} à 5^e secondaire réservent à la discipline 25 à 30 jours du calendrier scolaire répartis de décembre à mars : deux à trois jours de ski par semaine alternent alors avec deux jours de classe durant cette période. Une concentration **Football-études** doit tenir compte de la saison active de septembre à novembre durant laquelle l'entraînement est de dix périodes de 75 minutes par cycle de neuf jours. Parfois, la grille-horaire des élèves qui s'inscrivent à un programme sport-études est **individualisée**.
- Autre exemple : la **Classe d'accélération à concentration scientifique** de l'**école secondaire Jean-Baptiste-Meilleur** ramasse en deux ans (en 3^e et en 5^e secondaire) tous les cours de sciences et de mathématiques du 2^e cycle, y compris ceux exigés par le collégial. Cela permet aux élèves **un investissement plus continu** dans les sciences et l'insertion d'activités et de sorties à caractère scientifique.
- c) **L'utilisation de temps hors grille-horaire** est exigée pour certaines concentrations. Par exemple, les programmes **Études-sports** et **Études-arts** de la **polyvalente Thérèse-Martin** exigent que les élèves consacrent au moins huit périodes de temps supplémentaire de travail par cycle de neuf jours. Ailleurs, la concentration **Art dramatique** exige 20 heures par semaine pendant dix semaines, dont dix heures/semaine en dehors de l'horaire pour la production théâtrale.

3.3.4 Coûts

Les écoles exigent des frais de montants variables pour environ 60 % des projets du secondaire. Les frais peuvent parfois monter jusqu'à 600 \$. Parmi les projets « payants » :

- 45 % exigent un déboursé de 100 \$ et moins par an;
- 18 % à 20 % exigent un déboursé de 100 \$ à 200 \$;
- 18 % à 20 % exigent 200 \$ ou plus;
- 18 % à 20 % demandent le montant réclamé par des organismes sportifs ou dédiés aux arts tels que les clubs ou fédérations sportives, les conservatoires, certaines écoles privées reconnues par la commission scolaire, l'Association canadienne de patinage artistique, etc.

Ces frais sont exigés principalement dans le cas des concentrations sports-études, arts-études, musique-études, et plus rarement pour les concentrations sciences-études (excursions écologiques, stage-nature d'une semaine) ou langues.

Les montants déboursés servent donc le plus souvent à acheter le matériel nécessaire (location ou achat d'un instrument de musique, matériel d'arts plastiques, équipement sportif). Ils servent aussi à financer des sorties, des voyages, des visites de musées et d'ateliers d'artistes, et parfois à engager un professeur spécialisé ou une firme de consultants pour des tests.

3.3.5 Quelques exemples illustrant la variété des projets particuliers

La dizaine d'exemples suivants, d'ampleur variable, donnent une bonne idée de la diversité des objectifs poursuivis, qu'ils s'adressent à tous les élèves ou à un groupe restreint, et qu'il s'agisse **d'enrichissement pédagogique général** ou d'approfondissement du curriculum dans **un seul domaine** préfigurant déjà une certaine spécialisation, ou qu'il s'agisse au contraire **d'exploration de différents domaines**. Ces exemples sont tirés principalement du Guide des Éditions Septembre (p. 88 à 137 et 149 à 158).

- **À l'école secondaire des Chutes**, en Mauricie : **deux voies de concentration au choix** (1^{re} à 5^e secondaire)
 - a) la voie **scientifique** avec ajout de cours (écologie végétale, astronomie, robotique), expérimentations scientifiques et participation à l'Expo-Sciences;
 - b) la voie **artistique** en quatre volets : arts plastiques, informatique, communication, méthode de travail intellectuel.

-
- **À l'école Paul-Arseneau**, dans Lanaudière : **concentration artistique «en entonnoir» allant, sur cinq ans, de l'exploration large au choix d'un domaine**. Quatre volets à explorer en 1^{re} secondaire, puis choix limité à deux volets en 2^e secondaire, enfin un seul volet de 3^e à 5^e secondaire.
 - **À l'école Paul-Gérin-Lajoie**, à Outremont : **concentration Art dramatique en deux volets sur cinq ans**. Le premier volet est axé sur **l'adaptation des cours réguliers** de la 1^{re} à la 5^e secondaire : en histoire, étude d'une époque; en arts plastiques, création de décors; en économique, prévisions budgétaires et relations publiques. Le deuxième volet débutant en 3^e secondaire est axé sur **la formation théâtrale proprement dite** donnée par des professionnels à raison de 4 heures/semaine hors horaire. Cette concentration *«donne aux élèves qui suivent les cinq années de formation une bonne préparation pour s'inscrire dans les écoles de théâtre»*.
 - **À l'école secondaire de la Pointe-aux-Trembles** : **programme enrichi en deux volets pour un groupe de 32 élèves performants** de la 3^e à la 5^e secondaire. Le volet **«diversité»** où sont ajoutées des notions complémentaires aux programmes réguliers de français, mathématiques et biologie ainsi que des cours correspondant aux champs d'intérêt des élèves. Le volet **«complexité»** qui propose un niveau d'analyse supérieur à celui des programmes ordinaires. De plus, l'ordinateur est utilisé pour l'apprentissage de plusieurs matières.
 - **À la polyvalente de L'Érablière**, en Outaouais : **programme poussé d'enseignement de la micro-informatique** de la 1^{re} à la 5^e secondaire. En plus d'un **enseignement formel** à l'horaire, la micro-informatique est **intégrée à la plupart des autres matières**, à raison d'une période par cycle et par matière.
 - **À l'école secondaire Les Compagnons de Cartier** : concentration en **Technologie de l'information et de la communication avec approche pédagogique particulière**. Sont privilégiés l'enseignement par projets, l'intégration des matières, la multidisciplinarité et l'apprentissage coopératif.
 - **À l'école secondaire Mgr-A.-M.-Parent** : programme de **Sciences assisté par informatique** (1^{re} à 5^e secondaire). En cinq ans sont données 650 heures de cours traditionnels, plus 500 heures de sciences utilisant l'informatique durant lesquelles les élèves réalisent des projets : création d'une page Web, élaboration d'un babillard électronique à caractère scientifique, installation d'une station météorologique contrôlée par ordinateur, etc. Les élèves font aussi des voyages à caractère scientifique.
 - **À l'école secondaire Casavant**, à St-Hyacinthe : concentration **Sports-Études** en 1^{re} et 2^e secondaire, centrée sur des **sports collectifs** et comprenant des notions de médecine sportive et d'alimentation, et une initiation aux premiers soins.

- **À l'école secondaire d'Oka et à l'école secondaire des Patriotes** : l'option **Cirque** en deux volets (1^{re}, 2^e et 3^e secondaire). Premier volet : **programme de cirque proprement dit** (quatre périodes sur neuf jours); deuxième volet : **art dramatique** à Oka (quatre périodes) et **réalisation de décors** aux Patriotes (deux périodes).
- **À l'école secondaire Mont-Ste-Anne et à la polyvalente Hyacinthe-Delorme** : l'*Ordre des ingénieurs* et l'*Université de Sherbrooke* appuient l'enseignement dans un cours de 75 heures en **Ingénierie simultanée** pour les élèves de 3^e secondaire (ISPAGES). Une cinquantaine d'ingénieurs bénévoles animent des conférences et des visites industrielles, et les jeunes réalisent des produits technologiques avec leur aide et celle de 85 étudiants universitaires. L'objectif : permettre aux élèves de bien comprendre les professions scientifiques et technologiques. Une exposition des réalisations des élèves de toutes les écoles ISPAGES a lieu chaque année.

3.3.6 **Niveau scolaire auquel les concentrations sont offertes dans les différents domaines**

Les exemples relatés laissent voir une certaine variété quant au moment du cycle d'études où ces «concentrations» ou «voies» optionnelles sont offertes aux élèves. Le sont-elles surtout dès le début du secondaire, et si oui pour toute sa durée? Et si elles ne sont offertes qu'en cours de route, est-ce surtout à partir du 2^e cycle? Ou bien sont-elles limitées au 1^{er} cycle? ou à cheval sur les deux?

Si l'on examine l'ensemble des domaines de concentration, les principaux constats sont les suivants :

- Le plus grand nombre de projets sont offerts en continuité **chaque année de la 1^{re} à la 5^e secondaire**.
- Un bon nombre de projets **débutent entre la 1^{re} et la 4^e secondaire** et sont **offerts pendant deux à quatre ans**.
- Les projets **offerts seulement à partir de la 3^e secondaire** sont très rares. Une exception : les programmes d'enrichissement multi-domaines pour élèves performants qui sont offerts en 3^e, 4^e, 5^e secondaire dans la moitié des cas.
- Les projets offerts **seulement en 4^e et 5^e secondaire** sont **des exceptions**.

Par ailleurs, on a relevé, dans quelques prospectus, que certaines écoles favorisent l'établissement de **profils** dans les classes régulières de 3^e, 4^e et 5^e secondaire, axés sur maths et sciences d'un côté et français, informatique, traitement de texte de l'autre. Les objectifs de ces profils :

- permettre le sentiment d'appartenance à un groupe chez les élèves d'un même profil;
- favoriser la concertation chez les enseignants et la cohérence des interventions éducatives.

Quelques questions à élucider

Si l'on veut avoir une image plus exacte **du rôle et de l'effet des concentrations ou options offertes** aux élèves durant leurs études secondaires, des données supplémentaires permettraient de répondre à un certain nombre de questions touchant la différenciation du curriculum réel. Par exemple : Combien d'élèves au total sont **inscrits** dans l'une ou l'autre de ces concentrations? Combien **restent tout au long du secondaire dans la même concentration**? S'ils en changent, c'est dans quelle proportion et à quelle fréquence? Dans ces cas, **à combien de concentrations** un jeune s'inscrit-il en fait durant son secondaire? Les **critères de sélection** font-ils que ces concentrations sont réservées, en pratique, aux élèves ayant de la facilité à apprendre et dont la persévérance éventuelle est déjà assurée?

3.3.7 Contingentement et critères de sélection

Il n'est pas assuré que tous les programmes particuliers offerts par les commissions scolaires dans leurs prospectus soient effectivement mis en œuvre. Comme cela y est généralement mentionné, «un cours à option ne sera pas organisé si le nombre d'inscriptions est jugé insuffisant». Cependant, il faut noter que les *Éditions Septembre* ont vérifié que tous les programmes particuliers recensés dans leur Guide ont bien été organisés durant l'année scolaire 1998-1999.

a) Contingentement

Plusieurs commissions scolaires donnent une indication sur le nombre de groupes admis à telle ou telle concentration ou option dans l'un ou l'autre domaine. Par exemple :

- en concentration *Éducation physique*, trois groupes seront formés à la polyvalente A et un groupe à la polyvalente B;
- en *Français-journalisme*, «on formera un groupe par polyvalente, avec un minimum de 30 élèves requis pour chaque groupe. Pour y être admis, l'élève doit se trouver dans les trois premiers cinquièmes en Français 416»;

- les *options technologiques* sont «contingentées à six groupes de 20 élèves pour les niveaux IV et V»;
- tel programme d'*enrichissement général* visant cinq matières «s'adresse à un **groupe fermé** d'élèves»;
- à l'opposé, à Montréal, l'**Académie de Roberval** est «une école de douance» dont le «*programme enrichi d'école*» touche **tous les élèves** et **toutes les matières** au 1^{er} cycle secondaire, et qui offre au 2^e cycle un choix entre la **voie scientifique** et la **voie littéraire** avec latin et espagnol.

Parfois, on indique qu'«il y aura **tirage au sort** si le nombre d'élèves répondant aux critères de sélection est trop élevé».

On peut aussi souligner que «le programme est offert **en continuité**», par exemple de la 1^{re} secondaire à la 3^e secondaire pour une concentration linguistique ou encore de la 2^e secondaire à la 5^e secondaire pour la musique instrumentale. Et souvent, l'élève doit s'engager à suivre jusqu'au bout le programme de concentration choisi.

b) Critères de sélection

Tous les projets particuliers offerts dans les écoles ont un ou plusieurs critères de sélection de différente nature qu'on peut classer en neuf catégories, soit :

- réussite scolaire antérieure;
- performance scolaire supérieure;
- intérêt et motivation;
- autonomie et comportement d'effort et de bonne conduite;
- tests d'aptitude ou examens;
- recommandations;
- appartenance à un organisme sportif ou dédié aux arts;
- engagements pris par l'élève;
- accord des parents et engagement à soutenir leur enfant.

- **Réussite scolaire antérieure**

Cette condition d'admission est la plus souvent exigée, presque à égalité avec le critère «motivation et intérêt». Il s'agit généralement de n'avoir eu aucun échec dans aucune matière et de ne pas avoir besoin de mesures d'aide pédagogique.

Pour quelques profils, principalement en musique, arts plastiques, danse, art dramatique, anglais intensif et même pour un profil Sciences en 1^{re} et 2^e secondaire, les écoles précisent que la sélection n'est pas basée sur la réussite scolaire ni sur l'excellence scolaire et qu'il suffit, pour y être admis en 1^{re} secondaire, «*d'avoir les acquis du primaire ou la note de passage*».

Par exemple, à l'**école secondaire Hormidas Gamelin** en Outaouais, la «voie artistique» qui comporte l'éducation à l'environnement en plus des arts plastiques, a comme seuls critères d'admission «*d'avoir réussi la 6^e primaire, de manifester de l'intérêt pour le projet et d'être assuré du soutien de ses parents*». Car dans ce projet, l'accent est mis sur «*l'intégration des matières à l'intérieur d'une démarche pédagogique utilisant le projet et la conseillances*», plutôt que sur une performance scolaire supérieure.

De même, en Estrie et à Montréal, deux concentrations étoffées en **arts visuels et communication** n'indiquent aucun critère de réussite scolaire ni d'excellence, mais exigent de l'élève autonomie, motivation, intérêt, et comportement et conduite acceptables.

Ou encore, pour une concentration **musique**, un élève est admis en 1^{re} secondaire uniquement en fonction de sa motivation et de son intérêt, et ce n'est qu'en 2^e secondaire qu'il devra réussir un examen d'admission.

Cependant, on constate que souvent, lorsque la réussite scolaire antérieure n'est pas indiquée comme critère de sélection, c'est parce qu'on exige la performance scolaire supérieure.

On constate aussi que dans plusieurs cas, le critère d'acceptation dénote une volonté de **continuité dans la même concentration qu'au primaire**. Par exemple, l'élève doit avoir terminé avec succès la concentration musique au primaire; ou encore il doit avoir réussi le cours d'anglais intensif de 6^e année primaire pour être admis en concentration anglais langue seconde au secondaire.

- **Performance scolaire supérieure**

Des résultats scolaires élevés sont exigés, au secondaire, pour environ 25 % des projets particuliers. C'est plus souvent le cas lorsqu'il s'agit de **programmes pour élèves performants**, de concentrations **linguistiques** (autres que l'anglais) ou de concentrations **sports** ou **musique** pour lesquelles un grand nombre d'heures de pratique et du temps pour les tournois, concerts et tournées sont nécessaires. C'est moins souvent le cas pour les arts, ou même pour l'anglais intensif qui a d'autres critères d'acceptation.

Quelques exemples :

- **À l'école secondaire Val-Mauricie**, la concentration *Environnement et développement durable* offerte de la 1^{re} à la 3^e secondaire exige que les élèves aient obtenu **des notes supérieures à 75 %** en mathématiques, en écologie et en sciences physiques.

- **À l'école secondaire de Neufchâtel** dans la région de Québec, le programme *Performance Plus* offert de la 1^{re} à la 3^e secondaire est très exigeant. Il ajoute aux cours réguliers **cinq programmes supplémentaires** permettant d'accumuler 42 unités en 1^{re} secondaire et 40 unités en 2^e et 3^e. Ces programmes ajoutés, dont trois exigent la réalisation de projets concrets sont l'éducation à l'environnement, l'espagnol (langue et culture), la géographie axée sur l'actualité, l'informatique (télécommunications) et le développement d'un esprit créatif dans les domaines des sciences appliquées, de la technologie, des arts et des idées. De plus, les élèves qui choisissent *Performance Plus* ont accès, s'ils le désirent, à l'anglais, programme avancé. Les critères de sélection sont les suivants :
 - en 1^{re} secondaire, être **classé parmi les 32 meilleurs** aux épreuves de sélection;
 - en 2^e et en 3^e secondaire, obtenir une **moyenne générale** au sommaire de juin **supérieure à 83 %** et n'avoir **aucun échec scolaire**.

- **À l'école secondaire Roger-Comtois**, région de Québec, le programme *Poly-avantages* offert de la 2^e à la 5^e secondaire propose **un enrichissement très poussé dans quatre domaines** : informatique, français (productions spéciales et responsabilité du journal de l'école), mathématiques (réalisation de sondages avec compilations et graphiques), sciences humaines. En plus, le programme met l'accent sur **quatre compétences transversales** : sens de l'organisation, esprit d'initiative, créativité, autonomie. Il exige aussi **un engagement communautaire** : personnes âgées, familles défavorisées, jeunes handicapés, Fondation Mira, aide scolaire auprès d'autres élèves. Trois critères de sélection :
 - obtenir les plus hautes moyennes générales pondérées au sommaire de l'année scolaire;
 - manifester la capacité de s'engager et de persister dans la réalisation des projets prévus dans le programme;
 - remplir et signer le formulaire d'engagement (élèves et parents).

- **Intérêt et motivation**

Ces deux caractéristiques sont normalement sous-jacentes à la décision d'un élève de choisir telle concentration ou tel projet. Mais dans plusieurs cas, on en fait un critère important d'admission. Et même, pour admettre des élèves dans la concentration **Art dramatique**, une école dit chercher, par une audition, à vérifier «*l'audace, l'engagement, l'initiative et la maturité intellectuelle et émotive, plutôt que le talent*». Pour plusieurs projets particuliers, on souligne qu'ils ne sont «*pas nécessairement destinés aux élèves qui obtiennent des résultats scolaires supérieurs, mais à ceux qui se démarquent par la qualité de leur motivation*». Parfois, c'est «*une demande écrite faite par l'élève qui permettra d'évaluer son degré de motivation*».

- **Autonomie et comportement d'effort et de bonne conduite**

Il s'agit, avec la réussite scolaire antérieure, du critère le plus souvent utilisé, **au secondaire**, pour admettre un élève à la plupart des concentrations ou projets. L'école cherche par là à s'assurer que celui-ci soit capable d'organiser son travail, d'apprendre par lui-même, de relever des défis, de travailler en équipe et de respecter les autres. On souligne parfois que *«l'élève doit avoir un dossier exemplaire en ce qui a trait à la discipline»*.

- **Tests d'aptitude ou examens**

Il peut s'agir d'examens dans certaines matières. Pour une concentration **Anglais** débutant en 1^{re} secondaire, on fait passer un examen d'anglais de niveau 6^e primaire, ou encore «une dictée française normalisée». Et si un élève ne s'inscrit à l'Anglais enrichi qu'à partir de la 3^e secondaire, *«il sera soumis à une évaluation de ses acquis s'il n'a pas suivi un programme équivalent en 1^{re} et 2^e secondaire»*.

Il peut s'agir, pour une concentration **Musique**, d'un examen d'admission *«démontrant des aptitudes exceptionnelles»*.

Pour certaines concentrations, **Sports-études** ou **Arts-études**, les aptitudes exigées sont dites *«de niveau supérieur»*, et la sélection est faite par des organismes sportifs ou artistiques qui classent les élèves dans les catégories adéquates (Fédérations sportives, École supérieure de danse du Québec, etc.). Une attestation médicale écrite de la bonne condition physique peut être exigée pour certains sports.

Pour une concentration **Sciences et nouvelles technologies** offerte de la 1^{re} à la 5^e secondaire, les admissions qui se font exclusivement en 1^{re} secondaire supposent la réussite à deux groupes de tests : un **test d'aptitudes particulières** et un **test psychologique**. L'école souligne que *«de bons résultats au second prévalent sur ceux du premier»*.

Pour l'admission à un programme poussé de micro-informatique, c'est **une firme de consultants** qui fait passer l'examen de sélection. Dans un autre cas, c'est un **psychologue** qui vient *«évaluer les habiletés individuelles et la motivation»*.

Parfois, on mentionne que le test n'est utilisé qu'à titre indicatif. Par exemple, pour une concentration **Danse**, il sert à classer les élèves selon leur niveau, mais non à les sélectionner.

- **Recommandations**

Il s'agit le plus souvent d'une recommandation exigée de la part de la direction de l'école dont provient l'élève, ou de son responsable de classe. Pour certaines concentrations, on demande une recommandation du professeur spécialiste en musique, en sports, en arts, en langue seconde.

Pour un programme «**Leadership**» qui n'accepte chaque année que 32 élèves venant de tous les niveaux du secondaire, les élèves acceptés ont été **choisis par leurs pairs** sur la base de leur dynamisme et de leur engagement dans la vie de l'école.

- **Appartenance à un organisme sportif ou dédié aux arts**

Pour les projets **Sports-études** ou **Arts-études**, il est généralement exigé que l'élève soit membre de tel club sportif ou association (patinage artistique, etc.), dont le choix est parfois laissé à la discrétion des parents.

- **Engagements pris par l'élève**

Un bon nombre de concentrations ou de projets exigent divers types **d'engagement écrit** de la part de l'élève.

Les élèves peuvent s'engager à **consacrer du temps hors de l'horaire** à la concentration. Par exemple, pour plusieurs concentrations **Sport-études** ou **Arts-études**, ils s'engagent à consacrer de 12 à 15 heures supplémentaires par semaine à des cours théoriques, à de l'entraînement ou à des répétitions. Ou encore, ils doivent s'engager à «*être libres jusqu'au 21 juillet*» (concentration **Natation**). Pour une concentration **Sport et leadership**, les élèves doivent accepter «*de s'engager à fond dans l'organisation d'activités parascolaires à l'école ou dans la communauté*».

Les élèves peuvent aussi s'engager à «*fournir chaque soir quelques heures supplémentaires de travail dans les matières du programme régulier, puisqu'ils doivent le terminer en moins de temps que les autres*».

L'engagement peut encore être **de poursuivre le programme pendant toute sa durée** (surtout dans les concentrations **Langues** ou **Anglais intensif**).

Dans certains cas, on spécifie que «*le contrat d'engagement sera renouvelé chaque année*» (projets **Groupe motivé ou performant**, **Musique**, **Langues**, par exemple).

Parfois, l'élève doit signer **plusieurs engagements pour une même concentration**. Par exemple, pour le programme **Anglais enrichi** offert durant les cinq années du secondaire à l'**école secondaire Jean-Nicolet**, les élèves doivent s'engager «à suivre le midi deux ateliers de conversation anglaise et deux périodes d'activités à l'ordinateur, à écouter une demi-heure d'anglais par jour, à consacrer cinq samedis à des activités qui se déroulent en anglais et à participer à un camp en début d'année».

- **Manifestation d'accord et engagement à du soutien par les parents**

Les parents s'engagent, parfois par écrit, à soutenir leur enfant dans ses travaux scolaires et dans la réalisation des périodes supplémentaires de travail requises par plusieurs concentrations ou projets particuliers.

- **Exigences multiples pour un même projet ou concentration**

La très grande majorité des projets particuliers ont plusieurs critères de sélection.

Sur 238 projets :

- trois seulement (anglais enrichi) ne mentionnent qu'**un seul critère**, soit aptitudes (2) et motivation (1);
- 24 (dont 10 en anglais enrichi et les autres touchant différents domaines) ne mentionnent que deux critères chacun. Les critères revenant le plus souvent sont ici la motivation (10), les aptitudes (5) et l'excellence (5).

Questionnement

On peut se demander dans quelle proportion les concentrations et projets particuliers sont ouverts à tous? Quelle proportion d'élèves ayant peu de facilité d'apprentissage y ont été admis et ont pu ainsi améliorer sensiblement leurs résultats scolaires, ce qui a parfois été mentionné? Ces projets pourraient-ils être davantage utilisés, dès la première secondaire, comme incitatifs à l'étude pour les élèves «très moyens», quitte à assurer à ceux qui sont très motivés du soutien pédagogique et du rattrapage pour atteindre les objectifs des programmes réguliers, comme cela se fait pour les jeunes athlètes et artistes de haut niveau?

4. CHEMINEMENTS LOCAUX DE FORMATION GÉNÉRALE AXÉS SUR LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE ET LA CONNAISSANCE DU MARCHÉ DU TRAVAIL

Certaines commissions scolaires ont pris des initiatives destinées à des jeunes qui manifestent **des problèmes importants de motivation scolaire**, mais qui **ont les aptitudes requises pour obtenir le DES ou le DEP**.

L'objectif est de mieux répondre aux caractéristiques de ce type d'élèves qui manifestent peu d'intérêt pour les matières scolaires et sont mal à l'aise dans les classes où est dispensé un enseignement «magistral» de type traditionnel. Ces élèves ont davantage besoin de vivre des activités concrètes qui leur permettent de manipuler et d'expérimenter.

De plus, un effort est fait pour **enseigner autrement les trois matières de base**, en en faisant ressortir l'utilité par des applications concrètes.

4.1 À l'école secondaire P.-G.-Ostiguy à St-Hyacinthe : l'Option Transformation et distribution des produits alimentaires offerte en 3^e, 4^e et 5^e secondaire⁵⁴

Cette option dure trois ans et débouche sur le diplôme d'études secondaires.

Une initiative venue d'entreprises locales

Durant l'été 1993, deux industriels, inquiets de voir des jeunes ayant quitté l'école sans compétences professionnelles frapper à leur porte pour trouver du travail, sont entrés en contact avec la commission scolaire et avec l'*Association des manufacturiers de produits alimentaires du Québec*. Il en est résulté la mise sur pied d'une option **Formation générale en agro-alimentaire**, permettant à ces jeunes de faire leurs apprentissages de formation générale d'une façon plus concrète s'inscrivant dans la dynamique de leur région à vocation agricole.

Un programme de formation axé sur l'économie de la région

Le programme, élaboré en collaboration avec l'*Institut de technologie agro-alimentaire de St-Hyacinthe*, a comme objectifs :

⁵⁴ École secondaire Paul-Germain-Ostiguy, *Une école de performance*, Dépliant publicitaire 1997-1998.

- de permettre à des élèves de retrouver la motivation nécessaire pour continuer leurs études secondaires et de développer une plus grande estime d'eux-mêmes;
- d'ouvrir à ces jeunes des horizons professionnels concrets dans leur région;
- de permettre à une équipe d'enseignants d'explorer de nouvelles approches et pratiques pédagogiques (intégration des savoirs, pédagogie de projet, enseignement plus concret).

Élèves visés sélectionnés au cas par cas par les enseignants

- 50 % de **jeunes en perte de motivation dès la 2^e secondaire**, et «qui réussissent de peine et de misère»;
- 50 % de **jeunes désignés comme doubleurs à la fin de la 3^e secondaire**, car ils ont eu plusieurs échecs.

Caractéristiques du programme

- **Enseignement modulaire** utilisé pour les matières de base, trois jours par semaine.
- **Concrétisation des trois matières de base** par leur **intégration à des contenus particuliers**.

En 3^e secondaire, ce sont principalement : hygiène, salubrité, santé et sécurité, manipulation des aliments, conservation et emballage, processus de transformation des produits alimentaires, programmes d'assurance qualité (ISO, etc.), transport et distribution. Cela permet aux jeunes de saisir l'importance des normes dans d'autres domaines que l'alimentaire.

En 4^e secondaire, certains des contenus de 3^e sont approfondis en fonction de quatre grands secteurs : fruits et légumes, produits laitiers, produits carnés et produits céréaliers.

- Analyses en laboratoire.
- Nouveau **programme local de géographie** abordant des notions liées à l'**environnement** des industries de transformation et de distribution des produits alimentaires.
- Élaboration, par les enseignants, d'un **cours de maths de 3^e secondaire adapté au domaine**.
- **Stages intensifs en entreprise** de deux semaines en 4^e secondaire et de deux mois en 5^e (pris sur les 12 unités d'options), dans 16 entreprises agro-alimentaires de la région où les jeunes apprennent des **connaissances**, des **savoir-faire** et des **attitudes** essentielles à la réalisation de certaines tâches.
- **Plusieurs visites d'entreprise**, au cours des trois années, permettent aux jeunes d'élargir leur vision du domaine.
- **Des industriels viennent en classe rencontrer les élèves durant certains cours**, parfois pour évaluer des projets ou des réalisations (en 3^e secondaire, les élèves ont, par exemple, à **concevoir** un produit alimentaire en respectant les différentes étapes), et pour leur communiquer la fierté du travail.

Organisation

- Un nombre limité de trois enseignants partageant le même local sont en contact avec les élèves;
- les trois matières de base sont enseignées par les mêmes professeurs durant les trois ans, avec l'approche modulaire;
- il y a des groupes réduits de 15 à 17 élèves, ce qui permet un suivi plus personnalisé;
- du temps est attribué aux professeurs pour le tutorat et l'encadrement des élèves et pour élaborer les programmes par compétences dans le domaine agro-alimentaire;
- plusieurs entreprises prêtent du matériel et des personnes-ressources;
- des budgets spéciaux ont été accordés par la commission scolaire, les entreprises et la *Société de développement de la Montérégie* pour permettre une expérimentation sur trois ans.

Résultats

- L'expérimentation a débuté en août 1994 avec deux groupes de 15 élèves de 3^e secondaire. En 1995-1996 : un groupe de 20 élèves expérimente le programme de 4^e secondaire et une nouvelle cohorte démarre en 3^e secondaire. En 1998-1999 : 50 élèves au total sont inscrits, moitié garçons, moitié filles.
- Les sortants sont environ 15 élèves par an. *«Ils ont eu l'occasion de développer des habiletés reliées directement à la vie professionnelle, comme futurs employés ou éventuellement comme futurs employeurs. Ils ont découvert un secteur d'emploi à l'intérieur duquel ils peuvent s'investir, développer leur créativité et leur esprit d'initiative. Certains employeurs deviennent pour les élèves de véritables modèles à cet égard, en les incitant à aller au bout de leurs capacités.»*
- Aux examens de fin d'année, la moyenne est d'environ 74 %. Étant peu nombreux, ils ont appris à s'entraider et persévèrent. La plupart entrent en formation professionnelle à la fin de la 4^e secondaire. D'autres obtiennent le DES : c'est la troisième cohorte de sortants en 1998-1999. Deux ou trois ont été orientés vers la formation aux métiers semi-spécialisés (Volet 2) : «on ne les laisse pas tomber.»

Exigences

Le facteur-clef de succès est d'avoir **une équipe de professeurs solide et stable**. Les professeurs des trois matières de base enseignent également aux élèves du Volet 2.

4.2 Au Pavillon Wilbrod-Dufour à la CS du Lac-Saint-Jean : en 3^e et 4^e secondaire, des cours préparatoires à la formation professionnelle réservés aux élèves qui veulent s'y inscrire

Ce programme particulier intitulé Pré-FP₃ et Pré-FP₄ est un exemple intéressant de **collaboration** entre les directions et les professeurs de la **formation générale** et de la **formation professionnelle**.

Clientèle

Il s'agit de jeunes dont l'objectif est d'entrer en formation professionnelle, soit après le programme Pré-FP₃ pour les options qui n'exigent que les préalables de 3^e secondaire, soit après Pré-FP₄.

Ces élèves ont échoué leur 3^e secondaire et ont 15 ans ou 16 ans au 30 septembre, ou encore ils ont échoué leur 4^e secondaire et ont 16 ans ou 17 ans au 30 septembre.

Ces jeunes ne pourront pas réintégrer la 5^e secondaire régulière après l'année de Pré-FP₄, ils **doivent** s'inscrire en formation professionnelle.

Leurs parents sont informés.

Organisation

- Les quatre groupes de Pré-FP sont gérés par le secteur Formation générale des jeunes. Chaque groupe est encadré par un tuteur.
- La formation générale est limitée aux trois matières de base.
- L'horaire **non-cyclique** de 25heures/semaine comprend six heures de mathématiques, de français et d'anglais, cinq heures d'exploration professionnelle et deux heures d'enseignement moral ou religieux.
- Les premières semaines après la rentrée, les jeunes font **une recherche sur les métiers**, qui s'inscrit dans une démarche d'orientation : visites en groupe des ateliers du Centre de formation professionnelle en vue de choisir l'option dans laquelle ils feront leurs stages; ils peuvent y retourner individuellement à volonté.
- Fin octobre, début des **stages d'une journée/semaine** au Centre de formation professionnelle, dans l'option de leur choix, pendant 15 semaines consécutives (75 heures).

Production en atelier : Que ce soit en infographie, en coiffure-maquillage, en horticulture, en santé, en soudage, les professeurs leur confient un travail à réaliser après leur avoir montré comment s'y prendre, et ils supervisent.

- En mars, les jeunes **consolident leur choix** d'une option professionnelle.
- Des professeurs à taux horaire expérimentés dans l'option sont engagés par le Centre de formation professionnelle pour superviser les stagiaires et les initier au travail. (Parfois, ce sont des enseignants qui ont des heures résiduelles à fournir.)
- La facture est payée par le Secteur formation générale des jeunes.
- Le suivi des élèves exige **beaucoup de communication entre les enseignants des deux secteurs** (assiduité, comportement, etc.).
- Une **fiche d'évaluation** remplie par les professeurs de la formation professionnelle est remise au tuteur du groupe Pré-FP₃ et à celui du groupe Pré-FP₄.

Résultats

- Le jeune sait en quoi consiste le métier qu'il aura à exercer et qu'il a eu l'occasion de choisir au début du processus, d'où une **persévérance accrue en formation professionnelle** par la suite.
- Il a eu la possibilité de faire d'autres apprentissages qui seront nécessaires sur le marché du travail : goût du travail bien fait, minutie, travail en équipe, etc.
- Sur environ 80 jeunes inscrits en Pré-FP chaque année, **une trentaine** parviennent à entrer en formation professionnelle. À la commission scolaire, des places en formation professionnelle sont **réservées pour les jeunes**, au prorata de leur nombre de demandes d'inscription par rapport au nombre de demandes des adultes.

4.3 À l'école secondaire Les Etchemins, à Charny : des options à caractère pratique en 4^e et 5^e secondaire, dans une perspective d'orientation professionnelle et de vérification de ses habiletés manuelles

Les élèves de 4^e et 5^e secondaire ont accès à «des matières complémentaires et à option en formation générale» qui leur donnent des unités.

Les domaines dans lesquels les élèves peuvent **mettre en pratique** des habiletés concrètes et **expérimenter** certaines techniques, dans une perspective d'exploration personnelle et professionnelle, sont les suivants :

-
- initiation à l'électronique et à l'électricité (dépannage);
 - coiffure et esthétique;
 - alimentation : art et science;
 - introduction à la science de l'informatique (sur deux ans).

L'aspect **pratique** occupe généralement 80 % du temps (40 % en Électricité Électronique), et l'aspect **théorique** (notions fondamentales, etc.) environ 20 %. Les élèves ont à fournir une légère participation financière variant de 6 \$ à 30 \$.

Résultats

- Les jeunes acquièrent des **notions de base** dans ces différents domaines, incluant des règles de santé et sécurité.
- Ils apprennent comment **utiliser certains outils** et en sont très satisfaits : «J'ai acquis ça pour la vie; ces cours-là devraient être obligatoires.»
- Ils réalisent des **activités de type atelier** : coiffures et maquillage réalisés sur des élèves, soins de la peau, du visage et des mains, etc.
- Ils confectionnent divers **produits** : système d'alarme, sirène électronique, interphone, planification d'un menu, réalisation de façon autonome de recettes couvrant les techniques culinaires de base, etc.

4.4 L'expérience éducative et sociale originale des CFER : 23 commissions scolaires créent des emplois non spécialisés pour des jeunes qui n'obtiendront jamais ni DES ni DEP, mais qui auront reçu une formation leur apportant la fierté de contribuer au développement de leur collectivité à travers des activités variées de récupération et de recyclage

a) Une alternative au cheminement habituel ISPJ

Les *Centres de formation en entreprise et récupération (CFER)* sont **une alternative** au cheminement ISPJ généralement offert aux jeunes de 16-18 ans provenant des cheminements particuliers **continus** de formation. La **filière habituelle ISPJ** propose aux jeunes des stages en entreprise pour y exercer des fonctions de travail non spécialisées n'exigeant pas d'entraînement préalable à l'école, en alternance avec une formation portant sur les trois matières de base, sur la préparation au marché du travail et sur l'insertion sociale.

Dans toutes les commissions scolaires, des enseignants font un effort remarquable pour l'insertion sociale et professionnelle de ces jeunes dont la plupart sont de niveau **2^e cycle primaire ou 1^{er} secondaire**. À titre d'exemple, la *commission scolaire de Montréal* propose à 312 élèves de 16 à 18 ans répartis dans dix écoles secondaires, une quarantaine de «plateaux de travail» tels que la cuisine, la reliure, l'assemblage de composants informatiques, la menuiserie, le laminage, le dressage en centre canin, l'emballage à vide, l'artisanat (vitrail), la réparation et l'entretien (voitures, plomberie), etc. Les jeunes d'ISPJ réalisent aussi de nombreux **contrats** passés avec des entreprises ou organismes et font de «vraies productions». Par exemple : assemblage de jouets, assemblage de sacs de plastique, montage d'ordinateurs, montage de coffrets de plastique, préparation d'envois postaux, ensachage de bouchons de liège, fabrication de pièces pour abris d'auto, «production papier» (récupération, perforation, boudinage), travail dans un atelier de bois et dans un atelier de métal ouvré, etc.

Chaque année, l'*Association québécoise des enseignants, responsables de stages (AQERS)* organise un congrès où les enseignants en ISPJ peuvent recevoir de l'**information** et **échanger sur leurs pratiques** (gestion de classe, techniques d'intervention) et sur les conditions entourant leur travail.

Certaines questions non résolues se posent à eux; elles recoupent souvent celles posées dans d'autres cheminements, voies ou filières (Voie technologique, Formation aux métiers semi-spécialisées (Volet 2), Formation générale et professionnelle en concomitance (Volet 5), etc.). Ces questions seront résumées dans le **chapitre 5**.

Il a été impossible, dans le cadre de la présente recherche, de rendre compte de la variété et de la richesse des pratiques en ISPJ. Cependant, le cheminement CFER sera décrit de façon plus élaborée, à cause de son **caractère original** qui fait participer des jeunes peu scolarisés à la transformation des mentalités dans la société de consommation, à cause de la **rigueur de sa démarche pédagogique** et à cause de son fonctionnement selon le modèle de la **tâche globale**.

b) Le CFER : un pari nouveau pour l'institution scolaire

Il s'agit de tenter, en dehors des filières habituelles d'insertion, **une démarche axée sur le sentiment d'utilité sociale**, auprès de jeunes qui auront à «faire leur vie sans DES ni DEP» et qui ont perdu l'espoir d'être reconnus comme valables (souvent depuis le primaire). L'objectif des CFER est d'amener des jeunes sous scolarisés et difficilement scolarisables, donc **exclus de la scolarité**, à être des **agents efficaces de développement collectif**, par la **création d'entreprises de récupération** et par des **activités publiques de démonstration** de la valeur des matières résiduelles.

En 1998, 18 commissions scolaires ont créé 18 CFER qui offrent à des jeunes de 16 à 19 ans qui n'ont généralement pas réussi une 1^{re} secondaire malgré dix ans de fréquentation scolaire, une voie d'intégration sociale et professionnelle où leur contribution est **requise**.

c) À la base de la démarche CFER

D'une part il y a la conviction que *«l'absence de diplôme n'empêche pas de s'engager socialement, de partager ses idées et de contribuer ainsi de façon significative au progrès de notre société. L'absence de diplôme n'empêche pas de devenir un travailleur productif et s'il n'y a pas d'entreprises pour nous embaucher, il ne tient qu'à nous d'en créer»⁵⁵*.

D'autre part l'accent est mis, durant les deux années de formation, sur la rigueur, le respect, l'effort, l'autonomie et l'engagement, qui se traduisent dans des **normes de comportement des étudiants et des éducateurs**. Car *«le CFER accorde autant d'importance à l'acquisition de **comportements** et d'attitudes qu'à l'acquisition de **connaissances**»*.

De plus, la démarche est caractérisée par un **suivi poussé auprès de chacun des élèves**, pour fournir le soutien et l'encadrement nécessaires à ces jeunes acculés à la non confiance en soi depuis des années. L'équipe d'enseignants se partage toutes les rencontres individuelles jugées nécessaires, **au moment même**, sans que l'intervention exigée soit remise à plus tard. Le sommaire de chaque rencontre est noté dans **le dossier de chaque élève**, outil essentiel qui permet à chaque membre de l'équipe d'avoir un portrait juste de chaque élève de sa classe.

d) Programme de formation par compétences

Le programme élaboré par la *commission scolaire de Victoriaville*⁵⁶ est cohérent avec la démarche CFER. Sur les **deux années**, il comprend **1800 heures** dont environ la moitié sont attribuées à la formation plus **théorique** et l'autre moitié à la formation **au travail en usine**, durant lequel **les objectifs de formation ont priorité** sur les objectifs de production.

Les compétences visées et les contenus d'apprentissage de chaque matière ont été choisis en fonction de l'objectif final des CFER : former des **personnes autonomes**, des **citoyens engagés** et des **travailleurs productifs**. *«Pour chaque matière on se demande : cela va-t-il leur servir, et cela va-t-il les éveiller à ce qui se passe autour d'eux ?»* Les quatre programmes bâtis «sur mesure» pour ces jeunes sont les suivants.

⁵⁵ Robert Arsenault et Normand Maurice, *Les CFER au Québec*, Institut de l'entrepreneuriat, Union-Vie, Recycle-Québec, Réseau québécois des CFER, 1998.

⁵⁶ Commission scolaire de Victoriaville, *Programme de formation en entreprise et récupération*, septembre 1995, 51 p.

- **Matières de base** : 550 heures
(langue maternelle : être capable de donner et de recevoir un message, autant oral qu'écrit; maths : opérations de base et résolution de problèmes; sciences humaines : grands phénomènes mondiaux; connaissance des pays impliqués dans de grands enjeux politiques; caractéristiques politiques et culturelles du Canada, du Québec, de sa région, de la ville).
- **Formation sociale** : 300 heures
(notions et attitudes liées au développement durable et à sa promotion; organisation du travail).
- **Formation personnelle** : 300 heures
(connaissance de soi; exigences de la vie en groupe; connaissance de sa collectivité immédiate).
- **Préparation au travail et à l'exercice de fonctions de travail** : 650 heures
(Il n'y a **pas d'anglais**, sauf au CFER de Hull, car on estime que la plupart de ces jeunes ont encore trop de difficulté à comprendre ce qu'ils lisent en français).

e) Quatre outils pédagogiques clés pour concrétiser la démarche

Ces outils sont «la marque de commerce d'un CFER»⁵⁷ et font partie intégrante de la démarche.

- **Le journal quotidien**

Il est admis qu'«une personne non informée est **un sujet**, tandis qu'une personne bien informée peut être considérée comme **un citoyen**». Chaque élève doit être abonné au quotidien qui couvre le mieux la région; il paie son abonnement pour les jours de classe seulement et peut emporter son exemplaire chez-lui après la classe. **Chaque matin**, la journée commence par 1/2 heure de lecture individuelle au choix de l'élève, puis le professeur choisit un article qui est lu et décortiqué par tout le monde : on échange sur ce que chacun en comprend, ce qu'il en pense. «*Jour après jour, on touche à tous les sujets, c'est à force de lire tous les jours que ces jeunes développent la compréhension de lecture.*»

⁵⁷ Comité pédagogique du Réseau québécois des CFER, *Pour un projet de formation*, juin 1998.

- **Le cartable et la prise de notes**

*«L'élève du CFER a besoin d'être structuré. Il a besoin de mettre un peu d'ordre dans sa vie et de savoir où il s'en va. L'organisation de son cartable lui fournit l'occasion de classer et d'ordonner ses notes. Il peut ainsi faire la preuve d'une **capacité qu'on a trop souvent refusé de lui reconnaître.**»*

La prise de notes est très codifiée (titre centré, etc.). La présentation du cartable également : séparateurs entre chaque section, table des matières générale tenue à jour, et table des matières pour chaque section.

L'équipe d'enseignants surveille régulièrement l'ordre et la propreté du cartable qui doivent être exemplaires. D'où **la fierté de leur cartable** manifestée par les élèves.

- **Le fichier orthographique**

Les jeunes arrivant au CFER ne possédant pas tout le vocabulaire nécessaire à la lecture d'un quotidien, l'élaboration et la tenue à jour de ce fichier vient s'ajouter à la lecture pour combler ce besoin de vocabulaire.

Chaque élève possède son **boîtier personnel** dans lequel il range ses **fiches de vocabulaire** au fur et à mesure qu'il les remplit selon une méthode stricte, avec précision et propreté.

Les mots sont tirés de la lecture du journal et touchent aussi la récupération, l'environnement, la recherche d'emploi, etc. Les professeurs vérifient régulièrement la capacité des élèves d'utiliser ces mots oralement ou par écrit.

- **Les situations de promotion sur la récupération, le recyclage et la protection de l'environnement ou «marketing social»**

Dès ses premiers mois au CFER, *«chaque élève doit jouer un **rôle de citoyen engagé** qui contribue au devenir collectif. Il ne s'agit pas d'une situation fictive à laquelle l'élève ne croit pas. Il doit **faire un exposé face à un public** et répondre aux attentes de ce dernier. Vivre cette réussite constitue pour le jeune une fierté qu'il gardera toute sa vie. Cette fierté deviendra **le moteur nécessaire pour qu'il fonce un peu plus dans la vie et modifie l'image plutôt négative qu'il a de lui-même.**»*

Une situation de promotion peut être une «caravane de la récupération», «une caravane de l'efficacité énergétique» ou d'autres types de présentations publiques **de niveau professionnel** faites par trois ou quatre jeunes dans des écoles primaires et secondaires,

des cégeps, des municipalités, des colloques, salles de congrès. Le CFER Outaouais, par exemple, a rejoint plus de 80 000 personnes en cinq ans. «Chacune de ces présentations doit viser l'excellence : tenue vestimentaire, rigueur des textes, propreté des articles de promotion.»

Souvent, des entreprises privées de recyclage ou d'autres engagées dans des partenariats avec les CFER telles que Bell Canada, Cascades, Alcan, IPL, Rona, Hydro-Québec, Emballage-Consumers, etc., font des demandes aux élèves car *«elles misent sur leur compétence et leur efficacité pour modifier les comportements de la société»*.

f) Organisation pédagogique

Le CFER est **organisé autour des** jeunes et non autour des matières. Le développement **d'attitudes** et de **comportements** dont ils auront besoin dans les milieux de travail prend une grande place (techniques de travail, persévérance au travail, travail bien fait, ouverture au monde qui les entoure), et ce développement est **très lent**. Ces jeunes ont donc beaucoup besoin de soutien, d'encadrement, de rencontres, de valorisation.

- **Tâche globale**

Le travail en tâche globale est la seule façon de pouvoir **répondre à ces exigences**. Aussi, chaque enseignant est responsable d'une matière en particulier et reste inscrit dans son champ d'origine tant qu'il travaille au CFER, mais il travaille en tâche globale, après **entente avec le syndicat**.

Cela signifie qu'à partir d'un ratio de 1/10, le groupe d'enseignants accepte de **prendre en charge ensemble le groupe d'élèves**. Par exemple, si le CFER compte cinquante élèves, cinq enseignants acceptent d'être **collectivement responsables de chaque élève** d'un groupe de 1^{re} année et d'un groupe de 2^e année.

«Chaque professeur est responsable de sa ou de ses disciplines, mais il apporte un **soutien continu à ses collègues** dans leurs disciplines respectives, tantôt en faisant de **l'animation** dans la classe, tantôt en participant à une activité d'**encadrement**.» Car on constate qu'avec ce type de jeunes, «un seul enseignant ne peut intéresser tous les élèves dans une matière pendant toute une période, et cela quatre à cinq fois par jour».

La flexibilité permise par la tâche globale *«permet de mieux répondre à la multiplicité des besoins individuels de ces jeunes, avec le temps de rencontre que cela exige. Cette flexibilité permet aussi d'affecter le temps requis pour chaque activité de formation sans être contraint par des périodes à durée fixe, et de recomposer les groupes aussi souvent que les activités de formation l'exigent»*.

Ce type de partage des tâches permet aussi davantage aux enseignants de **se situer comme éducateurs avant de se situer comme responsables de matières**. *«On vérifie si chacun a tous ses outils et si les bureaux sont en ordre et on entre en classe en silence ce qui, au bout du compte, donne 40 minutes de plus par jour. Un texte de 10 lignes est corrigé **immédiatement** et repris jusqu'à ce qu'il soit sans faute.»*

La fabrication des horaires se fait chaque semaine, car «ce sont les besoins des jeunes manifestés au fur et à mesure qui orientent l'action de leurs éducateurs». Chaque soir, l'équipe fait un **retour sur les interventions de la journée** et on ajuste la planification. Pour la suppléance, «on s'arrange à l'interne». Les jeunes ne vont pas en entreprise avant le mois de février de la première année.

- **Évaluation des apprentissages**

Des **tests formatifs** ont lieu toutes les deux semaines.

Des **examens sommatifs-maison** ont lieu en janvier. Chaque jeune est ensuite rencontré individuellement pour faire le point. D'autres examens sommatifs sont passés en juin sur les matières vues depuis janvier. Les élèves ne se présentent pas aux examens du Ministère. Il se fait aussi une **évaluation collective des attitudes et des comportements du jeune en atelier**.

- **Recherche d'emploi**

Les élèves commencent une recherche active d'emploi à partir du mois de janvier de la deuxième année.

g) Profil d'un professeur de CFER

- Il est un **entrepreneur** intéressé à relever un double défi : améliorer la situation personnelle, sociale et professionnelle de jeunes peu scolarisables, et travailler au développement durable au Québec. Or, la *Fondation de l'Entrepreneurship* estime que 10 % de la population a les caractéristiques d'un entrepreneur.
- Il est toujours **volontaire**. Ce modèle de tâche globale doit être choisi volontairement par l'enseignant et ne peut lui être imposé par des mécanismes de conventions collectives.
- Son **temps de présence** est «déterminé par les besoins des élèves en formation et par ceux des entreprises en développement». Ce temps qui dépasse celui que prévoient les

conventions collectives, doit être **consenti** et ne peut être exigé, car «*cette disponibilité tient davantage de la vocation que de la fonction*».

- Il a une **grande capacité de travailler en équipe** : «*Ils travaillent au coude à coude, dans la même salle, toute la journée, y compris sur l'heure du dîner.*» Cela demande «*ouverture d'esprit, capacité de partager ses interventions, ses connaissances, ses compétences, et capacité de faire valider toute prise de décision majeure*».
- Il a une **certaine polyvalence**, car «*chaque membre de l'équipe s'apporte un soutien mutuel dans chacune des matières du curriculum*».

h) Exemple d'entreprises CFER

La création d'un CFER est basée sur la notion d'**entrepreneuriat institutionnel**, c'est-à-dire «*la création, par le système scolaire lui-même, d'entreprises créatrices d'emplois convenant aux jeunes qui n'ont pas la capacité d'obtenir le DES, dans une société qui en a fait le seuil minimal de formation requis pour accéder au marché du travail*».

La majorité des usines-écoles mises en place et qui **créent véritablement de nouveaux emplois non spécialisés** «*se situent dans le secteur de l'exploitation de matières résiduelles. Car c'est un secteur d'activité qui n'exige pas de scolarisation poussée et repose surtout sur la quantité et la qualité des matériaux disponibles*». Les principaux domaines touchés sont les suivants :

- **récupération du papier ou du carton** : CFER de Victoriaville, de Val-Mauricie, de La Tuque, de Rocher-Percé. Revenus générés : de 250 000 \$ à 2 millions par an;
- **récupération du bois et des métaux** : CFER Les Estacades et Rouyn-Noranda;
- **réparation et recyclage d'ordinateurs** : CFER de Bellechasse;
- **recyclage de mobilier scolaire** : CFER de Québec. Revenus de 200 000 \$ par an;
- **récupération et recyclage de rebuts de peinture** : CFER de Victoriaville, 30 emplois permanents créés;
- **reconditionnement de quincaillerie de lignes électriques** : CFER de Victoriaville.

Ces écoles-usines sont des **corporations à but non lucratif autonomes**, dont moins de la moitié des administrateurs sont soumis à l'autorité de la commission scolaire; les autres sont des entrepreneurs très engagés dans le milieu. Le CA gère les ressources et les bénéfices du CFER qui «*doivent être réinvestis en totalité dans les entreprises ou au profit des jeunes qui contribuent directement à les générer*».

5. INITIATIVES PÉDAGOGIQUES PARTICULIÈRES

D'autres initiatives, répandues à des degrés divers, peuvent, elles aussi, contribuer à individualiser les itinéraires de formation en fonction des besoins des différents types de jeunes, pour rendre l'école plus efficace dans la construction des compétences de base et réduire le nombre d'échecs scolaires. Ce sont : l'enseignement modulaire individualisé, la formation à distance, l'autoformation à la maison, la semestrialisation et les activités créditées hors horaire.

5.1 Enseignement modulaire individualisé

Une investigation poussée à ce sujet n'a pas été possible. Cependant, l'examen des prospectus des commissions scolaires a permis de constater que ce mode d'apprentissage semble **de plus en plus répandu au secondaire**. Il semble être utilisé surtout pour le rattrapage, à l'intérieur des Cheminements particuliers temporaires, parfois dans des écoles pour raccrocheurs, ou «pour des élèves ayant des difficultés à fonctionner dans le contexte de la grande école».

On souligne généralement que cette approche **accroît les chances de réussite** en permettant à chaque élève de travailler au rythme correspondant à ses capacités d'apprentissage. On précise également qu'il ne s'agit pas de l'enseignement individualisé utilisé au Secteur des adultes, mais d'**une approche conçue pour les jeunes du secondaire**, inspirée de travaux et expérimentations réalisés depuis plusieurs années déjà dans quelques polyvalentes dont la plus ancienne est l'école secondaire Georges-Vanier, à Laval. Quelques exemples :

- **L'école polyvalente Le Mistral, à Mont-Joli**, propose deux possibilités dans sa grille de choix de cours de 3^e, 4^e et 5^e secondaire, sous le titre *Approches pédagogiques différentes* :
 - un «**format pédagogique d'apprentissage individualisé à sanction continue**», pour lequel les critères d'inscription sont «l'âge, le retard pédagogique et l'autonomie personnelle»;
 - une «**approche pédagogique qui favorise l'intégration des matières**» (français, maths, sciences et technologie) pour laquelle «des résultats scolaires entre 60 % et 70 % sont le principal critère d'inscription».
- **La commission scolaire Lac Abitibi** offre de la 1^{re} à la 5^e secondaire, à côté de la «Voie habituelle», la «**Voie individualisée**» qui se fait par enseignement modulaire.

La Voie individualisée s'adresse «aux élèves ayant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage **dans le modèle d'enseignement collectif**, à ceux qui accusent un retard académique important et à ceux qui sont sur le point d'abandonner l'école».

Dans la Voie individualisée, les élèves bénéficient «d'**un encadrement particulier** basé sur la prise en charge, par l'élève, de sa propre formation». Certaines matières sont enseignées selon cette approche : français, maths, sciences, géographie, histoire, écologie. Les autres sont l'objet de «l'enseignement collectif habituel» : anglais langue seconde, méthodes et techniques de recherche, enseignement moral et religieux, arts.

- **La commission scolaire Monts-et-Marées, territoire Vallée-de-la Matapédia** propose, en 1^{re}, 2^e et 3^e secondaire, des «**unités d'enseignement individualisé**» dans toutes les matières, destinées aux élèves qui ont à suivre un Cheminement particulier temporaire. Les unités sont accordées lorsque les objectifs des programmes d'études sont atteints.
- **L'école Paul-Hubert, à Rimouski** «met à la disposition des élèves de la 2^e à la 3^e secondaire une structure pédagogique et une approche adaptée : **l'enseignement individualisé**, qui leur permettra soit d'atteindre les seuils d'accueil d'un **DEP**, soit de pouvoir cheminer vers l'obtention du **DES**».

Cette approche est offerte pour les cours de français, maths, anglais langue seconde, histoire, sciences physiques et français correctif. «Utilisant un matériel didactique adapté, l'élève travaille à **un rythme correspondant à son potentiel** et devient l'artisan premier de sa réussite. L'enseignant joue le rôle de guide et de personne-ressource et intervient auprès de l'élève de façon ponctuelle, selon l'échéancier convenu.»

«À l'intérieur d'une même classe, il y a donc **des élèves de niveaux différents** qui travaillent sur **des objectifs différents** pour **un programme donné**. Chaque élève possède des **fiches d'apprentissages individualisés** qui correspondent aux éléments du programme prévus dans sa planification d'étape.»

«**L'évaluation se fait aussi de façon individualisée** : quand l'élève a terminé un module, son enseignant lui détermine un moment d'examen. Si les résultats sont positifs, l'élève passe à la partie suivante, sinon il doit retravailler cette partie non maîtrisée du programme. À la fin de chaque programme, l'élève doit passer un **examen-synthèse**. Pour les matières sanctionnées par le MEQ et pour celles suivies dans un groupe régulier, les élèves doivent se présenter aux épreuves prévues dans les sessions d'examen.»

Perrenoud⁵⁸ souligne qu'«une structuration du curriculum par modules ayant chacun des objectifs de formation précis permet une organisation du temps scolaire moins morcelée. Au lieu de faire de tout chaque semaine, ce qui empêche une véritable construction des

⁵⁸ Perrenoud, *op. cit.*, 1997, p. 140.

apprentissages chez beaucoup d'élèves, ceux-ci ont plus de temps pour s'attaquer aux obstacles qu'ils rencontrent dans la compréhension ou la réalisation d'une tâche. Ils peuvent ainsi mieux maîtriser les compétences et les objectifs visés».

5.2 Formation à distance

Depuis 1994, **la formation à distance de niveau secondaire** a été décentralisée vers les commissions scolaires, dont certaines seulement se sont donné le mandat de l'offrir sur leur territoire. Les commissions scolaires qui l'offrent rendent donc également ce service à des personnes venant d'autres régions du Québec.

5.2.1 **La formation à distance pour des élèves du secondaire régulier qui auront 16 ans avant le 1^{er} juillet de l'année en cours**

- **Une solution intéressante pour les jeunes dont l'orientation professionnelle se précise tard.**

Il arrive relativement souvent que des élèves de 5^e secondaire «se réveillent» vers le mois de novembre, alors qu'ils réussissent à «se brancher» quant à leur choix d'orientation, et constatent que s'ils veulent s'inscrire au cégep dans tel programme, il leur manque des cours préalables.

Ils ont besoin, par exemple, du cours mathématiques 436 ou de tel cours de sciences. D'autres s'aperçoivent qu'ils ont échoué leur anglais de 4^e secondaire et doivent avoir réussi l'anglais de 5^e secondaire pour entrer au cégep; ceux-ci ont donc d'abord à reprendre et à réussir l'anglais de 4^e secondaire, puis à suivre le cours d'anglais de 5^e secondaire.

Pour ces jeunes, une solution est d'aller, **l'année suivante**, faire au cégep les mathématiques 536 ou d'autres préalables manquants en s'inscrivant au **programme Accueil-intégration**. Ce programme leur permet de suivre des cours de niveau secondaire au cégep, mais ne leur octroie pas d'unités pour ces cours. Cette solution **leur fait perdre un an** et **engendre des coûts supplémentaires** pour ces jeunes ou leurs familles, surtout lorsqu'ils doivent se loger dans une autre ville et payer un loyer.

Une autre solution plus simple est **la formation à distance** qui permet à des jeunes qui auront 16 ans avant le 1^{er} juillet de l'année en cours de poursuivre leurs études au cégep dans l'option choisie, dès la saison d'automne, **sans perdre un an** et **risquer de se démotiver**.

- **L'expérience d'une commission scolaire.**

Une commission scolaire offre ce service **au coût de 60 \$ le cours**, uniquement pour les cours préalables exigés par le cégep.

- **L'objectif** : aider les jeunes qui ont l'âge de s'inscrire au secteur des adultes à **se prévaloir de ce mode de formation, uniquement pour les cours préalables au cégep, pour économiser du temps et de l'argent.**
- **La démarche.** Généralement, ces jeunes s'inscrivent à la formation à distance en janvier ou février, afin de pouvoir prouver, lors de la demande d'admission au cégep, qu'ils sont **en voie d'obtenir ces unités.** Ils ont jusqu'au 20 août pour les avoir réussies. Certains commencent le cours en mars, d'autres en mai. Des praticiens de cette commission scolaire estiment que se concentrer réellement pendant 1h30 équivaut à 4 heures à l'école. Cette formule permet à certains jeunes qui doivent subvenir à leurs besoins d'étudier tout en ayant un travail d'été.
- **Les professeurs (ou tuteurs) sont des spécialistes de la formation à distance**, qui ne font que cela et ont donc la compétence nécessaire pour informer l'élève et lui donner des explications par téléphone, en rejoignant les différents styles d'apprentissage. Il existe une procédure pour les appels téléphoniques, mais la plupart des tuteurs donnent volontairement leur numéro de téléphone personnel aux jeunes, ce qui les sécurise. Il s'agit, en fait, d'une **autodidaxie dirigée** qui oblige le jeune à sortir de la passivité.
- **L'effectif.** Une **cinquantaine** de jeunes se sont inscrits depuis trois ans. Environ 10 % seulement ne terminent pas leurs cours.

Plusieurs **élèves de 4^e secondaire qui ont 15 ans ont fait des demandes d'admission** à la formation à distance. Ils sont, par exemple, en train de suivre le cours de maths 416 et viennent de décider de leur orientation professionnelle qui va exiger l'inscription en maths 536 en 5^e secondaire. Cela leur sera impossible, car il leur manque les maths 436 qu'ils souhaiteraient faire à la Formation à distance. Mais **cela leur est refusé à cause de leur âge.**

Dans une autre commission scolaire, on a testé une solution : un élève a commencé à suivre ses modules à 15 ans, mais il n'a commencé à **passer ses examens que lorsqu'il a atteint l'âge requis.**

5.2.2 *La formation à distance pour les jeunes de 17 ans et plus ayant quitté l'école*

Ces jeunes ne sont plus restreints aux cours préalables au cégep et peuvent s'inscrire en formation à distance pour **toutes les matières**, incluant le **français**.

Il s'agit là d'une solution intéressante pour ceux qui **travaillent à temps plein** et qui ne s'inscrivent qu'à **quelques cours**. Mais le Service d'éducation des adultes a constaté que le taux d'abandon est assez élevé lorsqu'il leur reste beaucoup de crédits à obtenir et, dans ce cas, il leur recommande de s'inscrire à ses cours réguliers.

L'un des avantages de la formation à distance est son **encadrement**. On aide le jeune à **clarifier ses objectifs professionnels** et à bâtir un **profil de formation** en conséquence, ce qui lui permettra de ne suivre que les cours qui lui manquent réellement pour s'inscrire soit en formation professionnelle, soit au cégep. Et le profil de formation reste en attente, tant que l'objectif professionnel n'est pas précis.

5.2.3 *Suggestion dans une perspective de différenciation des parcours scolaires*

Le système scolaire devrait prévoir les mesures alternatives les plus rentables et **les plus souples** pour les élèves du secondaire qui s'aperçoivent qu'il leur manque des cours, lorsqu'ils découvrent leur orientation professionnelle.

La formation à distance est une de ces formules qui aide certains jeunes à sortir de leur passivité face à l'apprentissage. Il faudrait **informer les jeunes, leurs parents et le public en général** de cette possibilité.

En Alberta, la formation à distance se répand, surtout dans les régions éloignées des grandes villes où certains jeunes ne sont jamais allés à l'école et auraient fait leur secondaire via la formation à distance. Le taux de réussite semble très élevé (90 % et plus).

Au Québec, on constate que ce mode de formation est répandu aussi dans les villes, où des contraintes d'ordre familial et professionnel empêchent plusieurs personnes de se rendre dans un établissement scolaire.

5.3 **Autoformation à la maison**

Pour certains jeunes qui traversent une période difficile et sont agressifs à l'égard de leurs pairs et des professeurs, on relève **quelques cas où une école établit un contrat avec une famille**, selon lequel le jeune passera les examens à l'école lors des sessions régulières d'examen.

Ce retrait de l'école est une solution temporaire à une difficulté temporaire et peut aider à prévenir le désintéressement et le décrochage. Cela suppose un accord dans la famille.

Un exemple

Après une 3^e secondaire désastreuse et une rentrée houleuse en 4^e secondaire, Marie a quitté l'école début octobre pour étudier à la maison, avec l'accord de ses parents et après entente avec le directeur adjoint.

Marie n'étudie que cinq matières : maths 436, français, anglais, sciences physiques et histoire, et elle a laissé tomber les autres. L'école a remis aux parents les corrigés d'exercices et le «livre du professeur» où sont données des alternatives pour expliquer une matière.

Marie s'est disciplinée et améliore sa méthode de travail. Un avantage important : sa journée n'est plus découpée en courtes périodes. Elle **apprend à gérer son temps** et passe facilement une demi-journée sur les maths, par exemple. Elle vérifie régulièrement avec ses amis à quelle étape du programme ils sont arrivés. Malgré un mois de retard pris en septembre où elle ne faisait rien en classe, elle a rattrapé les groupes de l'école et a même dépassé le groupe en histoire. En sciences physiques, un oncle vérifie de temps en temps où elle en est et lui donne quelques explications et des exemples concrets. À la fin de l'année, elle passera à l'école les mêmes examens que les autres élèves.

Il s'agit actuellement de cas isolés au Québec, mais il arrive que certains parents, estimant que l'école fait perdre à leurs enfants le goût d'apprendre, se regroupent autour d'un professeur à la retraite et gardent leurs enfants à la maison pour qu'ils se développent davantage.

Cependant, aux États-Unis⁵⁹ «le nombre de jeunes qui reçoivent la totalité ou une partie de leur formation de base à domicile est en croissance continue». Leur nombre était estimé, en 1996, «à plus de 500 000, voire à quelques milliers de plus, ce qui correspond à au moins 1 % de la population scolaire totale et peut atteindre près de 2 %».

Il semble exister à ce sujet **une diversité de motifs**. Traditionnellement, la raison la plus souvent invoquée était d'ordre religieux, mais on souligne qu'actuellement, «les parents mentionnent également la violence et le manque de discipline qui existent dans les écoles, la piètre qualité de l'enseignement, l'incapacité de l'école de répondre aux besoins particuliers de leurs enfants et l'influence négative des pairs».

⁵⁹ Réginald Grégoire, *L'École publique commune dans quelques systèmes scolaires*, Comité catholique, Québec, 1997. Voir la section «L'école à domicile» («HomeSchooling»), p. 38.

5.4 Semestrialisation

La **semestrialisation** diminue le morcellement du temps d'enseignement au profit de meilleurs apprentissages.

– **À l'école secondaire de Neufchâtel**, dans le cadre de *Performance Plus* :

- En 2^e secondaire, le cours **Éducation à l'environnement** se donne de septembre à janvier et le cours **Espagnol 1** de janvier à juin.
- En 3^e secondaire, le cours **Espagnol 2** se donne de septembre à janvier et le cours **Géographie (actualité)** de janvier à juin.

– **À l'école secondaire Joseph-Thomas Leclerc**, à Granby :

- L'élève inscrit en 5^e secondaire qui a échoué **Histoire 414** pourra suivre successivement, la même année, **une reprise d'Histoire 414** au premier semestre et **Éducation économique** au second, à raison de huit périodes par cycle de neuf jours.

– **À l'école Eulalie-Durocher**, à Montréal :

- Les élèves réguliers peuvent suivre des cours de 4^e et 5^e secondaire avec récupération dans les matières de base de 3^e secondaire. L'école offre **la possibilité d'étudier à temps partiel** aux élèves à qui il manque des unités pour obtenir le DES, ou qui veulent compléter les préalables exigés pour s'inscrire à un DEP ou à des cours postsecondaires.

L'année scolaire est divisée en **deux sessions d'environ 15 semaines** avec horaire sur 5 jours. Chaque programme d'études, qui comprend le nombre d'unités prévues au régime pédagogique, est **concentré en une session** et **se termine par les examens officiels**. Un élève doit s'inscrire à **deux cours minimum**.

– **À l'école Marie-Anne**, à Montréal :

- L'année scolaire est également divisée en **deux sessions** à la fin desquelles, en **janvier** et en **juin**, les élèves sont soumis aux **examens officiels** du MEQ et de la commission scolaire.

Un cours de 6 unités est donné à raison de **trois demi-journées par semaine** et les autres cours à raison de deux demi-journées. Un élève qui doit concilier études et travail **peut ne s'inscrire qu'à un ou deux cours**.

L'école s'adresse aux jeunes de **16 à 22 ans** qui ont **abandonné l'école depuis un an** au moins et qui veulent revenir aux études pour obtenir le DES ou les préalables requis pour s'inscrire au DEP ou au cégep.

5.5 Activités créditées hors horaire

Ces activités peuvent permettre aux élèves d'acquérir des compétences précises : secourisme, anglais immersion, etc. Elles font aussi de l'école un lieu de contacts et d'activités utiles à d'autres, valorisantes pour les élèves : animation sportive, activités de parrainage, relation d'aide à l'apprentissage, caisse étudiante, etc.

6. INITIATIVES LOCALES D'EXPLORATION PERSONNELLE ET PROFESSIONNELLE DANS LA PERSPECTIVE D'UNE ÉCOLE ORIENTANTE

Ces expériences ont en commun les caractéristiques suivantes :

- **la création d'une dynamique de tout le personnel de l'école** autour de l'objectif que tout élève arrivant à la fin du secondaire ait eu la possibilité d'**explorer concrètement** différents métiers ou professions et de **réfléchir vraiment** à son choix professionnel;
- **la participation des parents à la réflexion de leur enfant**, en échangeant avec lui à partir de son ou ses rêves, et en l'amenant à un certain réalisme tout en respectant ses idées;
- **la contribution de la communauté et des entreprises;**
- **une volonté de contrer le décrochage** en donnant un sens personnel concret au travail scolaire.

Ces initiatives sont encouragées par deux programmes, même si certaines existaient déjà avant la création de ces programmes.

Le premier est l'**Exploration professionnelle diversifiée** (Volet 3) qui a permis à une **trentaine** d'écoles d'offrir à leurs élèves de 4^e et de 5^e secondaire une option de 100 heures. Ce programme a permis à **1250 jeunes environ**, tout en continuant leur formation générale, d'explorer de façon concrète certains programmes de formation professionnelle: visites et courts stages d'exploration dans les ateliers de formation professionnelle de la commission scolaire, plus rarement visites ou mini stages dans des entreprises, et parfois tests d'aptitudes sur leur capacité à exercer tel métier.

Il semble qu'en général les jeunes apprécient ce type d'exploration qui leur permet de vérifier leur intérêt pour les choses manuelles, de découvrir en quoi consiste réellement tel ou tel travail et d'apprendre des choses qui resteront utiles dans leur vie quotidienne. Cependant, plusieurs trouvent que **cette exploration arrive déjà tard dans leur cheminement scolaire** et que **le**

nombre d'heures est insuffisant pour pouvoir connaître plusieurs métiers; et certains souhaiteraient pouvoir explorer aussi des professions de niveau collégial ou universitaire.

Le deuxième programme est l'**École orientante**, qui s'adresse à toutes les écoles de l'Île de Montréal dans le cadre du *Programme de soutien à l'École montréalaise*. L'objectif est que dès la 1^{re} secondaire (et même la 6^e primaire), les jeunes puissent commencer une démarche continue jusqu'à la fin de leur secondaire, axée sur la connaissance de soi, sur leurs rêves de carrière et sur la connaissance concrète des métiers et du monde du travail.

De février à juin 1997, trois écoles de trois commissions scolaires de l'Île de Montréal ont été volontaires pour expérimenter la mise en place d'un PIF dans deux classes de 6^e primaire et deux classes de 1^{re} secondaire.

En 1997-1998, 18 écoles avaient amorcé un tel projet (dont 8 de milieux défavorisés); en 1998-1999, elles sont **30 écoles au total**.

Voici quelques exemples plus précis d'initiatives d'exploration professionnelle.

6.1 À l'école Notre-Dame-du-Sourire à Verdun : le Plan individualisé de formation pour découvrir ses intérêts et ses aptitudes en 1^{re} et 2^e secondaire

Le projet, qui a débuté en 1996-1997, s'adresse à 450 élèves de 1^{re} et 2^e secondaire provenant d'un milieu socio-économique relativement pauvre.

a) Activités

- **Préparation, par chaque élève, de son Plan individuel de formation (PIF)**, selon un modèle élaboré par l'école. Le *Passeport PIF* se présente comme un petit livret illustré par les élèves, que chacun va remplir **progressivement** au cours de l'année, durant les cours de français auxquels on a ajouté deux périodes prises sur le cours d'Économie familiale. Le PIF comprend six parties qui encadrent une réflexion sur soi et sur le monde du travail, allant du plus général au particulier, soit :
 - **Mon portrait** : mes goûts et préférences dans différents domaines; mes grands rêves et vœux sur divers plans; mes peurs.
 - **Qui je suis**, selon moi, mes parents, mes amis, en positif et en négatif, quelles sont mes réussites et mes lacunes à l'école et ailleurs; quelles affirmations me caractérisent concernant ma capacité d'entreprendre, de travailler en équipe, de faire effort et d'être assidu.

- **Mes rêves de carrière** : métiers ou professions que j'aimerais; scolarité exigée; attitudes, comportements et qualités requises; salaire. Court questionnaire pour mener une entrevue avec une personne exerçant ce métier (avantages et difficultés).
- **Mon plan d'action** pour pouvoir plus tard réaliser mon rêve : comportement et activités à réaliser, à l'école et en dehors.
- **Les ressources à ma disposition** : à l'école, à la maison, dans mon milieu.
- **Compétences recherchées par les employeurs** : un encart, résumant le *Profil de l'employabilité* diffusé par le Conference Board du Canada, permet une information et une réflexion sur ce sujet.

- **Autres activités**

En 1^{re} secondaire :

- Invitation à l'école de conférenciers, gens d'affaires et entreprises de Verdun, venant deux fois par an parler aux élèves sur des sujets correspondant à leurs intérêts.
- Visite d'un centre de formation professionnelle et d'un cégep de leur choix.
- Recherches à la bibliothèque.

En 2^e secondaire :

- Approfondissement de certaines parties du PIF.
- Visite d'une université.
- Stage d'éveil d'une journée dans un domaine de son choix, pour «alimenter leur goût de rêver, leur goût de vivre».
- Recherches à la bibliothèque.

b) Démarche suivie et partenaires impliqués

- Automne 1997 : Sensibilisation des élèves et concours de dessin lancé pour illustrer le Passeport PIF.
Implication du *Forum économique de Verdun*.
- Janvier 1998 : Sensibilisation du personnel de l'école au projet.
- Février 1998 : Rencontre des parents au Centre de formation professionnelle de Verdun
- Février 1998 : *Midi Motivation* : Rencontre à l'école de gens d'affaires de Verdun et découverte, par le personnel, de «ces ressources enthousiastes et motivées par le futur des jeunes de la Ville».

-
- Fin mars 1998 : *Semaine-Carières* et visite, par chaque élève, d'un centre de formation professionnelle, d'un cégep de son choix et de l'UQAM pour la 2^e secondaire.
Appui concret du commissaire au développement local.
 - Mars à mai 1998 : *Stages d'un jour* (Hydro-Québec, Agence spatiale, pharmacie, dentiste, TQS, journaliste, vétérinaire, poste de police, comptable, électricien de bâtiment, etc.).
 - Mai 1998 : Conférences aux élèves par des hommes et femmes d'affaires de Verdun (le premier choix de chacun étant respecté le plus possible).
 - Mai 1998 : Visites de parents dans les classes et témoignages sur leurs occupations.
 - Mai 1998 : Entrevue d'un groupe d'élèves au journal *Le Messager* de Verdun.
 - Juin 1998 : Visite de la Ministre et présentation du projet.

c) Résultats

Même s'il s'agit d'un projet à long terme étalé sur cinq ans, certains résultats sont déjà décelables :

- plus grande participation durant les cours;
- enthousiasme d'avoir un projet : «c'est une vraie ruche à la bibliothèque où les élèves viennent se renseigner sur les métiers et professions»;
- changement d'habitudes et d'attitudes face à l'école noté chez les jeunes;
- parents plus sensibilisés à l'importance de la motivation chez leurs enfants;
- réponse enthousiaste des gens d'affaires et de la communauté;
- participation plus grande des jeunes aux activités organisées à Verdun;
- espoir qu'en 4^e et 5^e secondaire, cette démarche commencée relativement tôt durant le cheminement scolaire des jeunes **facilite à long terme leur choix professionnel.**

d) Exigences

- Libération d'une enseignante pour quelques périodes, grâce au budget alloué dans le cadre de *L'École montréalaise*.

6.2 À l'école polyvalente de Disraéli : Vers la mise en place d'une école orientante, par l'éducation au travail intégrée à l'enseignement des matières⁶⁰

a) *Principes de base*

Dans une école orientante, toutes les activités éducatives ont un de leurs buts en commun : favoriser la préparation des jeunes à la vie au travail. C'est donc **à travers les activités éducatives régulières** que l'élève sera amené progressivement à se connaître, à se tester, à découvrir son environnement, à prendre des décisions concernant sa carrière et à vouloir s'y préparer.

b) *Deux moyens principaux*

- Qu'en classe, chaque enseignant établit **des liens significatifs entre sa matière et le monde du travail et les carrières**, afin de faciliter la préparation des élèves à la vie au travail.
- Que le personnel de l'école **s'associe de diverses façons à différents partenaires de la communauté** en vue d'élargir les connaissances des élèves sur le marché du travail et de les aider à se donner un Plan individuel de formation.

c) *Objectifs visés*

- Montrer aux élèves la pertinence de leurs études et augmenter leur motivation scolaire en leur permettant de comprendre comment les contenus des matières scolaires se rattachent au monde du travail.
- Développer des habitudes et des attitudes appropriées face au travail.
- Développer des compétences nécessaires pour s'intégrer et se maintenir dans le monde du travail.
- Favoriser la découverte de soi et du monde du travail ainsi que l'orientation professionnelle.

d) *Élèves ciblés*

L'École a ciblé trois catégories d'élèves pour commencer : ceux de **1^{re} secondaire**, ceux de **2^e secondaire** et les élèves inscrits dans la **formation aux métiers semi-spécialisés**. En 1998-1999, les élèves de **3^e secondaire** se sont ajoutés.

⁶⁰ CS de l'Amiante : *Vers la mise en place d'une école orientante*, Projet 1998-1999.

e) Activités

- **En 1^{re} secondaire : Première exploration professionnelle à travers l'écologie et la géographie.**

En écologie : découverte de métiers liés au monde du vivant;

- professions liées à la culture des végétaux et à leur utilisation,
- professions liées à l'élevage, à la recherche et au soin des animaux,
- visites en classe d'un biologiste et d'un vétérinaire.

En géographie : découverte de métiers liés au non-vivant;

- professions liées à la structure interne de la terre : visite en classe d'un géologue et d'un géophysicien; visite d'une mine; visite du département de minéralogie du cégep; visite d'une usine de fabrication de pièces de haute technologie (outils et fonctions de travail);
- professions liées au relief terrestre : météorisation et érosion des sols;
- professions liées au climat;
- professions liées à l'importance de l'eau ou à ses dérivés.

- **En 2^e secondaire : Poursuite de l'exploration professionnelle à travers l'histoire.**

En histoire : comparaison entre les métiers et professions d'hier et ceux d'aujourd'hui pour les périodes du Moyen-Âge, de la Renaissance, de la Révolution industrielle et de l'Ère moderne.

- **En 3^e secondaire : Choix d'un domaine d'activité.**

- Utilisation de **toutes les matières** : découverte des **métiers liés aux cinq grands domaines du savoir** retenus par le Ministère, soit : les métiers reliés aux langues, aux technologies, sciences et maths, aux arts, à l'univers social et au développement personnel.
- Élaboration du Plan individuel de formation (PIF).

- **En 5^e secondaire : Cristallisation et validation du choix professionnel**
 - Un stage d'un jour (deux stages possibles). Une centaine d'élèves intéressés.
- **Formation aux métiers semi-spécialisés (Volet 2) : Préparation immédiate à l'insertion professionnelle**
 - Utilisation du **Français** : étude de textes sur les normes du travail, la santé et sécurité, le syndicalisme, l'économie.

f) Démarche suivie

- 1990 : Sondage auprès des parents sur l'importance de l'éducation au travail. Accord à 91 %.
- 1992 : Sondage auprès du personnel enseignant sur l'ensemble des objectifs et activités. Accord à 79 %.
- 1994 : Sondage auprès de l'ensemble des gens d'affaires de la région de l'Amiante. Accord à 80 % : 174 entreprises prêtes à différentes formes de collaboration. Plusieurs acceptent de libérer des employés sur le temps de travail pour collaborer au projet.
- 1998-1999 : Révision de l'ensemble des règlements de l'école de façon à établir un parallèle entre la raison d'être de règlements dans l'école et dans les entreprises. Révision de la procédure disciplinaire dans le sens d'une plus grande responsabilisation des élèves.

g) Exigences

- **Collaboration de l'ensemble des professeurs d'un niveau** : c'est le plus difficile à réaliser.
- **Affectation d'une personne-ressource** à la coordination des activités et au soutien professionnel. Elle doit connaître les métiers et professions, le monde du travail et le processus d'orientation. Ses fonctions : évaluation des interventions éducatives; contacts avec la communauté.
- **Libération partielle de deux enseignants** : l'un pour concevoir et rédiger les cahiers d'activités et l'autre pour valider la faisabilité d'intégrer l'**Éducation au travail** à d'autres matières.
- **Temps affecté à des rencontres** pour tous les enseignants concernés.

- **Embauche d'une professionnelle en psycho-éducation** pour intervenir directement auprès des élèves «en crise» et pour concevoir du matériel sur le sujet, destiné aux élèves et aux enseignants.

6.3 À l'école secondaire Daniel-Johnson à Montréal : le projet École et communauté orientante

a) *Historique : Une volonté de proposer des activités motivantes aux élèves «ordinaires»*

Ce projet est issu de la prise de conscience d'un certain vide d'activités motivantes pour les élèves des groupes «réguliers». En effet, les enseignants constatant «leur frustration et leur sentiment d'impuissance de **ne rien pouvoir faire pour 200 élèves sur 1000**», l'école avait mis en œuvre en 1996 le projet *Motivaction*⁶¹ destiné «à ces jeunes qui n'ont pas appris les conditions et les compétences reliées à la réussite et au mieux-être».

Motivaction, c'est une série d'ateliers axés sur «*le mieux être des élèves en milieu scolaire*» et intégrés à l'horaire des élèves. Ils touchent «*le regard que l'élève porte sur lui-même, ses rapports avec les autres, ses attitudes, ses valeurs, ses méthodes de travail, les moyens qu'il utilise pour régler ses conflits ou ses problèmes, les moyens pouvant améliorer ses performances scolaires, sa capacité de réaliser des projets.*»

La richesse de ce projet, expérimenté avec diverses catégories d'élèves en difficulté, permet de se rendre compte du fait qu'**on n'avait rien de semblable pour les élèves «ordinaires»**. En décembre 1997, il fut donc décidé de prendre comme fil conducteur l'**École orientante** pour **offrir des activités motivantes à tous les élèves** de la prochaine cohorte de 1^{re} secondaire.

b) *Objectifs visés par le projet École orientante*

Ils ne sont pas de diriger les jeunes vers tel ou tel secteur professionnel, mais ils sont :

- de s'allier avec la communauté pour mettre en œuvre des moyens d'aider les élèves à aborder avec confiance le cheminement scolaire qui les mènera à choisir une occupation où ils pourront être à l'aise;
- d'accompagner les élèves, dès la fin du primaire, dans une démarche de réflexion et de recherche liée à son projet d'avenir, et d'alimenter sa curiosité légitime sur le futur;

⁶¹ École secondaire Daniel-Johnson, CS de la Pointe-de-l'Île, *Motivaction : Un répertoire d'ateliers pour aider l'élève à développer certaines habiletés du domaine des compétences transversales*, octobre 1998, p. XII.

- de développer leur capacité de prendre des décisions éclairées au cours de leur secondaire et pour l'avenir, à partir d'une idée juste de ce qu'ils sont et de leurs intérêts (qui peuvent se modifier avec le temps).

En effet, «*il est important que les premiers contacts avec la réalité des occupations se produisent **assez tôt**, afin que la désillusion des rêves chimériques n'ait pas lieu à un moment plus tardif et parfois fatidique qui amène souvent le jeune à se questionner sur la pertinence des études, de **ses études***».

c) **Démarche d'information et de prise en charge par l'ensemble des intervenants**

Une caractéristique de ce projet est la grande importance accordée à ce qu'il soit accepté au départ par le plus grand nombre possible d'intervenants, pour lui assurer des bases solides permettant d'atteindre les objectifs visés. D'où les actions suivantes, en 1997-1998 :

- **Auprès des organismes de consultation officiels de l'école** : sensibilisation du comité d'école, du conseil d'orientation, du comité pédagogique des enseignants et de leur assemblée générale.
- **Auprès des enseignants et du personnel de l'école** :
 - Sensibilisation des enseignants de la commission scolaire (18 écoles).
 - Rencontres avec **tous les enseignants de l'école** durant les journées pédagogiques en mai, juin et août 1998, pour leur permettre de bien saisir la philosophie du projet et de réagir. Sur 65 professeurs environ dans l'école, **les trois-quarts ont donné leur accord**. En effet, en 1^{re} secondaire, toutes les activités sont votées par les enseignants du niveau qui décident de leur date, de leur contenu et de leur durée.
 - Création d'un *Comité École Orientante* formé de **volontaires**, composé d'enseignants, de partenaires de la communauté, de la conseillère d'orientation et de deux membres de la direction.
 - Formation de **trois sous-comités** pour partager les responsabilités.

Afin de permettre aux enseignants de collaborer, il est décidé :

- de convoquer les rencontres de coordination **sur le temps de classe**,
- d'accorder **de la suppléance** à ceux qui ont des cours à ce moment.

– **Auprès des parents :**

Automne 1998. Soirée de sensibilisation pour l'ensemble des parents, afin de les associer à l'exploration personnelle et professionnelle amorcée par leurs enfants. L'objectif est de les amener :

- à prendre conscience du fait que le décrochage est souvent lié à l'absence de lien, chez leurs enfants, entre des objectifs clairs de formation et des objectifs professionnels;
- à préciser leur rôle d'ouverture et d'encouragement à ce que leurs jeunes découvrent leur personnalité à travers différentes activités;
- à faire ensemble un exercice d'association de certains types de compétences avec certains métiers ou compétences;
- à aborder certains préjugés (métiers de gars, métiers de filles);
- à se sensibiliser à la structure de l'emploi dans la région métropolitaine.

Janvier 1999 : Création d'un *Comité de parents sur l'École orientante*, pour maintenir l'élan.

– **Auprès d'organismes du quartier**

En août et septembre 1998 : Rencontres avec des organismes qui sont en contact avec les élèves en dehors de l'école, pour qu'ils s'associent en tant que «**communauté orientante**».

- *Table de concertation jeunesse* du quartier.
- *Service régional des sports, des loisirs et du développement social* de la Ville de Montréal.
- *Régie régionale de la Santé et des Services sociaux de Montréal*, qui a produit un modèle de développement du concept de soi et de l'habileté à résoudre des problèmes.
- *Maison des jeunes*.
- Clubs sportifs.

d) Activités

- Rédaction d'une trousse d'information pour les enseignants et les parents.
- Rédaction du PIF et du *Guide d'animation du PIF*.
- Rédaction du *Portfolio* (préalable au CV).
- Rédaction du *Guide mensuel d'activités* pour la 1^{re} secondaire.
- Planification et réalisation du *Colloque École orientante* de la rentrée (deux jours, fin août 1998).

- Début des activités en 1^{re} secondaire et en 2^e secondaire.
- Projet d'organisation de journées de formation et de visites, élaboré avec le Centre de formation professionnelle contigu à l'école.

e) Exigences

- **La stabilité des équipes éducatives** est indispensable, faute de quoi il faut recommencer chaque année. Les nouveaux enseignants doivent choisir de s'investir beaucoup, peu ou pas du tout. Ceux qui le font doivent s'approprier la philosophie et les outils de l'école orientante.

CHAPITRE 5

Un outil de réflexion sur le pourquoi, le quand et le comment de la différenciation des cheminements scolaires

Les Propositions pour l'école obligatoire formulées par Meirieu et Guiraud⁶²

Il ne s'agit pas ici de faire un compte rendu pur et simple de ce livre, mais d'en présenter la **vision d'ensemble** particulièrement intéressante et utile dans le contexte actuel de la réforme de l'éducation au Québec. On verra que certains de ses éléments recourent des intentions et certaines actions en voie de réalisation dans notre système scolaire.

Les propositions pour «l'école obligatoire» ont été faites en 1997, pour la France, dans la **perspective «sociale»** d'une école qui préparerait **tous** les jeunes du 21^e siècle à vivre dans une société démocratique et à améliorer celle-ci. Les auteurs rappellent avec insistance que :

«le devenir de l'école suppose des choix de société, des choix philosophiques, des options prises sur l'avenir du pays, sur le type d'homme et d'organisation sociale que nous voulons.»

Face aux données et aux avis des chercheurs, des scientifiques et des spécialistes, les auteurs font clairement **«le choix de la prééminence absolue du politique»** en matière d'école. *«Les choix à faire sont des choix de valeurs. Il faut les faire le plus lucidement possible et les assumer comme tels.»* (p. 17)

1. CONSTAT GÉNÉRAL

En cherchant à ajuster l'école à la diversité toujours croissante des jeunes, **on a perdu de vue ses principes fondateurs.**

En effet, depuis 25 ans, les réformes successives et les changements ajoutés les uns aux autres sans ligne directrice ni véritable projet unificateur **ont rendu incompréhensibles les principes**

⁶² Philippe Meirieu et Guiraud Marc, *L'École ou la guerre civile*, Plon, 1997.

organiseurs de l'institution scolaire actuelle. *«En fouillant bien, un archéologue scolaire découvrirait dans chaque établissement quelques traces parfois fraîches, parfois fossilisées, de couches pédagogiques successives.»* Les auteurs concluent qu'il serait temps *«d'arrêter de colmater les brèches et de multiplier les pansements supplémentaires qui rendent l'institution de plus en plus difforme et qui rendent ses projets fondateurs illisibles à force d'avoir subi tant d'aménagements "à la pièce"»*.

2. CONSTATS PLUS PARTICULIERS SUR L'ÉCOLE ACTUELLE : OÙ EN EST-ON ARRIVÉ?

- L'école cherche à répondre tant bien que mal, au fil des années, à tous les jeunes d'une classe d'âge, maintenant tous scolarisés, qui se répartissent en plusieurs groupes :
 - ceux qui ont appris très tôt «le métier d'élève» dans leur famille avant l'entrée à l'école;
 - ceux qui ne connaissent rien du «métier d'élève» avant d'arriver en classe et ressentent un rejet de l'école, mais n'agressent pas les enseignants;
 - et les «barbares» qui affichent publiquement leur mépris pour les règles de l'école.

L'école doit aussi faire face aux «élèves zappeurs» nés avec la télévision, qui ont pris l'habitude d'écouter distraitement tout en faisant autre chose et de changer de chaîne dès que le programme commence à les ennuyer, et qui reproduisent ce comportement en classe. Ce type d'élève *«ne sait pas écouter un discours en continu, respecter la parole de l'autre, lire un livre au-delà des premières pages (ou des premières lignes), se soumettre aux règles nécessaires à la bonne marche d'une activité collective sur le long terme, confronter sereinement son point de vue à d'autres, planifier son temps, reprendre, corriger et retravailler un devoir»*.

- Dans les faits, l'école a tendance à écarter les gêneurs pour continuer à enseigner aux élèves qui ont le mieux «épousé la forme scolaire». Ce faisant *«elle vole à un bon nombre de jeunes le droit de concevoir leur projet individuel»* en les aiguillant très tôt dans des filières d'insertion professionnelle, sans toujours s'assurer qu'ils aient acquis un bagage suffisant pour accéder plus tard à de la formation professionnelle continue et à la vie démocratique.
- L'école tend donc à fonctionner à plusieurs vitesses : autoroutes dès le départ pour certains, voie sans issue pour d'autres. Quant aux «40 % du milieu de la classe», relativement peu d'initiatives pédagogiques sont prises à leur intention.

- On constate en effet que **le sens du travail scolaire** est généralement **réduit à l'obtention de notes**. Pour la plupart des élèves, *«les savoirs scolaires sont réduits au rang de simples utilités»* qu'il faut acquérir pour réussir des tests ou pour avoir le diplôme plus tard, et non *«pour entrevoir des réponses à des questions essentielles»*. À leurs yeux, les connaissances que l'école leur distribue pendant plusieurs années ne leur servent à rien d'autre qu'à réussir à l'école : *«ils troquent du travail contre une note.»* Pour beaucoup d'entre eux, cela n'est pas une raison suffisante pour les pousser à étudier. Ils considèrent que *«la vraie vie est ailleurs»*, d'autant plus que la fréquentation de l'école ne leur garantit plus l'insertion dans la société.
- Aussi, **un grand nombre de jeunes ne connaissent pas le bonheur d'apprendre et de comprendre**, car durant les cinq ans du secondaire, l'objectif qui leur est présenté se résume très souvent à réussir la matière pour obtenir un diplôme, le DES, qui est devenu LE but, même s'il n'est ni la seule porte d'entrée dans la vie professionnelle, ni une porte d'entrée suffisante pour les études postsecondaires.
- La raison d'être de l'école n'apparaissant plus clairement, on constate que **les finalités et les ambitions individuelles prennent le dessus**. Beaucoup de parents, un peu perdus dans la complexité du système, sont devenus des *«consommateurs d'école»* qui magasinent et cherchent les meilleurs moyens d'utiliser le système scolaire au mieux pour leurs enfants. L'école tend à devenir *«un supermarché qui cherche à satisfaire l'ambition individuelle de chacun»*. (p. 57)
- Quant aux enseignants, *«ils vivent souvent dans la fierté du désespoir. Ils travaillent en désespoir de cause à transmettre des connaissances scolaires et à préparer aux examens, mais aussi à tenter d'inculquer des règles de vie et à offrir aux jeunes des défis pour comprendre le monde. [...] Beaucoup se sentent oubliés, négligés, voire méprisés.»* (p. 63)

De plus, **ils n'ont pas été formés aux rôles de plus en plus variés qu'on leur demande de jouer.**

3. PISTES D'ACTION INSUFFISANTES ET INADÉQUATES

Selon les auteurs, l'école se trouve actuellement face à **trois choix de solutions impossibles**.

- **Le retour au passé** par une réhabilitation de l'instruction et de la transmission des savoirs n'est pas une solution, car l'école se trouve face à des **objectifs contradictoires et incompatibles**. Elle veut à la fois *«écarter un tiers d'exclus et faire réussir tout le monde, pratiquer une évaluation sélective et encourager chacun pour qu'il réussisse, privilégier les objectifs de socialisation et ne rien céder sur les programmes, préparer les futurs spécialistes de chaque discipline et donner à tous le goût d'étudier les matières qu'ils n'auront plus*

l'occasion de rencontrer dans leur vie». (p.60) D'ailleurs, «l'attachement à des institutions qui furent de formidables réussites en leur temps mais qui sont aujourd'hui devenues obsolètes, n'est plus une garantie de succès».

- **Les ajouts divers juxtaposés et peu évalués** et le «colmatage» ne sont pas non plus une solution adéquate. Car *«on ne produit pas la réussite en renforçant les conditions de l'échec [...] c'est-à-dire en se contentant d'accumuler des heures de cours supplémentaires pour les élèves en difficulté, mais plutôt en cherchant d'autres moyens de les faire travailler». (p. 45)* Les auteurs vont jusqu'à affirmer que l'injection de fonds supplémentaires dans l'éducation ne devrait être consentie «que si les éducateurs prouvent qu'ils sont capables d'inventer et présentent des projets pédagogiques clairs (qui répondent à) la nouvelle donne sociale et scolaire».
- **Le renvoi de l'école dans l'économie du marché** est un troisième choix inacceptable. Il s'agit de «la tentation libérale», solution de facilité pour les hommes politiques qui espèrent que «la loi de l'offre et de la demande régulera naturellement le système, que seuls les mieux adaptés survivront et qu'il se dégagera une élite au profit de tous». (p. 72) Avec cette solution **«nos enfants n'auront bientôt plus rien en commun, étant élevés non plus dans un système scolaire, mais dans une multitude de micro-systèmes».** (p. 88)

Dans cette ligne, les auteurs soulignent qu'*«il ne faut pas confondre **décentralisation** de l'éducation et **libéralisation**».*

*«La décentralisation permet aux collectivités locales de devenir partenaires des établissements scolaires (mais c'est) pour les aider à réaliser **un projet de niveau national**, qui demeure la responsabilité de l'État. Décentralisation ne peut signifier vassalisation des établissements scolaires par les collectivités locales. Ce serait risquer un véritable éclatement du système et la mise en concurrence acharnée des établissements.»*

*«L'autonomie des établissements est une excellente chose dans la mesure où elle permet de mobiliser les acteurs locaux (administration, enseignants, élèves, parents, partenaires associatifs et économiques), et où elle leur fournit la possibilité de se concerter (pour) inventer des moyens toujours plus originaux, **(mais) au service d'une ambition nationale.**» (p. 74)*

En conclusion

Les auteurs refusent autant «le retour au passé mythique de l'instruction pure» qui se paierait par l'exclusion de nombreux jeunes, que le libéralisme qui ferait éclater l'école commune en «une multitude de communautés indifférentes ou hostiles».

Ils comparent l'école à une voiture ancienne qui a fait son temps et qui peine à rester dans la course, au cœur d'une société en mutation rapide, **malgré les efforts parfois désespérés de ceux qui y travaillent**, et ils concluent qu'au lieu d'exiger des acteurs de l'éducation qu'ils s'épuisent à faire oublier les ratés d'un moteur encrassé, il est plus raisonnable aujourd'hui de décider de **changer de voiture**.

Il faut donc **redéfinir** les **objectifs** et le **fonctionnement** de l'école qui est actuellement «minée par l'orientation prématurée, la sélection abusive et l'apartheid⁶³, qui laisse se développer l'illettrisme, l'échec social, la violence, et donc encourage au repli sur soi».

Il faut donc **retrouver une perspective fondatrice** de l'école.

4. PROPOSITION ET PLAIDOYER DES AUTEURS : METTRE EN PLACE UN NOUVEAU MONDE ÉDUCATIF APPELÉ «L'ÉCOLE OBLIGATOIRE»

Meirieu et Guiraud proposent d'affecter à une priorité absolue et très précise l'énorme énergie dépensée en vain, actuellement, pour faire fonctionner une «machinerie scolaire de plus en plus filiarisée». (p. 189)

4.1 La proposition

«Construire un parcours scolaire clair et unique pour tous les jeunes de 3 à 16 ans, dans des écoles publiques ou privées qui respecteraient les principes suivants : pas de sélection à l'entrée; pas de filiarisation; engagement à suivre les principes, objectifs et programmes de l'école obligatoire : apprendre aux jeunes à comprendre le monde et à se comporter en démocrates.»

⁶³ Pour les auteurs, l'expression **apartheid scolaire** signifie : «aux uns les savoirs utilitaires, aux autres la culture abstraite». (p. 128)

Un nouveau **Certificat d'école obligatoire** à pouvoir symbolique fort viendrait sanctionner la réussite de ce parcours dont les objets d'évaluation sont à repenser en fonction de nouveaux objectifs clairs mieux accordés à une société démocratique du 21^e siècle.

4.2 Une conviction de base sous-jacente à la proposition

Le gouvernement doit affirmer avec fermeté la perspective suivante, fondatrice de l'«école obligatoire» :

L'école **n'est pas un service** qui cherche plus ou moins confusément et ouvertement à répondre à une multitude d'intérêts individuels d'usagers consommateurs d'éducation. Elle est **une institution publique**, «qui se doit d'obéir à des valeurs spécifiques», selon une logique de formation optimale pour tous et non de sélection, et avec un accent sur la formation de la personnalité de l'élève.
(p. 57)

Un des rôles majeurs de l'école est donc de **préparer les jeunes à vivre dans une démocratie délibérative** où «*des individus s'écoulent, cherchent à se comprendre et débattent entre eux de manière exigeante et rigoureuse*». Aussi, une des tâches de l'école serait d'amener les élèves à «*instaurer entre eux un dialogue fructueux, à mettre en délibération les convictions des uns et des autres, à confronter leur bien-fondé, et à jauger leur portée, leurs enjeux et leurs conséquences*».
(p. 68)

4.3 L'enjeu de l'«école obligatoire» : inventer un nouveau modèle de réussite scolaire et sociale et le concrétiser dans l'organisation pédagogique

Actuellement, l'école à sélection précoce et souvent définitive est incapable de présenter aux jeunes **un modèle de réussite tournant résolument le dos à l'arrivisme individualisé**; elle ne leur propose pas d'alternative.

«Pour beaucoup de jeunes, la réussite, c'est l'argent facile, la grosse voiture, les voyages à l'étranger et la consommation audiovisuelle. Pour d'autres, c'est investir toute son énergie dans un métier, sacrifier sa vie personnelle à sa carrière, se méfier même de ses amis et ne pas hésiter à piétiner quiconque se met en travers

de la route. Pour d'autres encore, c'est être à l'abri du chômage et rentrer le soir dans sa niche douillette sans crainte du lendemain.»

Ce modèle de réussite, vécu à travers l'activité scolaire, «est l'expression la plus pernicieuse de son influence sociale», car le «**profil du bon élève**» véhiculé à l'école correspond au «**profil d'homme**» que celle-ci promeut et évalue. (p. 187)

- **Nouveau modèle de réussite scolaire et sociale et nouvelle culture scolaire**

L'«école obligatoire» veut proposer aux jeunes **«un modèle de réussite qui leur permettrait d'accéder à de nouvelles valeurs sociales : travailler en groupe et inventer ensemble, trouver du sens à ce que l'on fait et du plaisir à rencontrer l'inconnu, comprendre son histoire et se projeter dans l'avenir, équilibrer investissement professionnel et épanouissement personnel, allier efficacité économique et activités culturelles»**. (p. 187)

À ces valeurs correspondrait une **nouvelle culture de l'école** dont les «mots d'ordre» ne seraient pas seulement de réussir des contrôles et des examens portant sur les savoirs et les savoir-faire disciplinaires acquis, mais AUCSI de permettre aux élèves de construire leur personnalité, d'exercer leur intelligence, de se comprendre eux-mêmes, de découvrir le monde et de créer des passerelles entre eux. (p. 85)

À cette culture de l'«école obligatoire» correspondrait également **un mode de fonctionnement scolaire** mettant l'accent sur :

- **l'expression** au sujet des problèmes quotidiens rencontrés à l'école;
- un effort de **médiation** réalisé par les professeurs entre le monde des jeunes et celui des adultes, entre la **culture du savoir** et la **culture jeune** axée sur le plaisir, entre les différentes communautés présentes dans l'école, et entre les élèves eux-mêmes;
- la **responsabilisation de tous** quant au bon fonctionnement de cette «école obligatoire», lequel exige «des organismes de concertation et de régulation ainsi qu'un minimum de rituels scolaires».

- **Type d'examens traduisant ce nouveau modèle de réussite scolaire**

Le «Certificat d'école obligatoire», en plus de vérifier les connaissances disciplinaires fondamentales, comporterait des épreuves nouvelles étalées sur les deux dernières années et qui sont déjà expérimentées dans plusieurs écoles :

- rédaction, par chaque élève, d'un mémoire d'une trentaine de pages, dactylographié et illustré par lui, sur une profession de son choix;

- présentation d'un objet technologique dont l'élève dessinerait et commenterait le schéma ou le plan;
- étude critique d'un objet culturel (tableau, livre, pièce musicale ou film);
- implication dans une activité collective à caractère artistique. (p. 186)

5. DEUX GRANDS OBJECTIFS POUR L'«ÉCOLE OBLIGATOIRE»

Celle-ci-devra «être capable de tresser en permanence des **objectifs de connaissance** et des **objectifs sociaux** de haut niveau, chacun nourrissant l'autre». (p. 112) Tous les élèves d'une classe d'âge seront à l'école jusqu'à 16 ans, pour **apprendre des choses significatives pour eux** et pour **apprendre à vivre ensemble**. En effet :

L'enseignant d'aujourd'hui ne peut se permettre de sacrifier aucun de ces deux grands objectifs de l'école obligatoire : susciter le désir d'apprendre, apporter des connaissances et une exigence intellectuelle ET éduquer les futurs citoyens. En classe, il lui faut contribuer à créer la société scolaire, l'unité sociale, **en même temps qu'il instruit**, faute de quoi l'instruction risque de ne pas se réaliser.

À cet égard, **l'apprentissage de la communication** est particulièrement important car dans une école hétérogène, *«chaque fois que la communication recule, l'intolérance et la violence progressent»*. D'où la nouvelle responsabilité de l'école qui conditionne l'avenir de la société démocratique : *«apprendre aux jeunes à vivre ensemble, à surseoir à leur violence, à s'écouter, à se parler, leur apprendre à inventer ensemble des projets et à les réaliser.»*

Une autre préoccupation essentielle de l'«école obligatoire» : aider chaque jeune à **transférer dans sa vie ce qu'il apprend à l'école**. Et l'inciter à **amener à l'école ce qu'il vit au quotidien pour l'enrichir** par les apprentissages scolaires. En effet, *«les savoirs prennent vie lorsque l'élève les comprend véritablement, lorsqu'il est capable de vivre avec et par cette culture qu'on lui enseigne, et lorsqu'on l'a aidé à retrouver, parfois, la question initiale qui a donné naissance à certains savoirs compilés»*.

*«Car on peut parfaitement faire réussir aux examens 100% des élèves **sans que, pour autant, ils aient intégré dans leur existence la moindre parcelle de savoir transmise**, sans que le savoir vive en eux et leur permette de se développer et de se construire.»* (p. 86)

6. ORGANISATION PÉDAGOGIQUE DE L'«ÉCOLE OBLIGATOIRE»

Le principe organisateur est de **faire reculer la sélection au-delà de la scolarité obligatoire** et de «*résister farouchement à toutes les tentatives de ségrégation scolaire et sociale*». Le système d'éducation a donc la responsabilité de «*s'opposer à l'homogénéisation des classes et à l'éclatement du système scolaire en une multitude d'établissements et de filières qui contribuent à désagréger le corps social*». (p. 191) L'organisation proposée est la suivante :

- **des classes-groupes de référence délibérément hétérogènes**, en termes d'origines sociales ou géographiques et de niveaux des élèves (dans la limite, sans cesse à réexaminer où les enseignants pourront gérer une telle classe);
- **des regroupements ponctuels plus homogènes** coexistant avec la classe hétérogène de référence. Les élèves ayant un besoin scolaire précis seraient rassemblés dans des groupes «ad hoc» pour des durées données sous la responsabilité d'un enseignant chargé d'une mission particulière auprès d'eux (élèves n'ayant pas compris telle notion ou acquis telle méthode, jeunes désirant réaliser une activité ou un projet particuliers, etc.);
- pendant la scolarité obligatoire, «**aucune formation professionnelle et aucune affectation irréversible dans des filières** plus ou moins spécialisées». (p. 60) C'est à 16 ans, une fois assuré à tous le socle des savoirs et des compétences exigés que chaque jeune pourra s'inscrire dans des formations particulières;
- par contre, **options et concentrations variées offertes à tous** sur des temps partiels et selon des regroupements provisoires;
- **suppression du redoublement et de la sélection** pendant toute la durée de la scolarité obligatoire;
- **systématisation de la pédagogie différenciée**, avec une nouvelle gestion des emplois du temps pour rendre possible la diversification maximale des activités et des méthodes.

7. PROGRAMMES D'ÉTUDES POUR L'«ÉCOLE OBLIGATOIRE»

- Les programmes sont **structurés autour de quatre grands objectifs** :
 - objectifs **linguistiques** (les langages fondamentaux : français écrit et oral, langage mathématique, une langue étrangère);

- objectifs **culturels** (histoire, littérature, arts, histoire des idées et des conceptions du monde);
 - objectifs **technologiques** (connaissance de l'environnement technique et économique, informatique, gestion, connaissance des éléments fondateurs de la médecine, etc.);
 - objectifs de **socialisation** (connaissance du droit, expérience fondatrice du sursis à la violence et apprentissage de la démocratie délibérative).
- **La matière est réorganisée autour d'objectifs-noyaux** qui doivent être maîtrisés impérativement à la fin de la scolarité obligatoire.
- **Les enseignements artistiques et sportifs** font l'objet d'un développement réel et massif, en collaboration avec les associations culturelles et sportives municipales, nationales ou privées, comme cela se fait déjà dans différentes régions du Québec. Celles-ci offrent aux jeunes **un milieu qui n'est ni la famille, ni l'école**, dans lequel ils peuvent développer leurs capacités d'organisation, d'initiative et de ténacité.
- **Le «Certificat d'école obligatoire»** comporte des **épreuves théoriques** et des **travaux** préparés tout au long de l'année. Ces deux modalités «doivent permettre d'évaluer les **connaissances** acquises, mais **aussi des réalisations** portant sur les domaines culturel, artistique et professionnel et faisant appel à des **approches interdisciplinaires**. Ces réalisations doivent permettre de juger les **capacités** (transversales) d'organisation, de planification et l'autonomie intellectuelle des élèves».

8. AVEC L'«ÉCOLE OBLIGATOIRE» : UNE NOUVELLE DIGNITÉ SOCIALEMENT RECONNUE DU TRAVAIL DES ENSEIGNANTS

Meirieu et Guiraud rappellent que *«l'inventivité pédagogique n'est pas une obligation supplémentaire imposée aux enseignants et qui rendrait leur métier encore plus difficile; elle est, au contraire, le seul moyen de rendre à ce métier sa dignité et son intérêt : la pédagogie différenciée ne vient pas compliquer une tâche déjà lourde, elle vient régler des problèmes qui, sans elle, bloquent l'école»*. (p. 177)

Les auteurs soulignent à quel point la carrière des enseignants est gérée de manière très administrative et tient peu compte de leurs initiatives pédagogiques. D'où leur exode vers d'autres métiers (direction d'école, postes à la commission scolaire, fuite dans «la nomenclatura du ministère de l'Éducation», journalisme. etc.).

8.1 Gestion nouvelle de la carrière d'enseignant : création de responsabilités particulières pour des enseignants d'expérience

Afin de permettre une possibilité de progression dans la carrière d'enseignant dans une «école obligatoire», les auteurs proposent **la création de deux fonctions** qui seraient ouvertes à ceux qui ont acquis de l'expérience, et qui consistent à «*assister collégialement le chef d'établissement dans l'exercice de sa tâche de direction*», sur le plan pédagogique. Ce sont :

- a) la fonction de «**professeur principal**», qui serait l'interlocuteur privilégié de ses collègues, des élèves et des parents. Il s'agit d'organiser les activités pédagogiques, d'aider les enseignants à faire le point sur l'évolution de leur classe et les épauler en cas de problèmes, de réfléchir aux règles de fonctionnement de l'école, de suivre régulièrement les élèves qui ont des difficultés particulières, de mettre en place des modalités permettant la discussion quand une question grave se pose et de veiller à l'application des mesures qui en résultent;
- b) la fonction de «**coordonnateur-doyen de discipline**», dont le rôle serait de faire le lien entre les enseignants d'une discipline et d'impulser leur réflexion, d'animer le travail dans la matière et de voir à l'articulation avec les autres matières, et de faire le lien entre cette équipe et la direction de l'école.

Bien sûr, l'existence de telles fonctions a **des implications d'ordre syndical**, mais il faut espérer que des modalités de reconnaissance de cet investissement pédagogique pourraient être établies par convention. Cette reconnaissance pourrait prendre différentes formes : indemnité financière, points supplémentaires pour la retraite, etc.

8.2 Modification de l'affectation du temps de travail des enseignants : augmentation du temps consacré au suivi des élèves, aux réunions pédagogiques et aux entretiens avec les familles

Une enquête menée en 1996 auprès des enseignants français révèle que ceux-ci consacrent presque 50 % de leur temps aux heures de cours proprement dites, 22 % à la correction et **seulement 9 % au suivi des élèves, aux réunions pédagogiques et aux entretiens avec les familles**. Selon les auteurs, «*c'est dans ce 9 % déplorablement insuffisant qu'il faut chercher les causes de la violence et de l'échec scolaires*».

Dans l'«école obligatoire», les professionnels de l'enseignement assureraient **aussi** le «service après vente», pour que «l'élève ne soit pas laissé à lui-même au moment essentiel du travail personnel qui révèle s'il a bien compris et s'il peut utiliser ce qu'il a appris». (p. 119-120)

9. LA MESURE DE LA PERFORMANCE DE L'«ÉCOLE OBLIGATOIRE» : EXIGER DE L'ÉCOLE UNE «OBLIGATION DE MOYENS» PLUTÔT QU'UNE «OBLIGATION DE RÉSULTATS»

Les auteurs soulignent que **l'obligation de résultats** amène l'école à sélectionner les élèves à l'entrée ou à évacuer (dans des filières ou autrement) ceux qui se trouvent en difficulté, et à tout axer sur la préparation aux examens, au détriment d'autres activités scolaires significatives. D'où **une relation maître-élèves** centrée principalement et souvent uniquement **sur l'utilité scolaire** (examens, évaluation, passage au niveau supérieur, etc.).

L'obligation de moyens consiste à demander aux écoles et aux enseignants de mettre en œuvre toutes les initiatives pédagogiques possibles, à inventer les moyens les plus variés possibles pour mobiliser les élèves face à leurs apprentissages et «pour les amener à créer une véritable cité scolaire».

Certes, **on ne dispose pas d'outils statistiques pour tout mesurer** : par exemple, l'accès au sens des savoirs. Et devant la difficulté d'évaluer l'obligation de moyens, on se rabat sur la mesure statistique de certains résultats (proportion de réussite à tel examen, moyennes d'âge, etc.).

Mais si ce type d'indicateurs a son importance à l'échelle nationale et pour des fins de comparaisons internationales, **il ne faut pas confondre indicateurs statistiques et objectifs ni en faire des buts**.

Il ne faudrait pas non plus, pour évaluer les résultats de l'«école obligatoire», *«succomber à la tentation de l'économisme scolaire qui consiste à juger l'école à partir de ce que l'on sait déjà évaluer»*. (p. 92-93)

10. LA CONFIANCE : UN MEILLEUR CHOIX ÉCONOMIQUE QUE L'EXCLUSION

Les auteurs admettent que l'école ne peut panser toutes les blessures de la société et n'a sans doute pas les moyens de faire réussir la totalité des élèves. Mais ils soulignent qu'elle a le devoir de faire confiance et de jeter «un regard optimiste sur les potentialités des jeunes».

Ils rappellent qu'il est très hasardeux d'adopter des critères selon lesquels il n'y aurait plus d'intérêt à s'occuper d'un élève, car *«on n'est jamais sûr qu'un élève en difficulté pourra réussir, mais on*

n'est jamais sûr non plus qu'il échouera». (p. 91) Et ils posent la question du caractère scientifique incontestable des tests utilisés pour déceler les élèves surdoués ou ceux en difficulté. (p. 103)

Meirieu et Guiraud estiment que la confiance est même un meilleur choix économique que l'exclusion ou la ségrégation des forts et des faibles. En effet, selon les conclusions issues de la pratique du psychanalyste Jacques Selosse qui a suivi, aidé et étudié des milliers d'adolescents marginaux : *«La plupart des comportements irréguliers des jeunes **n'occupent qu'une période de leurs parcours de vie** et ensuite, s'ils ne sont pas marqués par des décisions brutales d'adultes incapables de les comprendre, ils se normalisent, ils se socialisent, ou ils arrivent à trouver un modus vivendi avec l'environnement social qui ne les stigmatise plus. En revanche, les effets d'étiquetage, la mémoire scolaire et juridictionnelle qui colle à la peau de l'élève ou du délinquant, les orientations ou les exclusions brutales, tout cela amène l'adolescent à s'approprier le regard négatif que l'on porte sur lui et à développer des "déviances secondaires". Les conséquences en sont beaucoup plus néfastes pour la société que les nuisances, pénibles mais le plus souvent passagères, d'une déviance adolescente. L'élève exclu devient un chômeur ou, pire, un délinquant, un marginal ou un drogué : **il coûte cher à la collectivité, bien plus cher que l'effort déployé à l'école pour lui rendre sa dignité, sa fierté, son ambition.** L'"investissement-confiance" finit presque toujours par payer, à plus ou moins long terme.»* (p. 92)

Par ailleurs, certains jeunes étiquetés «doués», enclenchés tôt dans des filières exigeantes et soumis à la concurrence, peuvent eux aussi, dans plusieurs cas, le payer en termes d'équilibre personnel et coûter cher à la société.

Les auteurs soulignent qu'*«il faut perdre l'habitude de séparer les **coûts directs** des **coûts sociaux** : l'échec de l'école coûte infiniment plus cher que les 20 % du budget national qu'elle occupe en France»*. Il en coûte cher en dépenses de santé; il en coûte cher aux familles et aux collectivités, obligées d'investir dans des leçons particulières, cours de vacances, rattrapages ou soutiens scolaires de tous ordres. Il en coûte cher à l'économie, handicapée dans son fonctionnement même : salariés dont la culture de base est trop faible pour affronter les mutations, chefs d'entreprises dépassés par l'évolution de leur environnement.

De plus, *«c'est **en termes sociaux** que l'échec scolaire a les conséquences les plus graves : les jeunes marginalisés mobilisent travailleurs sociaux et formateurs en tout genre qui s'efforcent tant bien que mal de réparer, si c'est encore possible, les dégâts de l'école défailante»*. (p. 18)

En conclusion

Les auteurs **resituent la question de la différenciation du curriculum dans une perspective sociale plus large** d'égalité maximale des chances, pour chaque jeune, d'atteindre le développement dont il est capable durant la scolarité obligatoire, **sans relégation** des plus faibles et **sans nivellement par le bas** des plus forts.

«Il n'est plus temps d'ergoter sur une heure de plus ou de moins de mathématiques ou d'instruction civique en 5^e secondaire. L'urgence est de rebâtir une école capable d'assurer la survie de notre démocratie.» (p. 29)

Les auteurs rappellent qu'«une école qui fait de la compétition son principe de fonctionnement finit nécessairement par exploser sous la pression d'intérêts contradictoires. Si les enfants sont ensemble, sur les bancs des mêmes classes pour étudier les mêmes programmes, c'est bien pour y découvrir qu'il existe des savoirs susceptibles de les réunir, et cela en dépit de leurs différences; c'est aussi pour comprendre qu'il existe une loi fondatrice : l'interdit de la violence». (p. 14)

D'où leur long plaidoyer de 210 pages sur la nécessité de «changer de voiture» et d'instaurer une véritable scolarité obligatoire pour tous les jeunes de trois à seize ans, où ceux-ci (et leurs professeurs) auraient **DU TEMPS** pour s'appropriier les savoirs obligatoires et y percevoir un sens, avec le droit de tâtonner et de faire des erreurs sans être réprimandés, **DU TEMPS** pour apprendre à communiquer et à délibérer en respectant l'autre, **DU TEMPS** pour s'immerger dans des options artistiques, scientifiques, sportives, linguistiques et autres, **DU TEMPS** pour l'exploration personnelle et professionnelle, la réflexion et la maturation, et **DU TEMPS** pour «souffler» **AVANT** de s'inscrire dans différentes filières ou champs de spécialisation ou d'insertion professionnelle.

Et cela, dans **UN LIEU**, l'«école obligatoire», à la fois **ouvert** et **séparé**, où les jeunes pourraient «élaborer des réponses aux questions que leur pose le monde», suffisamment à distance des «modes» sociales. (p. 113) Un lieu où ils apprendraient à **respecter les interdits**, en comprenant que cela leur offre «des possibilités beaucoup plus gratifiantes que leur transgression». (p. 138)

Il faut souligner que l'État d'Orégon⁶⁴, aux Etats-Unis, met en œuvre depuis quelques années, une école similaire à celle proposée par Meirieu et Guiraud avec un *Certificate of Initial Mastery* similaire au *Certificat d'école obligatoire*. C'est en juin 1999 que l'État verra les premiers sortants de ce nouveau système scolaire public créé par la Loi de réforme de 1991.

⁶⁴ Réginald Grégoire inc., «La Nouvelle piste de l'Orégon», *op. cit.*, janvier 1999.

CHAPITRE 6

Principaux thèmes de questionnement, de réflexion et d'action en matière de différenciation du curriculum

Question initiale

«Quand», «comment», «jusqu'où» et «pour qui» différencier le curriculum? Comment le faire de façon à tenir compte de l'hétérogénéité des élèves, pour assurer à tous l'acquisition de compétences de base communes et une qualification professionnelle correspondant à leurs aspirations et à leurs capacités d'apprentissage?

Principaux constats au Québec

1. Il existe déjà une différenciation du curriculum offert, dès le premier cycle du secondaire.
2. Cette différenciation s'adresse à des élèves ayant des capacités et des styles d'apprentissage différents et prend la forme de filières ou d'options «enrichies», «de rattrapage» ou «d'insertion professionnelle».
3. Pour un bon nombre d'élèves, dès la 3^e secondaire et dès la 2^e secondaire pour la formation aux métiers semi-spécialisés, les matières de base du tronc commun sont réduites à trois : la langue maternelle, la langue seconde et les mathématiques.
4. C'est très souvent en 2^e et 3^e secondaire que des jeunes sont de moins en moins assidus aux cours, ne font pas leur travail scolaire et pensent à quitter l'école. Or plusieurs d'entre eux ont les aptitudes nécessaires pour réussir leur scolarité secondaire, mais les pratiques pédagogiques existantes, et parfois des difficultés d'ordre personnel, font qu'ils se désintéressent des études.
5. L'utilisation de certaines formules d'enseignement et d'apprentissage telles que l'enseignement modulaire individualisé, la semestrialisation et la formation à distance semble se répandre à des degrés divers. Mais ces formules, et d'autres, qui pourraient contribuer à la diversification des parcours de formation des jeunes du secondaire, n'ont pas encore donné lieu à une évaluation d'ensemble de leurs avantages et inconvénients, et de leur impact sur la persévérance scolaire.

6. L'affectation à une filière de rattrapage ou d'insertion réalisée entre la 1^{re} et la 4^e secondaire est souvent irréversible et la correction des erreurs d'aiguillage ou d'orientation s'y fait rarement. Plusieurs considèrent que la différenciation par les filières plutôt qu'une différenciation par les stratégies d'enseignement et d'apprentissage peut favoriser une certaine déresponsabilisation de l'école vis-à-vis différents types d'élèves.
7. Finalement, l'atteinte des objectifs visés par l'école secondaire déborde l'âge de fin de scolarité obligatoire et s'étale jusqu'à l'âge de 20 ans.
8. Malgré cela, une bonne proportion de jeunes d'une cohorte n'atteignent pas les résultats nécessaires pour entrer en formation professionnelle ou obtenir le **DES**, et sont donc **mal préparés** pour le marché du travail.
9. Si l'on considère la faible proportion de **17 % de jeunes d'une cohorte qui accèdent à la formation professionnelle avant 20 ans**, ne faudrait-il pas examiner sérieusement selon quels critères d'admissibilité ils sont acceptés ou refusés? En effet, il semble exister deux catégories de programmes de formation professionnelle en fonction des différents préalables exigés et de plus, les centres de formation professionnelle font passer aux candidats divers tests de sélection (aptitudes, formation générale et autres).
10. **La durée du secondaire** n'est-elle pas insuffisante par rapport à tout ce que l'on veut y faire, incluant une orientation personnelle et professionnelle adéquate? D'autant plus qu'au Québec, la durée des études secondaires est inférieure d'un an à celle existant dans les autres provinces canadiennes et aux États-Unis.
11. Par ailleurs, **dans l'état actuel du cursus et de la pédagogie**, cinq années de secondaire sont, pour beaucoup d'élèves, un horizon trop lointain pour un premier diplôme. La sanction officielle d'un premier niveau de succès, plus tôt dans le cursus, (Certificat de fin de premier cycle) **ouvrant sur différentes filières, voies ou concentrations officiellement reconnues** entre lesquelles les jeunes pourraient faire un choix véritable, ne pourrait-elle être une solution les motivant à poursuivre leurs études?
12. On constate aussi, qu'une bonne partie des efforts de différenciation des parcours de formation initiés centralement ou localement se heurtent, dans les écoles, aux principaux **obstacles** suivants, toujours les mêmes, quels que soient les cheminements ou les voies :
 - l'existence de **grilles-matières qui déterminent centralement, en pratique, le temps affecté à chaque matière**, car elles servent souvent de grilles-horaires aux écoles;
 - **la fabrication informatisée des horaires**, qui rend difficiles le décloisonnement et l'intégration des matières ainsi que la réalisation de projets faisant appel à plusieurs matières;

-
- **l'affectation** des enseignants **strictement selon les règles de la convention collective**, ce qui rend difficiles :
 - **le choix volontaire** de faire partie d'une équipe menant un projet particulier, de rattrapage, d'enrichissement ou d'insertion,
 - **la prise en considération d'aptitudes** plus ou moins grandes de certains enseignants à travailler avec certains types de jeunes (certaines équipes d'ISPJ se demandent s'il ne faudrait pas établir des critères pour enseigner en ISPJ),
 - **la stabilité suffisante des professeurs** formant une équipe attachée à un projet,
 - **la possibilité effective, pour un enseignant spécialiste**, de remplir des fonctions **d'animation** ou **d'encadrement**, conjointement avec un collègue, dans un groupe particulier d'élèves;
 - **le mode d'enseignement des matières de base** trop théorique et pas assez fonctionnel pour plusieurs types d'élèves.

Ces constats soulèvent un certain nombre de questionnements qui touchent la différenciation **existante** et **souhaitable** des parcours de formation, et qui appellent **une réflexion plus poussée et systémique** sur le sujet.

Neuf thèmes de réflexion sont proposés dans ce chapitre. Ils sont issus :

- des données statistiques et des questions qu'elles soulèvent;
- du tour d'horizon des pratiques de différenciation existantes;
- de la problématique qui présente cinq dimensions essentielles à considérer en matière de différenciation du curriculum.

Premier thème : Préciser ce que signifie assurer «le succès du plus grand nombre», expliciter plus clairement les différentes formes de succès proposées au secondaire, s'assurer que chaque cheminement soit exigeant et montrer en quoi il l'est

Il faudrait **lever l'ambiguïté sur la fonction du secondaire** par rapport au «succès pour tous», alors que dans les faits, sa fonction est d'abord actuellement de préparer les élèves pour le collégial.

Il faudrait s'assurer que dans les **documents**, dans les **faits** et dans les **mentalités**, le succès scolaire soit clairement défini par rapport à une **variété de résultats socialement reconnus** comme

aussi importants, utiles et valorisés que le DES. En particulier, que l'acquisition de compétences permettant un accès à court terme ou à plus long terme au **marché du travail** soit considérée comme une **voie normale de scolarisation**. Et que tel soit le cas aussi pour des **concentrations** artistiques, linguistiques ou technologiques : par exemple, l'art en tant qu'outil de développement du potentiel créatif des jeunes peut les amener à être créatifs dans d'autres domaines, y compris les sciences.

Actuellement, l'indicateur de succès scolaire du plus grand nombre est «**le taux d'obtention d'UN diplôme du secondaire dans une génération avant l'âge de 20 ans**». Quels sont, au juste, **les diplômes** dont on parle? Le Plan d'action ministériel de 1997 dit que ce taux d'obtention d'UN diplôme devra passer de 69,6 % en 1996-1997 à 85 % en 2010. Cela signifie-t-il qu'on admet que c'est un objectif inaccessible pour au moins 15 % des jeunes? Et si tel est le cas, quelle forme de succès propose-t-on à cette fraction non négligeable de nos jeunes?

Par ailleurs, cet indicateur qu'est le taux d'obtention d'UN diplôme du secondaire est-il suffisamment précis comme critère de «succès du plus grand nombre»? Ne devrait-on pas se donner une **définition différenciée plus claire de ce que sont «les voies normales de scolarisation»**?

À cet égard, il serait important que le Ministère fasse connaître au grand public **en quoi** certains cheminements offerts aux jeunes du secondaire **sont exigeants eux aussi** : celui des CFER, celui de certains programmes d'ISPJ ou de certains programmes de formation aux métiers semi-spécialisés, par exemple. Afin que ces cheminements soient **connus** et **valorisés** en toute connaissance de cause par le personnel scolaire, par les élèves et leurs parents et par différents organismes extérieurs à l'école.

Deuxième thème : Travailler concurremment sur les programmes d'études et sur les cheminements scolaires offerts aux élèves, en établissant les correspondances nécessaires entre ces deux dimensions du curriculum

L'élaboration, actuellement en cours, de la nouvelle offre de formation a surtout mis l'accent sur la conception de programmes d'études et d'une grille-matière pour une «voie commune». Or, il apparaît souhaitable de **réexaminer l'ENSEMBLE de l'offre de formation au secondaire**, à la fois sous l'angle des **cheminements scolaires** offerts aux jeunes et des **programmes d'études correspondants**.

En effet, au fil des années, différentes filières, voies, concentrations ou options ont été ajoutées au curriculum et continuent à l'être, souvent d'une façon expérimentale.

Il est devenu nécessaire de **s'en donner une vue d'ensemble critique**, selon une perspective de diversification des formes de succès, en tenant compte des parcours effectivement suivis par les élèves qui se trouvent actuellement dans chaque cheminement, des **exigences organisationnelles** de chacun, et de ses **résultats**. Pour cela, ne serait-il pas opportun :

- de mieux définir la spécificité de ces différents cheminements offerts aux jeunes à l'intérieur du cursus : conditions d'accès, profils de sortie et contenus de formation correspondants; reconnaissance sociale; possibilité **effective** d'insertion professionnelle à court ou à plus long terme;
- d'en prévoir les effectifs de façon plus fine et plus adéquate;
- de mieux cerner leurs conditions organisationnelles de réussite (ratio, temps, formation des groupes, coordination, etc.) ;
- de réexaminer la nécessité de chaque cheminement, en vue de les refondre ou d'en faire disparaître certains, si nécessaire;
- d'en vérifier l'agencement ainsi que les possibilités **réelles** d'ouverture, de retours en arrière et des passages verticaux et horizontaux;
- de bien cerner les moments réels d'aiguillage ou de « mise à part » inscrits dans certaines pratiques du système scolaire, et d'examiner l'impact de ces pratiques de sélection qui sont souvent **des points tournants irréversibles** pour beaucoup d'élèves. Par exemple :
 - la règle qu'il faut être au secondaire à 13 ans. (A-t-on examiné sérieusement le potentiel que représente l'expérience des « écoles intermédiaires » en Montérégie, qui regroupent des élèves de 6^e primaire et de 1^{re} et 2^e secondaire sur la base des caractéristiques et des besoins particuliers des jeunes adolescents?);
 - la pratique de sélection, en fin de 3^e secondaire, des élèves autorisés à s'inscrire en maths 436 l'année suivante;
 - l'obligation d'avoir des notes assez élevées à son bulletin pour être accepté dans une option « enrichie »).
 - etc.
- d'avoir un portrait le plus précis possible des **résultats**, pour chaque cheminement, en termes d'insertion sociale et professionnelle dans un métier ou en termes d'intégration stable au postsecondaire.

Troisième thème : Se donner localement les moyens de mieux connaître, de façon continue, les profils des élèves, car cela a des conséquences sur leur sélection ou sur leur affectation dans différentes filières, voies, concentrations ou options

Dans une perspective de parcours scolaires différenciés les plus adéquats possibles pour les élèves du secondaire, n'y aurait-il pas lieu, pour les enseignants :

- d'attacher plus d'importance à la connaissance des profils de **tous** les élèves, dès le début du primaire ;
- de s'interroger sur les **modalités** et les **outils** permettant de connaître les caractéristiques scolaires et autres des élèves. Dans certaines écoles, on a tenté de décrire les types d'élèves de façon différente afin de mieux ajuster l'enseignement : par exemple, l'élève manuel, sportif, artiste, scientifique, littéraire, etc. Ailleurs, on réfléchit sur les différentes formes d'intelligence;
- de **mettre à jour de façon continue** cette connaissance, tout au long du parcours scolaire des élèves.

Quatrième thème : Faire de l'exploration personnelle et professionnelle commencée dès le début du secondaire, un facteur de réalisme, de cohérence et de cohésion dans la détermination du parcours scolaire d'un élève

Au lieu de «**demeurer dans les coulisses** et de rester relativement peu explorée en tant que stratégie nationale clé pour rendre la politique éducative et la politique de l'emploi plus efficaces, tout en améliorant l'existence des individus» (OCDE, 1996), l'exploration personnelle et professionnelle devrait devenir, en quelque sorte, la «**colonne vertébrale**» **nécessaire** de la différenciation des parcours scolaires des élèves.

Car elle oblige ceux qui ont à conseiller ou à aiguiller les élèves, à **partir de ce qu'ils sont** et voudraient faire de leur vie et à **en tenir compte davantage**.

L'exploration personnelle et professionnelle concrétisée par «l'école orientante» pourrait avoir une fonction de modération dans la **lutte pour les clientèles**, et rassembler le personnel de l'école, les

parents et la communauté autour du **devenir personnel et scolaire des cohortes de jeunes** dont telle école est et se considérerait collectivement responsable.

De plus, une démarche d'école «orientante» peut aider les élèves, quel que soit leur parcours, à **trouver du sens au travail scolaire**. Surtout dans la mesure où les enseignants sont préoccupés de faire des liens entre leur matière et certains métiers ou professions, et d'amener leurs élèves à développer les «compétences transversales» et les comportements aujourd'hui requis dans le monde du travail (autonomie, méthodes de travail, créativité, capacité de faire des choix, etc.).

Cinquième thème : Trouver un meilleur équilibre entre la différenciation par les structures et la différenciation par l'action pédagogique quotidienne, au bénéfice de tous les élèves et en particulier des élèves «ordinaires».

Il apparaît nécessaire de mettre l'accent, **dès le début du primaire et pour tous les élèves ordinaires**, sur la différenciation par l'action pédagogique quotidienne à l'école.

Le système scolaire tend en effet, au secondaire, à mettre l'accent sur les approches pédagogiques différenciées surtout dans les filières où se trouvent des élèves considérés «à risques» ou ayant déjà rencontré des échecs, qui ont souvent une vision négative d'eux-mêmes. Or, il est alors déjà très tard pour différencier les stratégies d'enseignement et d'apprentissage.

L'utilisation plus généralisée de pédagogies différenciées au primaire et dès le début du secondaire permettrait probablement de diminuer l'importance des cheminements parallèles au secondaire. Cela permettrait certainement de **réduire l'effectif des structures de rattrapage**, et de réviser les critères et les modalités d'affectation ou d'acceptation des élèves dans les différents domaines de concentration et dans les filières d'insertion professionnelle.

D'autre part, **tous les élèves «ordinaires» du secondaire** (en particulier les «décrocheurs de l'intérieur» généralement non repérés car ils ne dérangent pas) devraient pouvoir bénéficier d'une action pédagogique différenciée (enseignement par modules, par projets, pédagogie de la réussite, etc.). Cela permettrait à ces jeunes relativement nombreux de **se remotiver** et de **développer davantage leur potentiel**, au lieu de rester aux études sans intérêt réel et de «passer de justesse». avec, au bout du compte, beaucoup moins d'acquis que cela leur aurait été possible.

Sixième thème : Assurer aux écoles une marge de manœuvre suffisante dès le début du secondaire, pour que les concentrations ou les options soient accessibles à tous les jeunes, y compris aux élèves «à risques» ayant besoin de rattrapage.

Il apparaît important que dès le début du secondaire, l'accès à des concentrations ou à des matières à option ne soit pas réservé aux élèves manifestant les meilleures capacités d'apprentissage, car cela peut être un moteur vers l'étude pour les élèves «à risques» qui ne devraient pas en être privés.

Car actuellement, le rattrapage dans les trois matières de base se fait généralement sur le maigre temps accordé aux options, ce qui prive les élèves concernés d'activités motivantes.

Comment faire pour laisser aux écoles, au 1^{er} cycle du secondaire, une marge de manœuvre suffisante pour qu'elles offrent à tous les élèves la possibilité d'accéder, dès la 1^{re} secondaire, à des concentrations ou options **qui les intéressent**, ce qui devrait leur faciliter l'atteinte des objectifs d'apprentissage des matières obligatoires?

Une solution ne serait-elle pas de **globaliser le nombre total d'unités requises dans chaque matière durant le premier cycle du secondaire**? Cela permettrait de laisser à la responsabilité de l'école l'aménagement annuel de ces unités. Cela donnerait, sur trois ans, si l'on s'en tient à la proposition du nouveau régime pédagogique :

- 24 unités en français langue maternelle;
- 12 unités en langue seconde;
- 18 unités en mathématiques;
- 12 unités en sciences et technologie;
- 10 unités en histoire et éducation à la citoyenneté;
- 6 unités en géographie et en éducation physique et à la santé;
- **14 unités** consacrées à des **options ou concentrations** artistiques, linguistiques, technologiques ou autres.

Chaque école prendrait en charge l'atteinte des objectifs dans ces matières et pourrait **structurer elle-même sur trois ans le temps affecté à chacune**, en fonction des types d'élèves et de leurs capacités et styles d'apprentissage.

Septième thème : Réexaminer la place faite aux trois «matières de base» dans les cheminements différenciés

Il apparaît souhaitable que dans les cheminements différenciés, **le nombre d'heures** attribué à chacune des matières de base **soit laissé à la responsabilité du conseil d'établissement, en lien avec les enseignants**, et que l'accent soit mis sur les **objectifs à atteindre** en langue maternelle, langue seconde et mathématiques.

Il est nécessaire **que des efforts d'adaptation du contenu des programmes soient faits** pour établir des liens entre chacune de ces matières et l'expérience de vie et de travail des jeunes, en particulier dans certaines filières où les élèves exercent des métiers durant leurs stages.

Il est également nécessaire de **s'assurer de la qualité des apprentissages faits** dans ces trois matières, pour **toutes les filières**. S'il s'agit du même programme d'études que celui de la voie «commune», s'assure-t-on que l'on ne fera pas une évaluation des apprentissages «à rabais»? S'il s'agit d'un programme dont les objectifs sont réaménagés, il faudrait que les exigences en soient clairement explicitées et que le mode d'évaluation corresponde à ces exigences.

Il faudrait aussi s'assurer que les élèves commençant à préparer un DEP en 4^e secondaire **puissent acquérir réellement en concomitance la même formation**, dans ces trois matières, que ceux qui commencent un DEP après avoir obtenu leur DES.

Enfin, il apparaît essentiel que soit donné un coup de barre et **que l'on cesse de souscrire à l'énorme pouvoir symbolique des maths** lors des différentes sélections des élèves au cours du cursus. Car il s'agit en fait de **certains types de mathématiques**, nécessaires pour certains programmes postsecondaires, mais pas toujours pertinents pour un bon nombre d'élèves s'orientant vers d'autres programmes ou parcours.

Huitième thème : Repenser le pilotage du système scolaire en fonction du rôle de chacun des paliers dans la différenciation du curriculum

Dans le contexte de la volonté ministérielle de «donner plus d'autonomie à l'école afin de permettre la réussite éducative du plus grand nombre», il apparaît nécessaire de mieux préciser sur quoi devrait porter le pilotage du système en matière de différenciation du curriculum et ce qui devrait être laissé à

la responsabilité des écoles. À quel palier devraient être prises les décisions sur un certain nombre de sujets en la matière tels que :

- **les objectifs réels** d'une filière, d'une concentration ou d'une option : remotivation aux études; élargissement des intérêts; préparation à une école artistique ou à un entraînement sportif de haut niveau; accès plus rapide au marché du travail;
- les critères d'**admission** et le processus de sélection des élèves;
- le **temps alloué** aux trois matières de base et à d'autres matières;
- la place et le rôle des **stages** et des contacts avec l'extérieur;
- etc.

Il apparaît souhaitable de **réduire le plus possible le nombre de contraintes et d'exigences pointues posées par le Ministère** concernant les filières, les voies ou les concentrations «enrichies», «de rattrapage» ou «d'insertion».

Mais cela suppose justement de **bien cerner les exigences incontournables**, et de **prendre les moyens de s'assurer qu'elles sont respectées**. En particulier, il faut prendre soin de **ne pas créer ou accentuer des inégalités**, soit en acceptant une variation «à la baisse» des modalités et des objets de reconnaissance des apprentissages réalisés à la fin d'un parcours, soit en laissant toute latitude aux phénomènes de concurrence. Une **coordination par une concertation accrue** entre le Ministère et les établissements locaux est donc nécessaire, en fonction d'**objectifs communs** clairement énoncés concernant la différenciation du curriculum.

Par ailleurs, **l'existence des trois régimes pédagogiques distincts proposés** devrait-elle rendre plus faciles ou plus compliquées les décisions locales concernant l'articulation de cheminements différenciés de formation à l'intérieur même du secondaire, entre le secondaire et le collégial et entre les secteurs «jeunes» et «adultes»?

Neuvième thème : Nécessité de faire une analyse coûts-bénéfices de la différenciation du curriculum au secondaire

D'une part, il faut admettre que **la diversification du cursus génère des coûts immédiats**, qu'il s'agisse de filières différenciées ou de pédagogie différenciée. En effet, cela nécessite généralement des groupes plus petits, une modification du ratio et des professeurs supplémentaires; cela exige souvent du matériel et un outillage coûteux (comme pour la Voie technologique) ou encore des laboratoires, des instruments de musique et l'utilisation d'équipements sportifs pour les options et les concentrations. Cela peut aussi exiger du perfectionnement pour les enseignants.

Mais d'autre part, il faut **calculer les économies à relativement court terme qui peuvent en découler** à l'échelle de la société. En effet, une différenciation réalisée de façon équilibrée devrait amener une bonne proportion des élèves du secondaire à parcourir leur cursus en moins de temps, étant plus motivés et plus impliqués dans leurs études, à ne pas décrocher pour aller gonfler l'effectif de l'aide sociale, à être mieux orientés, d'où moins de gaspillage par des changements de programme au cégep et même à l'université, et à obtenir un diplôme en plus grand nombre.

Conclusion

Cette étude exploratoire de la différenciation du curriculum au secondaire a permis de faire un certain nombre de constats utiles et donne une première image globale de la situation à ce sujet en 1998. Cependant, un bon nombre de questions restent posées et appellent un approfondissement de la question dans son ensemble.

1. MALGRÉ SON CARACTÈRE EXPLORATOIRE, L'ÉTUDE RÉVÈLE UN CERTAIN NOMBRE DE FAITS

- **Les milieux scolaires locaux sont préoccupés par l'hétérogénéité des élèves qu'ils ont à instruire, à socialiser et à qualifier.** Comme l'explique une directrice d'école secondaire de la région de Montréal : «*La diversité des cheminements des élèves nous questionne beaucoup et nous avons tenté de dégager certaines constantes. On s'est aperçu que des problèmes constatés au début du primaire et qu'on croyait réglés en 3^e année refont souvent surface en première secondaire.*» Les écoles prennent donc diverses initiatives en tenant compte des encadrements pédagogiques et autres, et des modes de financement existants.

Le problème serait peut-être qu'il y a **trop de diversification** des cheminements et mesures, **par rapport à la capacité du système** d'en avoir une **vue d'ensemble cohérente**, de coordonner le **suivi** de ce gros effort d'expérimentation et de **l'évaluer** afin de pouvoir en rendre compte.

- En matière de **pédagogie différenciée**, l'expérimentation de façons d'enseigner et d'apprendre mieux adaptées à différents types d'élèves est **variable** selon les cheminements, voies ou filières. Dans les **filières parallèles** «enrichies», «de rattrapage» et autres, on affirme souvent expérimenter différentes approches pédagogiques telles que la pédagogie du projet, l'intégration des matières, le transfert des habiletés acquises, l'enseignement modulaire individualisé, l'utilisation des nouvelles technologies, etc.

Cependant, il faut souligner que les initiatives pédagogiques ne sont pas absentes de la «**voie régulière**» et que par contre, on peut enseigner de façon assez traditionnelle, même en ISPJ ou dans la voie technologique pour les matières de base.

Peut-on se permettre, comme système scolaire, d'avoir une pédagogie pour les « bollés », une pédagogie pour les « poqués » et une pédagogie pour les élèves « moyens » ? Ne devrait-on pas accentuer les efforts pour mettre en œuvre **des approches pédagogiques différenciées** au bénéfice de **tous** les élèves, et ce, **dès le début du primaire** où cela devrait être facilité par le découpage du cursus en cycles ?

2. UN BON NOMBRE DE QUESTIONS RESTENT POSÉES ET DEVRAIENT ÊTRE EXAMINÉES DANS LEUR ENSEMBLE

Le chapitre 6 rend compte des principaux sujets d'interrogation qui, pour la plupart, restent à creuser et dont certains devraient faire l'objet d'un **débat de société** avant que soient lancées d'autres opérations.

- **Une question clé**

Une question clé touche **le concept même de différenciation scolaire** auquel sont rattachés celui de « **succès scolaire du plus grand nombre** » et **d'école commune obligatoire**, ainsi que la question du moment optimum d'attribution d'une **première reconnaissance officielle d'études secondaires**.

Pourra-t-on, au 21^e siècle, prendre pour acquis, comme l'ont admis les États généraux sur l'éducation (Rapport, p. 35) que 16,2 % de l'effectif du secondaire public ne pourra jamais obtenir le Diplôme d'études secondaires (DES) ?

Ou bien doit-on réaffirmer (Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum, p. 23) qu'« *on a fixé des limites artificielles à ce qui peut être appris par certains enfants (et que) tous les enfants sont capables d'acquérir des connaissances plus complexes qu'on ne le croyait jusqu'à présent. (Car) des moyens de différenciation sont possibles à l'intérieur de classes communes et ils produisent d'excellents résultats. (En effet,) certains enseignants ont montré qu'ils étaient capables d'obtenir de leurs élèves une volonté de s'instruire qu'on croyait impossible.* »

Et cela, surtout si l'on se situe dans une perspective d'éducation tout au long de la vie.

- **Autres questions à examiner de plus près**

Les principales questions à creuser, qui sont des corollaires de la première, sont les suivantes :

– **L'étiquetage des élèves**

Souvent commencée au primaire et se propageant au secondaire, cette catégorisation peut mener au rejet d'une personne et à sa relégation définitive dans des filières non valorisées, ce qui entraîne une perte d'estime de soi dont un jeune sortira difficilement. Ou encore, l'étiquette de «bollé» peut aussi engendrer du rejet et rendre parfois très difficiles, pour certains élèves, la communication avec leurs pairs et l'insertion dans le milieu scolaire. D'où l'importance de trouver des moyens **d'éviter d'ouvrir la porte à l'aléatoire** lorsque l'on contribue au classement des élèves, et de trouver des façons de mettre à jour de façon continue les profils réels des élèves.

Une piste intéressante serait de chercher à comprendre quelles **représentations**⁶⁵ différents types d'élèves ont de l'école et quel sens ils donnent aux études. Car cela peut amener l'école à chercher ce qu'elle-même peut changer dans son organisation pour que ces élèves modifient leurs représentations négatives, et cela peut rendre plus difficile une cristallisation des perceptions.

– **L'importance des élèves «moyens» de la «voie régulière»**

Ils sont souvent laissés pour compte et une forte proportion d'entre eux sont des «décrocheurs de l'intérieur» pour lesquels ce qui se passe à l'école ne correspond pas à leurs intérêts profonds.

– **La question de l'exigence**

L'exigence devrait être la marque de commerce **de chacun des cheminements** proposés aux élèves du secondaire. Dans chacun d'eux, les élèves devraient être confrontés à des **attentes élevées, diffusées et connues de tous**, ce qui permettrait d'améliorer la **perception sociale** de certains cheminements.

– **Le rôle de l'équipe éducative et du conseil d'établissement** dans la tâche de mettre en œuvre une pédagogie différenciée et de gérer l'hétérogénéité des élèves de l'école. Ces décisions importantes ne peuvent être laissées aux seuls enseignants isolément dans leur classe, car elles doivent faire l'objet de priorités d'école et des coûts divers y sont rattachés.

⁶⁵ Bernard Desruisseaux, *Étude des représentations intervenant dans l'expérience sociale des élèves à risque d'abandon scolaire d'une école secondaire*, Thèse de doctorat en rédaction, 1999, Faculté des Sciences de l'éducation, Université de Montréal.

– **L'attention portée aux apprentissages dans les matières de base**

Quelle que soit la filière, la concentration ou l'option, il faudrait s'assurer que l'enseignement en langue maternelle, en langue seconde et en mathématiques ne soit jamais un enseignement «à rabais».

– **L'ouverture des concentrations et des options à tous les élèves intéressés, et une meilleure connaissance de la situation**

Il apparaît important que **dès le début du secondaire**, tous les jeunes aient accès aux options ou concentrations qui les intéressent, car cela peut contribuer beaucoup à ce que l'école ne soit pas perçue, par nombre d'entre eux, comme un milieu hostile ou indifférent à leurs projets vitaux et à leur besoin d'attention, d'amitié et de communication. Par voie de conséquence, cela devrait avoir un impact positif sur leurs raisons d'aller à l'école et sur leurs autres apprentissages scolaires.

Il apparaît important, également, que l'on ait une **vision d'ensemble plus précise** de l'état de situation actuel au secondaire : nombre d'inscrits? persévérance dans la même option ou concentration, et durant combien d'années? proportion d'élèves inscrits à plus d'une option? degré et critères de sélection? types de résultats? impact sur les autres matières (rattrapage nécessaire, meilleurs résultats, intérêt accru, etc.)?

– L'importance que **tous les élèves**, au cours du secondaire, **puissent être confrontés à la réalisation d'activités et de productions concrètes** demandant conception, manipulation et développement d'habiletés directement reliées à la vie professionnelle et à la connaissance du marché du travail.

– **L'identification et la suppression des obstacles majeurs d'ordre pédagogique et organisationnel**

La pédagogie différenciée et plusieurs formes de diversification des cheminements scolaires exigent que l'école sorte de ce que Perrenoud appelle «les conservatismes pédagogiques et gestionnaires» et se donne de nouveaux modes d'organisation pédagogique et de fonctionnement, dont plusieurs sont explicités dans la problématique en 5.4.

– **Un réexamen des modes de pilotage du système scolaire obligatoire**

En matière de différenciation des cheminements scolaires, il est essentiel qu'à la fois le **contrôle central** et la **marge de manœuvre locale** nécessaires soient bien dosés.

Cela suppose d'abord qu'il y ait eu **un débat suffisant**. Puis que centralement et localement, il y ait **entente sur la signification des objectifs** d'accès à la réussite et d'insertion professionnelle.

Cela suppose que l'on vérifie si **les encadrements existants** sont pertinents (exagérés ou insuffisants), et si la façon dont ils sont appliqués permet à tous les types d'élèves du secondaire de faire les apprentissages dont ils ont besoin pour atteindre ces objectifs avec suffisamment d'exigence.

Enfin, cela demande une réflexion sur **la façon de mesurer la performance** de l'école secondaire, si l'on veut éviter le bachotage, le désintérêt des jeunes et la filiarisation des élèves en difficulté.

3. POUR LA CRÉATION D'UN «OBSERVATOIRE DE LA DIFFÉRENCIATION DES CHEMINEMENTS SCOLAIRES»

La promulgation des trois nouveaux régimes pédagogiques et la modification de la marge de manœuvre accordée aux écoles et aux commissions scolaires pourraient être l'occasion de mettre en place des **mécanismes souples et coordonnés de suivi, d'encadrement et d'examen des résultats** de la différenciation scolaire actuelle, tant pour ses aspects **pédagogiques** que pour ses aspects **organisationnels**.

- **Un portrait actuellement incomplet de la différenciation dans le système scolaire**

Il existe un certain nombre d'études, en cours ou relativement récentes, concernant l'un ou l'autre cheminement, menées soit au Ministère, soit dans les universités, soit par certains organismes. Ces études, une fois synthétisées, pourraient contribuer à dresser **un premier portrait général, quoique encore incomplet**, des cheminements scolaires existant au secondaire, en les situant les uns par rapport aux autres avec leurs résultats, leurs avantages et leurs difficultés, tant du point de vue des élèves que de l'école.

On peut citer plus particulièrement :

- Antoine Baby *et al.*, *La Voie technologique : apprendre la même chose, mais autrement*, Bulletin du CRIRES in Nouvelles CEQ, janvier 1999. Il s'agit de données préliminaires issues d'une recherche conjointe menée sous la direction de M. Baby par des personnes du CRIRES (Université Laval), des Sciences de l'éducation (UQAM) et de la CEQ. Selon cette recherche, ce sont beaucoup plus des **facteurs organisationnels** que des facteurs pédagogiques qui sont associés **de façon significative**, chez les élèves inscrits en Voie technologique, avec l'intérêt accru pour les études et l'amélioration du rendement scolaire et des raisons d'aller à l'école.

- Centre de développement pédagogique pour la formation générale à caractère technique, *Rapports sur la voie technologique pour les années scolaires 1990-1991 à 1997-1998*, Laval.
- Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche, trois documents d'évaluation rédigés à l'automne 1997, présentant un état de situation, après deux ans, des trois programmes : *Apprentissage d'un métier semi-spécialisé*, *DEP après la 3^e secondaire avec formation générale en concomitance* et *Exploration professionnelle*.
- Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche, étude en cours en 1999 sur le programme *Insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ)*.
- Antoine Baby et al., *Le Cheminement particulier visant l'insertion sociale et professionnelle : le point de vue des personnes engagées dans la formation des jeunes*, et *Le Cheminement particulier visant l'insertion sociale et professionnelle des 16 à 18 ans : sept études de cas*, Québec, Université Laval et CEQ, 1995 et 1994 (Série Études et recherches du CRIRES).
- Ministère de l'Éducation, *Les Cheminements particuliers de formation*. Enquête auprès des enseignantes, des enseignants et des responsables de ce type de formation, Direction de la recherche, 1994.
- Conseil supérieur de l'éducation, *Les Cheminements particuliers de formation au secondaire : faire droit à la différence*, 1990. Cet avis conclut que les cheminements particuliers de formation sont un «**choix de système**» **intéressant** dans la mesure où ils ont été mis sur pied délibérément pour aider les élèves, mais que par ailleurs ils peuvent avoir un «**effet de système**» **néгатif** dans la mesure où ils servent à débarrasser les classes régulières de certains jeunes et à les «mettre au rancart».
- Groupe interdisciplinaire de recherche sur l'abandon scolaire (GIRAS), *Étude sur l'abandon scolaire des jeunes décrocheurs du secondaire sur l'Île de Montréal*, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 1993. Constatant que 9 000 élèves ont décroché de l'école secondaire sur l'Île en 1992-1993 (11 % des élèves), l'étude constate que les principaux motifs d'abandon sont liés à l'**organisation scolaire** et à la **pédagogie**. Offrir à ces jeunes une **aide personnelle** sans rien changer dans le fonctionnement de l'école s'avère donc insuffisant.

Cependant, il n'existe **pas de recherche étoffée faite dans une perspective longitudinale**, qui apporterait un éclairage sur **l'ensemble des parcours différenciés effectivement suivis** par les élèves, ainsi que des données sur **les raisons de leurs bifurcations**.

Aucune étude similaire à l'**enquête ASOPE** (sur les aspirations scolaires et l'orientation professionnelle des étudiants) n'a été menée depuis les années 1970. Une telle étude

longitudinale, qui pourrait être supervisée par l'Observatoire, fournirait le point de vue des jeunes eux-mêmes, en plus d'analyser les parcours ou les bifurcations qui ont été choisis par eux ou qui leur ont été fortement suggérés ou imposés.

L'absence de telles données rend difficile une **compréhension systémique** de **l'ensemble** de ces cheminements et de la **conception de la réussite scolaire et sociale** sous-jacente à leur agencement, à leurs critères et à leur contenu.

- **Rôle d'un «observatoire de la différenciation des cheminements scolaires»**

Pour répondre aux questions qui restent posées et que l'on vient d'énumérer en matière de différenciation des cheminements au secondaire, les objectifs d'un «observatoire» pourraient être les suivants.

- a) **Faire une réflexion approfondie sur les objectifs, la fonction et l'organisation des études secondaires**, dans une perspective d'apprentissage de la vie démocratique pour le 21^e siècle, et dans une perspective d'égalité maximale des chances, **pour tous les jeunes**, d'en sortir suffisamment **orientés** et suffisamment **outillés**.
- b) **Faire le point sur l'ensemble des cheminements différenciés** créés par le Ministère ou établis localement, et en examiner les résultats par rapport aux trois missions de l'école d'instruire, de socialiser et de qualifier. En effet, face à la différenciation, il apparaît important d'éviter un autre «mouvement du balancier».

Plus particulièrement, il faudrait examiner si les moments des bifurcations sont adéquats. Et il faudrait connaître quelle proportion des jeunes sortent du secondaire suffisamment orientés et réellement outillés pour poursuivre, sans perte de temps ni gaspillage, des études en formation professionnelle, au cégep ou à l'université, et quelle proportion en sortent réellement outillés pour entrer plus rapidement sur le marché du travail. Et trouver des moyens de remédier à la situation, le cas échéant.

- c) **Mettre au point, conjointement avec les écoles et les commissions scolaires, de nouveaux modes de guidage du système scolaire** cohérents avec une différenciation scolaire et une décentralisation optimales au secondaire.

En particulier, voir comment **accentuer et institutionnaliser les liens avec les autres organismes locaux** qui prennent les jeunes en charge à partir de 16 ans. Afin, entre autres choses, de pouvoir connaître l'impact réel de certaines approches pédagogiques différenciées tentées avec des jeunes «à risques», lesquelles peuvent ne porter leur fruit **que quelques années plus tard**.

- d) **Accompagner les établissements** pour l'analyse des problèmes et pour la régulation des projets liés à la différenciation, et stimuler les échanges entre eux à ce sujet.

Bibliographie

ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DES ENSEIGNANTS RESPONSABLES DE STAGES (AQERS), *L'infostage*, Bulletin d'information, hiver 1999, 11 p.

BABY, Antoine *et al.*, *Le Cheminement particulier visant l'insertion sociale et professionnelle : le point de vue des personnes engagées dans la formation des jeunes*, Québec, Université Laval, CRIRES, 1995, 158 p.

BABY, Antoine *et al.*, *La Voie technologique : apprendre la même chose, mais autrement*, Bulletin du CRIRES in *Nouvelles CEQ*, janvier 1999.

BLOOM, Benjamin J. *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires* (traduction) , Bruxelles, Nathan, 1997.

CENTRE DE DÉVELOPPEMENT PÉDAGOGIQUE POUR LA FORMATION GÉNÉRALE À CARACTÈRE TECHNIQUE, *Rapports sur la voie technologique pour les années scolaires 1990-1991 à 1997-1998*, Laval.

CENTRE POUR LA RECHERCHE ET L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT, *Choisir son avenir : les jeunes et l'orientation professionnelle*, Paris, OCDE, 1996, 172 p.

CHAMPY, Philippe et Christine ÉTÉVÉ, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, rubrique «curriculum» par Jean-Claude Forquin, Nathan, Paris, 1994, p. 218 à 222.

COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION, *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires : rapport final*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1996, 90 p.

COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES, *Orientations et encadrements pour l'établissement du programme de formation*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1998.

COMMISSION SCOLAIRE DE L'AMIANTE, *Vers la mise en place d'une école orientante : projet 1998-1999*, Thetford Mines, 1998, 12 p.

COMMISSION SCOLAIRE DE VICTORIAVILLE, *Un atelier de culture en insertion sociale, janvier 1989, 74 p.*

COMMISSION SCOLAIRE DE VICTORIAVILLE, *Programme de formation en entreprise et récupération, septembre 1995, 51 p.*

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Les cheminements particuliers de formation au secondaire : faire droit à la différence, Sainte-Foy, 1990, 71 p.*

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Contre l'abandon au secondaire, rétablir l'appartenance scolaire, Sainte-Foy, 1996, 112 p.*

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'Orientation scolaire et professionnelle : par-delà les influences, un cheminement personnel, Sainte-Foy, 1989, 113 p.*

DESFORGES, Mado, *L'École orientante : du concept à la réalité, Montréal, Table régionale de concertation secondaire/collégial de l'Île de Montréal, 1998, 20 p.*

DESRUISSEAU, Bernard, *Étude des représentations intervenant dans l'expérience sociale des élèves à risque d'abandon scolaire d'une école secondaire, Thèse de doctorat en rédaction, 1999, Faculté des Sciences de l'éducation, Université de Montréal.*

ÉCOLE SECONDAIRE DANIEL-JOHNSON, *Motivaction : un répertoire d'ateliers pour aider l'élève à développer certaines habiletés du domaine des compétences transversales, Montréal, L'École, 1998, 128 p.*

ÉCOLE SECONDAIRE PARTICIPATIVE DE LA MONTÉRÉGIE, Prospectus 1999.

ÉCOLE SECONDAIRE PAUL-GERMAIN-OSTIGUY, *Une école de performance (dépliant publicitaire 1997-1998), Saint-Césaire, L'École, 1998.*

ÉCOLE SECONDAIRE PAUL-GERMAIN-OSTIGUY, COMITÉ DE TRAVAIL SUR LA DOUANCE ET L'ENRICHISSEMENT, *Document de travail, Saint-Césaire, 1997.*

GRÉGOIRE, Réginald inc., «La Nouvelle piste de l'Orégon», dans *Le renouvellement du curriculum : expériences américaine, suisse et québécoise*, p. 7 à 34, Conseil supérieur de l'éducation, Québec, janvier 1999, 139 p.

GRÉGOIRE, Réginald inc., *L'école publique commune dans quelques systèmes scolaires, Comité catholique, Québec, 1997. Voir la section «L'école à domicile» («Home Schooling»), 48p.*

-
- GRÉGOIRE, Réginald inc., *Les dernières années de l'enseignement secondaire dans quelques provinces et pays. Une exploration*, Québec, Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche, 1994, 195 p.
- GROUPE DE TRAVAIL SUR LA RÉFORME DU CURRICULUM, *Réaffirmer l'école*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1997, 151 p.
- GROUPE DE TRAVAIL SUR LA RELANCE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE AU SECONDAIRE ET SUR LA FORMATION TECHNIQUE, *La Formation professionnelle chez les jeunes : un défi à relever*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1995, 71 p.
- GROUPE INTERDISCIPLINAIRE DE RECHERCHE SUR L'ABANDON SCOLAIRE, *Étude sur l'abandon scolaire des jeunes décrocheurs du secondaire sur l'Île de Montréal*, Montréal, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, 1993, 182 p.
- HAUT COMITÉ ÉDUCATION-ÉCONOMIE, *Partenaires pour réussir : enjeux et moyens d'une qualification des jeunes : rapport au ministre de l'Éducation nationale et de la Culture*, Paris, La Documentation française, 1993, 370 p.
- JOHNSON, Danny A. *Indicateurs jeunesse : la jeunesse québécoise en chiffres (15-29 ans)*, Québec, Secrétariat à la jeunesse, 1996.
- MAURICE, Normand, *Les CFER au Québec*, 1998, 29 p.
- MEIRIEU, Philippe et Marc GUIRAUD, *L'école ou la guerre civile*, Plon, 1997, 211 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Les Cheminements particuliers de formation : enquête auprès des enseignantes, des enseignants et des responsables de ce type de formation*, Québec, 1994, 120 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Les Dérogations et autorisations concernant les régimes pédagogiques du préscolaire, du primaire et du secondaire et d'autres dispositions de la loi 180*, Québec, Secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire, 1998, 15 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *L'École, tout un programme : énoncé de politique éducative*, Québec, 1997, 40 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Indicateurs de l'éducation*, Québec, 1998, 128 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Prendre le virage du succès : plan d'action ministériel sur la réforme de l'éducation*, Québec, 1997, 55 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Les Projets de formation générale et spécialisée : document d'information et d'orientation*, Québec, Direction de la formation générale des jeunes, 1993.

ORDRE PROFESSIONNEL DES CONSEILLERS ET CONSEILLÈRES D'ORIENTATION DU QUÉBEC, *L'École orientante : mémoire présenté à la Commission des États généraux sur l'éducation*, Mont-Royal, 1996, 8 p.

PERRAUDEAU, Michel, *Les Cycles et la différenciation pédagogique*, Paris, Armand Colin, 1997.

PERRENOUD, Philippe, *La Pédagogie à l'école des différences*, Paris, ESF, 1996, 206 p.

PERRENOUD, Philippe, *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, Paris, ESF, 1997, 114 p.

RÉSEAU QUÉBÉCOIS DES CFER, *Pour un projet de formation*, juin 1998, 15 p.

SOCIÉTÉ DES ÉCOLES D'ÉDUCATION INTERNATIONALE, *Programme d'éducation internationale, secteur du secondaire : présentation sommaire*, LaSalle, La Société, 1998, 78 p.

TURGEON, Lise, *Guide des écoles à vocation particulière : écoles d'éducation internationale, écoles alternatives, écoles à projet particulier de formation*, Sainte-Foy, Éditions Septembre, 1998, 158 p.

