

Une école pour tout le monde

Texte de présentation

Comité école et société

Journées de réflexion les 27 et 28 avril 2006

- la sélection des élèves
- le financement de l'école publique et de l'école privée
- le financement de l'enseignement supérieur



fneeq CSN

Document préparé par :

*Jean Trudelle, vice-président,
responsable du comité école et société :*

*Jocelyne Ouimet
Laval Rioux
Robert Robitaille*

*Avec la collaboration appréciée d'André Chartrand,
Délégué à la coordination du regroupement privé*

Correction et mise en page : Emmanuelle Proulx

*Photos : xchgn2006, Seems, mona.eh, Darcie
Fox Photography, brokenchopstick
(www.flickr.com)*

Table des matières

	page
I. INTRODUCTION	5
II. DES ENJEUX NOUVEAUX POUR L'ÉDUCATION	7
• Un environnement économique nouveau	
• Un passage obligé pour une insertion sociale réussie	
• Des études qui s'allongent	
• Réussir dans un contexte difficile	
• L'absence de volonté politique	
III. UN BREF ÉTAT DES LIEUX	17
• Le réseau de l'enseignement privé	
• Répartition des effectifs scolaires du Québec selon les réseaux	
• Les pratiques de sélection	
• La diversification des parcours scolaires	
IV. LA LOGIQUE DU MARCHÉ... EN ÉDUCATION	29
• Le mensonge des palmarès	
• Les effets pervers de la sélection	
• La parentocratie	
V. QUELQUES AVENUES À DÉFENDRE	37
VI. CONCLUSION	47
ANNEXE 1 : À PROPOS DU FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION	48
• L'état des finances publiques	
• Des choix politiques différents	
ANNEXE 2 : À PROPOS DE LA DÉCENTRALISATION	51
• Les conseils d'établissement	
• Les projets pilotes et les tables interordres	
• Des glissements inquiétants	
ANNEXE 3 : À PROPOS DE L'ÉCOLE COMMUNAUTAIRE	55

Les changements importants qui surviennent en éducation ne sont pas toujours le fruit de grandes réformes pilotées par les gouvernements. Des mutations profondes peuvent s'opérer de manière souterraine, bouleverser en quelques années un système bien en place... et parfois même en pervertir la mission.

Nous assistons peut-être à ce type de transformations au Québec. À la faveur d'une diversification croissante de l'offre de formation, il s'opère peu à peu une forme de stratification des populations scolaires qui risque de marquer notre système d'éducation davantage que la réforme en cours.

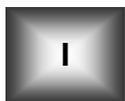
Cette réforme, rappelons-le, a été mise en place et complétée au niveau primaire dans la controverse. En cours d'implantation au secondaire, elle a monopolisé une grande attention et fait couler beaucoup d'encre. Mais dans son ombre, en parallèle, la réalité scolaire est en train de changer : les projets particuliers foisonnent dans les écoles, l'école privée ne s'est jamais aussi bien portée dans les centres urbains, les populations scolaires se regroupent « par genre » et une mentalité « clientéliste » se développe chez les parents. Cette tendance justifie, *a posteriori*, la prolifération de frais afférents pour financer telle ou telle « valeur ajoutée » à la formation : on évoque les bons d'éducation et l'école à la carte.

Il ne faut pas sous-estimer l'ampleur de ces transformations. Elles s'opèrent sous la poussée de nouvelles attitudes et de nouvelles demandes sociales, auxquelles le système éducatif, laissé à lui-même dans ce domaine, tente de répondre. Sans débat social ni réflexion politique, elles se développent de manière anarchique, dans un contexte marqué par une mondialisation néolibérale ravageuse.

La FNEEQ a amorcé l'an dernier une réflexion sur le phénomène de la sélection scolaire. Ce dernier est lié à la multiplication des écoles à projets particuliers, mais aussi, bien sûr, à toute la question du financement de l'éducation en général et du réseau privé en particulier.

Les balises de cette réflexion préliminaire ont été communiquées au Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre de la consultation qu'il mène actuellement sur la diversification de l'offre de formation au secondaire. Le comité école et société a ensuite été mandaté pour organiser des journées de réflexion, destinées à enrichir cette réflexion et à préparer le terrain pour les débats qui auront lieu lors du prochain congrès de la FNEEQ.

Le texte qui suit veut suggérer quelques éléments de réflexion pour lancer des discussions que nous souhaitons ouvertes. Nous y propo-



Introduction

sons d'abord un tour d'horizon des enjeux actuels en éducation, puis un bref état des lieux quant au phénomène de la sélection des élèves.

Les tendances observées nous paraissent soulever certains problèmes de fond. Après avoir cerné ces derniers et soumis, au passage, une brève critique d'un courant de pensée défendant la prépondérance du choix parental, nous exposerons quelques avenues qui nous apparaissent susceptibles d'être défendues en regard de l'avenir du système scolaire québécois.

Il est entendu que les orientations politiques qui pourraient en découler appartiennent au congrès de la FNEEQ, qui aura lieu à Chicoutimi en juin prochain. Le lecteur trouvera, dans les annexes jointes au présent document, quelques observations concernant le financement de l'éducation, la décentralisation et l'école communautaire, questions liées à la réflexion que nous proposons ici.

Périodiquement, les systèmes d'éducation sont appelés à s'ajuster dans le sillage de changements qui surviennent au sein des sociétés dont ils font partie. La mise en œuvre des recommandations du rapport Parent en est un exemple qui a marqué l'histoire du Québec. Comme société, nous avons alors relevé de manière spectaculaire ce que l'on pourrait appeler rétrospectivement le défi de l'accessibilité, en mettant en place un réseau capable d'accueillir tous les enfants et de leur offrir une éducation de base de qualité.



II

Des enjeux nouveaux pour l'éducation

Trente ans plus tard, les États généraux sur l'éducation faisaient, à l'instar de plusieurs observateurs ou intervenants du monde de l'éducation, le constat que les besoins de la société avaient changé et que des défis nouveaux se posaient en l'éducation. Au-delà de certains ajustements nécessaires que le rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation allait suggérer (une refonte des contenus de formation, la complétion du processus de laïcisation, etc.), il apparaissait clairement qu'il fallait s'attaquer avec plus d'ardeur au succès du plus grand nombre.

En effet, l'accessibilité à la formation de base ne suffisait plus. La durée d'une scolarité jadis considérée comme minimale, s'était allongée. Les taux de décrochage avaient augmenté. Les parents, conscients de l'importance de l'éducation, réclamaient alors une école capable de faire réussir, tandis que les employeurs voulaient davantage de diplômés. Il fallait donc passer au défi de meilleurs taux de réussite. Le rapport final des états généraux indiquait que tout en intensifiant les efforts en vue d'accroître l'accessibilité, il fallait maintenant passer « de l'accès au succès », ce avec quoi la FNEEQ se disait d'accord. Souscrivant à cette lecture de la réalité, elle avait intitulé son mémoire « L'accessibilité à la réussite : un choix social ».

Dix ans après cette vaste réflexion collective, force est de constater que les problèmes se sont aggravés et que les enjeux restent les mêmes. Le défi d'un meilleur accès à la diplomation est toujours d'actualité en 2006, il est même devenu plus urgent.

Un environnement économique nouveau

Des conditions nouvelles, au plan de l'économie en général et de l'emploi en particulier, se sont développées sous la poussée conjuguée de la mondialisation néolibérale et des développements technologiques des deux dernières décennies.

Dans plusieurs secteurs, les progrès techniques transforment complètement le profil des emplois. Dans le contexte d'une concurrence

exacerbée par la mondialisation, on observe un déplacement important de l'activité économique vers des secteurs à haute teneur technologique. La plupart des emplois sont appelés à connaître des changements importants, qui imposent aux travailleuses et aux travailleurs des mises à jour continuelles. Les besoins dans le secteur de l'éducation des adultes connaissent une hausse marquée.



Pour les jeunes, les effets sont bien concrets : il n'est tout simplement plus possible d'envisager une insertion sociale sans une formation qualifiante dont la durée s'allonge de plus en plus. Certes, il faut nuancer. Il y a encore place pour des métiers. Mais même là, les études s'allongent. La plomberie n'est plus ce qu'elle était, la mécanique automobile non plus!

Manifestement, un fossé se creuse peu à peu entre les besoins du marché du travail et le nombre de travailleuses et de travailleurs qualifiés que l'école peut diplômer. Pendant que stagne le taux de chômage, les taux de placement au secteur professionnel et technique sont faramineux. Au forum *De techniques et d'avenir*¹ tenu en janvier 2002, on notait que les qualifications exigées sont de plus en plus spécifiques et que les employeurs, tout en déplorant les lacunes des finissantes et des finissants en formation générale, réclamaient souvent une formation « clé en main »!

Le monde du travail continue de faire des appels du pied au monde de l'éducation pour que davantage de diplômé-es puissent accéder au marché du travail : tout cela n'est pas étranger au fait que la réussite soit devenue, au fil des ans, le centre des préoccupations en éducation.

Un passage obligé pour une insertion sociale réussie

La pression pour de meilleurs taux de réussite est double : économique, certes, mais aussi sociale. Dans le monde du travail que nous venons de décrire, une cinquième secondaire est certes utile, mais ce n'est tout simplement plus suffisant. Les jeunes le savent, leurs parents aussi.

Mais il ne s'agit pas seulement de la nécessité d'obtenir une formation qualifiante pour accéder au marché du travail. En effet, la participation pleine et entière à la vie en société passe maintenant par

¹ *De techniques et d'avenir*, actes du forum sur la formation technique tenu les 10 et 11 janvier 2002.

une formation d'un niveau beaucoup plus élevé qu'auparavant. Une vie citoyenne active suppose la capacité de comprendre les termes des débats publics, qui transitent par la télévision, la radio et dans les médias écrits, et sur lesquelles il faut pouvoir poser un regard critique. À quoi sert-il de lire si on ne peut juger de la pertinence de ce qu'on lit?

On pourrait multiplier les exemples : dans un monde du savoir, l'émancipation sociale ne peut faire l'économie d'une formation dépassant largement l'instrumental.

Le décrochage et l'échec scolaires évoquent souvent, à juste titre, le spectre d'une société à deux vitesses : d'un côté, les mieux nantis qui « savent »; de l'autre, les exclus, coupés du monde par l'absence d'une formation qui puisse y donner accès. Aux États-Unis, le salaire en dollars constants des personnes sans diplôme secondaire a chuté de 20 % entre 1975 et 1994, alors que pendant la même période, celui des diplômés de deuxième cycle universitaire augmentait de 22 %.² Dans les 146 plus grandes universités et plus grands collèges aux États-Unis, 74 % des étudiants sont issus du quart le plus riche de la société, comparativement à 3 % du quart le plus pauvre.³

Dossier de *La Presse* (3 au 5 mars 2006)

Selon un récent dossier de *La Presse*, c'est à Montréal qu'on retrouve les circonscriptions les plus miséreuses au pays. Hochelaga-Maisonneuve et Parc-Extension sont les deux quartiers les plus défavorisés du Québec et du Canada. Pauvreté, chômage et faible scolarité vont de pair. À Hochelaga-Maisonneuve, la population est blanche et québécoise. C'est la pauvreté des exclus, des malades, de ceux qui ont perdu au grand jeu de la société et qu'on appelle avec mépris les « BS ». En effet, la pauvreté, c'est d'abord celle de l'aide sociale, une pauvreté structurelle, ancrée dans le quartier, qui se transmet de génération en génération. Les statistiques sont alarmantes. Le revenu moyen est de 28 193 \$ et la moyenne canadienne est de 46 752 \$. Au moins 51 % des familles sont monoparentales. Les taux de chômage sont très élevés et près d'un adulte de moins de 65 ans sur trois est prestataire d'aide sociale. Une proportion deux fois et demie plus élevée que la moyenne montréalaise. Mais surtout, plus de 65 % de la population n'a pas atteint le niveau des études collégiales et plus de 45 % des jeunes de 15 à 24 ans ne fréquentent pas l'école.

Pour *La Presse*, le constat est clair : la métropole a du rattrapage à faire. Montréal est la championne canadienne du taux de chômage et des familles monoparentales, une condition souvent liée à la pauvreté. La ville fait aussi piètre figure au plan de la scolarité : 23,1 % des Montréalaises et des Montréalais de plus de 20 ans détenaient un diplôme universitaire en 2001.

Dans ce contexte, l'école n'est plus seulement le lieu d'une émancipation possible, elle constitue dorénavant le passage obligé de l'insertion sociale. Ce changement de paradigme est lourd de consé-

² A.P. Kent, *National profile of community colleges: trends and statistics, 1997-98, 1997.*

³ Richard D. Kahlenberg, *Left Behin – Unequal Opportunity in Higher Education*, Century Foundation, 2004, 14 p.

quences : il génère des pressions sociales accrues sur l'école, à qui on fait souvent porter, consciemment ou non, la responsabilité de taux de réussite scolaire trop peu élevés.

Des études qui s'allongent

L'allongement de la durée minimale des études entraîne aussi un lot de problèmes nouveaux.

La nécessité d'étudier plus longtemps, c'est aussi celle de composer pendant plusieurs années avec le problème du financement des études. Ce poids est souvent, en partie du moins, assumé par les parents (chez qui on habite dorénavant plus longtemps). Mais il est aussi synonyme, pour davantage de jeunes, d'une longue période de privation et d'un endettement beaucoup plus important qu'autrefois.

Dès lors, la nature et la hauteur des régimes d'aide aux études (prêts et bourses) se posent sous un jour nouveau. Peu de bonifications ont été apportées au système depuis les vingt dernières années, alors que la réalité a changé. Or parallèlement, le sous-financement chronique de l'éducation supérieure oblige les établissements à chercher partout d'autres sources de revenus. Ainsi, au moment même où une fraction plus importante de la population doit composer avec le difficile casse-tête du financement des études, la question des droits de scolarité est systématiquement ramenée sur le plancher. Dans une société qui a autant besoin d'éducation, la question du partage des coûts entre l'État, la famille et l'entreprise se pose avec insistance.

Par ailleurs, l'université, autrefois réservée à une certaine « élite intellectuelle », doit maintenant s'ouvrir à toutes et à tous. Cette massification de l'enseignement supérieur, dans les collèges comme dans les universités, ne va pas sans heurts : le maintien des exigences élevées, notamment, peut être perçu comme s'opposant à la démocratisation.

La volonté de voir hausser les taux de réussite exerce une forte pression sur les critères d'admission ou d'obtention d'un diplôme : les maintenir pourrait conduire à moins de réussite, les abaisser pourrait nuire à la qualité de la formation. L'exemple des futurs enseignants et enseignants est instructif : la pénurie appréhendée a conduit les universités à admettre un grand nombre de candidates et de candidats, dont on déplorera plus tard, par exemple, la pauvre maîtrise du français. Nous croyons qu'il s'agit là d'une opposition artificielle, qui n'existe que dans la mesure où les moyens consentis au système d'éducation pour soutenir les efforts scolaires ne sont pas suffisants.

La tension entre l'accessibilité, la qualité de la formation et les taux de réussite n'est pas nouvelle. En l'absence de ressources et malgré le discours politique, il est, en pratique, impossible d'améliorer significativement la situation en regard de l'un de ces éléments, sans en sacrifier un autre. Par exemple, dans un système très accessible qui aurait l'ambition de maintenir des exigences élevées de formation, on risque fort de ne pas obtenir de très hauts taux de réussite. Pour hausser ces derniers en préservant l'accessibilité, on doit rogner sur la qualité de la formation visée... ou alors, aux dépens de l'accessibilité, imposer de sévères critères d'admission, qui feront en sorte que la majorité des élèves admis pourront terminer une formation exigeante.

Tout en préservant l'accessibilité à l'entrée, nous pouvons contourner cette réalité en recherchant de meilleurs taux de réussite, soutenus par des mesures d'accompagnement suffisantes. Mais dans le contexte actuel, la pression exercée sur les établissements pour l'amélioration de la réussite donne l'impression qu'on incite à abaisser les standards de la qualité des formations offertes. En tout état de cause, et en l'absence d'une prise en charge politique des enjeux par le ministère à qui il appartiendrait de mieux orienter les efforts, les ajustements se font à la pièce.

Réussir dans un contexte difficile

Convenons qu'il est urgent, pour des raisons d'équité sociale et de santé économique, de hausser la capacité de l'école québécoise à amener plus de jeunes à réussir. Malheureusement, il faut aussi constater qu'au moment où on voudrait voir l'école s'attaquer à cette tâche, le contexte dans lequel elle doit aujourd'hui accomplir sa mission est singulièrement plus difficile.



Il faut d'abord noter que le défi est d'amener à diplômer une fraction de la population plus réfractaire à la « chose scolaire ». Les études sur la réussite montrent que les causes qui font que l'école « échappe » plusieurs jeunes sont nombreuses, complexes et

d'ordres très divers. Si l'échec peut être imputé à un manque de dispositions pour le travail intellectuel, il s'explique également par un manque d'investissement personnel dans les études, lui-même souvent engendré par un manque de motivation ou par un manque de confiance. Pour d'autres élèves, dont on peut présumer que plusieurs sont brillants, l'école ne présente tout simplement pas d'intérêt; la vie est ailleurs!

Reste que les élèves qu'on voudrait voir venir hausser les taux de réussite sont, à l'évidence, moins disposés pour une foule de raisons au parcours scolaire. Cela alourdit singulièrement la tâche de l'école : à notre connaissance, c'est là une donnée systématiquement négligée.

Par ailleurs, l'environnement social dans lequel vivent les jeunes a aussi dramatiquement changé depuis quelques décennies. Les études et enquêtes menées par l'Observatoire Jeunes et Société de l'Institut national de la recherche scientifique (INRS), en ont montré bien des aspects et permis de cerner les principaux problèmes vécus par la jeunesse contemporaine⁴.

Le noyau familial s'est, par exemple, grandement effrité. Les familles monoparentales ou « reconstituées » sont beaucoup plus nombreuses. Le soutien réel à l'étude, l'encouragement envers la réussite scolaire et l'accompagnement éducatif, dont on connaît l'influence majeure sur les chances de réussite, sont dans ces conditions manifestement plus difficiles ou mal assurés.



Cela est d'autant plus vrai que les familles, comme l'école d'ailleurs, doivent composer avec des jeunes exposés à un environnement plus « envahissant » qu'auparavant. Les jeunes sont soumis à des sollicitations multiples et continues, par le biais de la télévision, de la radio et d'Internet. Ils sont attirés par la *consommation rapide*, un attrait peut-être amplifié par la perspective d'une plus longue période d'étude : doit-on attendre d'avoir passé 20 ans pour jouir de l'existence? À plusieurs égards, les jeunes sont aspirés par le monde des adultes et cherchent à l'imiter, comme en témoigne peut-être la sexualisation précoce de certains élèves. Avoir une auto (vie de banlieue oblige), posséder un cellulaire, s'habiller à la dernière mode : la société de consommation les traite déjà comme des clients. Les tentations sont

⁴ Voir le site de l'INRS-culture et société : www.ucs.inrs.ca

fortes et les études, contrairement au travail rémunéré, ne paient que plus tard. Les spécialistes du marketing le savent bien, qui ciblent les jeunes comme segment important de consommateurs.

Par ailleurs, sans qu'il semble possible d'endiguer le phénomène, le monde des jeunes est devenu perméable aux grands problèmes du monde des adultes. La violence, le terrorisme, la pauvreté, les problèmes sociaux atteignent leur univers quotidien, ne serait-ce que de manière transposée par le cinéma, les journaux ou les séries télévisées. Les médias placent ainsi même les très jeunes enfants de plain-pied avec les adultes, quant à l'image du monde qui leur est renvoyée. Ce phénomène ne se restreint malheureusement pas à l'image : combien d'écoles, parfois même d'écoles primaires, sont aux prises avec des problèmes de drogues douces ou dures, ou d'intimidation et de taxage?

Il ne s'agit pas ici de dramatiser les choses, ni de déplorer un passé révolu. Il s'agit simplement de constater que, dans ce nouvel environnement, il est devenu beaucoup plus difficile « d'instruire, de socialiser et de qualifier ». Le problème posé à l'école est double : accompagner vers la réussite une partie plus significative des jeunes, dans un contexte beaucoup plus difficile. Or, alors que les besoins s'amplifient, la mission et les ressources dévolues à l'école sont toujours les mêmes, et en outre ne sont peut-être pas distribuées adéquatement.

L'absence de volonté politique

Un tour d'horizon des enjeux modernes en éducation ne serait pas complet sans que soient abordées les politiques gouvernementales à leur égard.

Le défi posé à l'école moderne est tout aussi important que celui des années 1960. Mais sans faire le procès de l'histoire, on peut se demander si la volonté politique était véritablement au rendez-vous, au lendemain des états généraux. Rappelons que le constat de ces besoins nouveaux et jugés importants a coïncidé avec l'obsession du déficit zéro, qui est loin d'être étranger à la philosophie néolibérale.

Cela explique sans doute le parti pris des commissaires aux états généraux : nous devons faire mieux avec le même financement, pas question de dépenser plus qu'on ne le fait dans les sociétés voisines et comparables. Ainsi, toute la réflexion des états généraux s'est faite sous l'enseigne du coût zéro...et notre gouvernement, à l'instar de

plusieurs autres, s'est tourné vers des solutions qui puissent respecter cet impératif.

Croire qu'on puisse s'attaquer aux problèmes cités plus haut sans investissements supplémentaires relève de la pensée magique. Cette philosophie a amené plusieurs gouvernements à chercher des solutions du côté pédagogique, du côté des structures ou du côté de la gestion de l'éducation. En intervenant dans l'un ou l'autre de ces champs, on peut prétendre s'occuper des problèmes sans avoir à bonifier le financement du système d'éducation, voire en y faisant des économies.

Mais dans chaque cas, les dangers de dérives sont importants et les effets positifs escomptés peuvent être complètement annihilés par des effets pervers dont on n'avait pas mesuré l'ampleur. Et surtout, les efforts consentis sont loin d'être à la mesure du défi et des obligations.

Prenons pour exemple la réforme implantée au primaire et celle en cours au secondaire. Nous ne voulons pas ici discuter des mérites intrinsèques de telle ou telle approche pédagogique, mais plutôt attirer l'attention sur le fait que la pédagogie ne peut pas vraiment régler les problèmes que nous évoquons. Le croire relève d'une mystification pédagogique.

On peut être critique envers cette réforme, en particulier sur ce qu'elle impose comme paradigme avec plus ou moins d'égard pour l'autonomie professionnelle. Mais nous retenons surtout que, pressé de montrer qu'on faisait quelque chose, on a procédé sans expérimentation. Les résultats obtenus avec des réformes similaires dans le canton de Genève, en Suisse, et ceux qu'on obtient chez nous au primaire, présentent des indications importantes qu'au mieux, on aura amélioré bien peu de choses alors qu'au pire, les apprentissages seront moins bons qu'auparavant. En tout état de cause, on est loin du compte.

La tentation est forte également de chercher du côté de l'organisation de la formation, surtout au Québec, qui est doté d'un système particulier. Il faut classer dans cette veine la dernière remise en question des cégeps, qu'on tentait de justifier par une vague volonté d'adaptation au monde moderne, alors que la preuve a été faite que le réseau collégial répondait aux besoins, ne serait-ce qu'au titre de formidable moteur de persévérance scolaire.

L'organisation générale du système éducatif n'est pas seule à être remise en question : sa gouvernance l'est également. Le gouverne-

ment s'adresse aux régions pour qu'elles proposent des projets « innovateurs ». Il entend relancer les tables régionales interordres, semble vouloir déplacer le pouvoir politique en éducation, appelle à de la souplesse dans l'offre de formation et à l'adaptation des programmes. Voilà une approche globale bien peu convaincante, qui a toutes les apparences d'un renvoi des problèmes vers le palier régional⁵.

Enfin pour d'autres, c'est au niveau de la gestion du système scolaire qu'il faut tenter de redresser la barre. On pense que si la chose scolaire était mieux gérée, avec la prétendue efficacité du modèle de l'entreprise privée, les résultats seraient meilleurs. Ainsi impose-t-on aux cégeps et aux universités des « plans de réussite », partie intégrante de « plans stratégiques ». Voilà des vocables qui semblent tout droit sortis d'un manuel de management. Ou bien encore, avec les « bons d'éducation », ne voudrait-on pas importer en éducation la sacro-sainte loi du marché?



Les parents ne sont pas dupes de toutes ces manœuvres. La nécessité d'une bonne formation scolaire est devenue cruciale et le contexte social éclaté dans lequel grandissent les enfants créent le besoin d'un meilleur environnement éducatif.

Or, c'est exactement la réputation qu'a pu se tailler l'école privée, notamment en sélectionnant ses élèves. Cela explique, en bonne partie, la migration grandissante de la population scolaire vers l'école privée. Dès lors l'école publique, se sentant obligée de s'ajuster, réagit à la « demande » en créant des écoles à projets particuliers, pour lesquels on pratique – la plupart du temps – la sélection des élèves, avec des frais supplémentaires à assumer par les parents...dont le portefeuille est déjà très sollicité par les seuls effets scolaires et frais afférents de toutes sortes⁶.

Nous voyons là une dérive de notre système d'éducation quant à l'égalité des chances.

⁵ Voir à ce sujet l'annexe 2, *À propos de la décentralisation*

⁶ Une étude de la Fédération canadienne des enseignants est particulièrement révélatrice à ce sujet : *Commercialisation des écoles canadiennes – un sondage national*, rapport à l'assemblée générale annuelle de la FCE, juillet 2005.

Depuis quelques années, les parents sont de plus en plus conscients du rôle déterminant de la scolarisation sur l'avenir de leurs enfants. Plus conscients parce que plus scolarisés eux-mêmes, plus au fait des parcours et des contenus, plus sollicités par l'offre d'études, peut-être aussi parce qu'ils ont moins de petits. Ils sont en tout cas, par là, de plus en plus critiques face à l'école. Ils exigent d'elle qu'elle respecte davantage les particularités de leurs enfants et qu'elle offre des services éducatifs mieux adaptés. Cette nouvelle attitude des parents à l'égard de l'école s'est traduite par une utilisation accrue de leur droit de choisir l'école qu'ils croient convenir le mieux à leur enfant.



Un bref état des lieux

Ce phénomène grandissant se traduit de différentes manières. D'abord, par l'engouement des parents pour l'école privée et les palmarès. Mais aussi par la multiplication, tant dans le réseau privé que public, des écoles à vocation particulière, des programmes et des volets particuliers et des concentrations diverses, dont les plus populaires sont certainement le programme d'éducation internationale et les programmes sport-études. Cette effervescence dans « l'offre de services » s'est accompagnée d'une recrudescence des pratiques de sélection dont les visages sont également multiples.



Il nous est apparu utile d'en faire ici un bref état des lieux, ainsi que sur le réseau de l'enseignement privé dans la mesure où ce dernier participe à ces deux phénomènes.

Le réseau de l'enseignement privé⁷

Le réseau de l'enseignement privé compte 391 écoles au préscolaire, primaire et secondaire. Toutes doivent être détentrices d'un permis délivré par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) pour exercer leurs activités. Parmi ces écoles, 188 possèdent un agrément délivré par le MELS, agrément qui donne accès aux subventions de l'État.

Bien que seulement 188 des 391 écoles privées reçoivent des subventions, l'effectif scolaire de ces 188 écoles re-

⁷ Les données statistiques de base utilisées ici sont celles du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) dans : MELS; *Statistiques de l'éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*, édition 2005. MELS, *Données statistiques*, http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Stat_det/EFF_PPS/Tab01.zip.

présente plus de 90 % de l'effectif scolaire complet du secteur privé. Autrement dit, bien que moins de la moitié des écoles privées soient subventionnées, c'est la très grande majorité des élèves qui fréquentent ce réseau qui est subventionné.

Répartition des effectifs scolaires du Québec selon les réseaux

Pour l'année scolaire 2005-2006, le réseau de l'enseignement privé compte 121 617 élèves, ce qui représente 11,2 % de l'effectif scolaire québécois. Le réseau public accueille quant à lui 88,7 % des élèves de la province⁸. Un premier constat se dégage ici, bien que le réseau de l'enseignement privé ait fait des gains en termes d'attraction des élèves au dépend du réseau public, il reste que, encore aujourd'hui, le réseau public accueille la très grande majorité des élèves du Québec.

Qu'en est-il des gains en effectifs scolaires réalisés par le réseau de l'enseignement privé? Lorsque l'on regarde l'évolution de la croissance dans les deux réseaux pour la période 1999-2000 à 2005-2006 (tableau 1, à la page 21), on peut présenter les choses de différentes manières. On peut certes soutenir que le réseau public a perdu 6,2 % de ses effectifs pendant que le réseau privé a vu ses propres effectifs augmentés de 17,4 %, ce qui laisse entendre que les gains du privé sont énormes. Mais cela ne tient pas compte du poids relatif des deux secteurs pour en préciser les mouvements. Lorsqu'on prend ce facteur en considération, on constate que le secteur public a perdu 1,9 % de sa « part de marché » au profit du secteur privé, comme le laisse très bien voir le tableau 2, en page 22.

Pour le réseau public, ces pertes d'effectifs scolaires au profit du réseau privé peuvent paraître plus lourdes qu'elles ne le sont, du fait qu'elles se conjuguent à une baisse d'effectifs dont l'origine doit être attribuée à la baisse démographique, dont les effets se font peut-être moins sentir dans le réseau privé. Le tableau 3, en page 23, est éclairant à cet égard. Ce tableau présente la distribution des mouvements d'effectifs en fonction des ordres et des réseaux public et privé à l'échelle provinciale. On y constate que le réseau public a perdu 65 318 élèves pour la période présentée dont plus des deux tiers (47 256) sont attribuables à la baisse démographique.

⁸ Nous ne tiendrons pas compte du réseau des écoles gouvernementales dans cet état des lieux ; la présence de ces écoles ayant à toutes fins utiles un impact nul pour notre propos : leur effectif scolaire représente 0,11 % de celui du Québec.

Le poids de la démographie apparaît également lorsque l'on constate, à partir du même tableau, que la majorité des gains réalisés par le réseau privé, soit 13 919 sur 18 062 (77,06 %), s'est faite au secondaire et que ce secteur était en croissance démographique pour la période retenue.

Par contre, les données concernant le primaire, où la baisse démographique était concentrée, montrent que le réseau privé a tout de même réalisé des gains dans un « marché en décroissance ».

En tentant de tracer un portrait de la situation sur la présence du réseau de l'enseignement privé dans le système scolaire, nous ne pouvons passer sous silence la situation particulière de Montréal, qui est passablement différente. Le tableau 4 en page 24, montre les données relatives aux effectifs scolaires dans trois régions administratives du Québec, incluant Montréal, avec comme comparateur la situation à l'échelle provinciale. Il en ressort de manière évidente que Montréal se distingue notablement de la moyenne nationale et des deux autres régions témoins en ce qui concerne la concentration de l'effectif scolaire, ce qui est vrai tant au primaire qu'au secondaire.

Que faut-il conclure? Nous croyons que les statistiques sur les effectifs scolaires confirment un engouement des parents pour l'école privée. Le fait que le secteur primaire de ce réseau ait augmenté ses effectifs dans un contexte de baisse démographique marquée en témoigne. Toutefois, il faut nuancer l'impact de cet engouement des parents pour l'école privée sur le réseau public. Pour l'instant, la baisse d'effectifs scolaires dans le réseau public est plus largement attribuable à la baisse démographique.

Cet engouement sera probablement encore plus visible dans l'état des effectifs scolaires si, comme au primaire, les effectifs du réseau de l'enseignement privé au secondaire continuent de croître lorsque la vague de baisse démographique atteindra cet ordre d'enseignement, soit à partir de l'automne prochain selon des prévisions d'effectifs effectuées par le MELS.

Nous croyons que cela risque de se produire pour deux raisons. D'une part, un sondage effectué en août dernier par la firme Léger Marketing auprès de 1701 personnes réparties sur l'ensemble du territoire québécois, dont *Le Devoir* fait état, révèle que 84 % des répondants voient la présence de deux réseaux scolaires, public et privé, comme un avantage, contre 12 % qui pensent le contraire. Ce sondage laisse également voir que les parents ont une meilleure opinion de l'école privée que de l'école publique. Nous pouvons risquer ici une interprétation : le secondaire public, c'est la société dans

l'école avec sa part de violence, de pauvreté, à l'âge d'adolescentes et d'adolescents qui cherchent à la comprendre et à s'y faire une place. Envoyer son jeune au privé, c'est procéder à une exclusion sociale vers le haut, laquelle est le pendant de l'exclusion sociale de ceux qui restent au public. Les parents font peut-être moins le choix de la qualité que celui d'exclure leur jeune d'un milieu qui doit composer avec les réalités de la vie en société.

En ce qui concerne l'encadrement scolaire, 65 % des répondants estiment qu'il est supérieur dans le réseau privé, tout comme 70 % des répondants sont d'avis qu'il y a plus de discipline au privé. Ce sont d'ailleurs deux des raisons qui ressortent le plus souvent lorsque les parents sont interrogés quant à leur choix de l'école privée. Bref, l'image de l'école privée est nettement meilleure que celle de l'école publique qui est plutôt négative, d'autant plus que les palmarès publiés par la revue *L'Actualité* contribuent à alimenter cette perception.

Par ailleurs, si l'on se réfère aux tableaux 1 et 4, on constate que c'est au secondaire que se concentre l'effectif scolaire du réseau de l'enseignement privé avec 77 % de tous ses effectifs, le palmarès que nous citons plus haut concerne exclusivement cet ordre d'enseignement.

Les pratiques de sélection

Nous n'avons pu trouver de données précises concernant les pratiques de sélection dans le réseau de l'enseignement privé. Nous savons toutefois qu'elles sont largement répandues. Cette sélection s'opère généralement sur la base d'examens d'admission. Dans les

écoles privées offrant des parcours diversifiés, la sélection jouera également une fois l'élève admis dans une telle école.

Cette situation est passablement la même dans les écoles du secteur public qui pratiquent la sélection de leurs élèves. Les données ne sont, à notre connaissance, tout simplement pas disponibles.



Effectifs scolaires à temps plein et à temps partiel du secteur des jeunes, selon le réseau d'enseignement et l'ordre d'enseignement

TABLEAU 1

Réseau	Ordre	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	Répartition		Croissance		
									National %	Réseau %	%	Absolute	Crois. %
									2005-2006	2005-2006	99-00 / 05-06	Répartis	
Public	présco 4 ans	14894	14397	15526	14975	14480	14804	14603	99,79	1,52	-1,95	-291	0,46
	présco 5 ans	85053	83073	80006	76421	72223	70144	69269	93,76	7,19	-18,56	-15784	24,87
	primaire	544452	546444	543546	533276	517996	498337	478767	94,03	49,69	-12,06	-65685	103,52
	secondaire	382648	373504	370197	376409	385139	394823	400954	82,25	41,61	4,78	18306	-28,85
Somme		1027047	1017418	1009275	1001081	989838	978108	963593	88,70	100,00	-6,18	-63454	100,00
Privé	présco 4 ans	61	52	46	48	45	37	31	0,21	0,03	-49,18	-30	-0,17
	présco 5 ans	3918	4010	4362	4303	4372	4371	4608	6,23	3,79	17,61	690	3,82
	primaire	26941	27831	28995	29462	29473	29893	30424	5,97	25,02	12,93	3483	19,28
	secondaire	72635	73343	74964	77913	81310	84089	86554	17,73	71,17	19,16	13919	77,06
Somme		103555	105236	108367	111726	115200	118390	121617	11,19	100,00	17,44	18062	100,00
Gouv.	présco 4 ans	219	152	206	217	175	79	38	0,26	4,50	-63,93	-181	9,71
	présco 5 ans	252	214	256	243	237	109	50	0,06	6,21	-56,75	-202	10,84
	primaire	1709	1587	1733	1821	1604	903	346	0,06	51,45	-47,16	-1363	73,12
	secondaire	865	1090	1330	1145	1145	664	747	0,13	37,83	-23,24	-118	6,33
Somme	Total	3045	3043	3525	3426	3161	1755	1181	0,11	100,00	-42,36	-1864	100,00
	Somme préscolaire 4 ans	15174	14601	15778	15240	14700	14920	14672		1,36	-1,67	-502	
	Somme préscolaire 5 ans	89223	87297	84624	80967	76832	74624	73927		6,79	-16,36	-15296	
	Somme primaire	573102	575862	574274	564559	549073	529133	509537		48,18	-7,67	-63565	
	Somme secondaire	456148	447937	446491	455467	467594	479576	488255		43,67	5,14	32107	
Total		1133647	1125697	1121167	1116233	1108199	1098253	1086391		100,00	-3,12	-47256	

Tableau 2

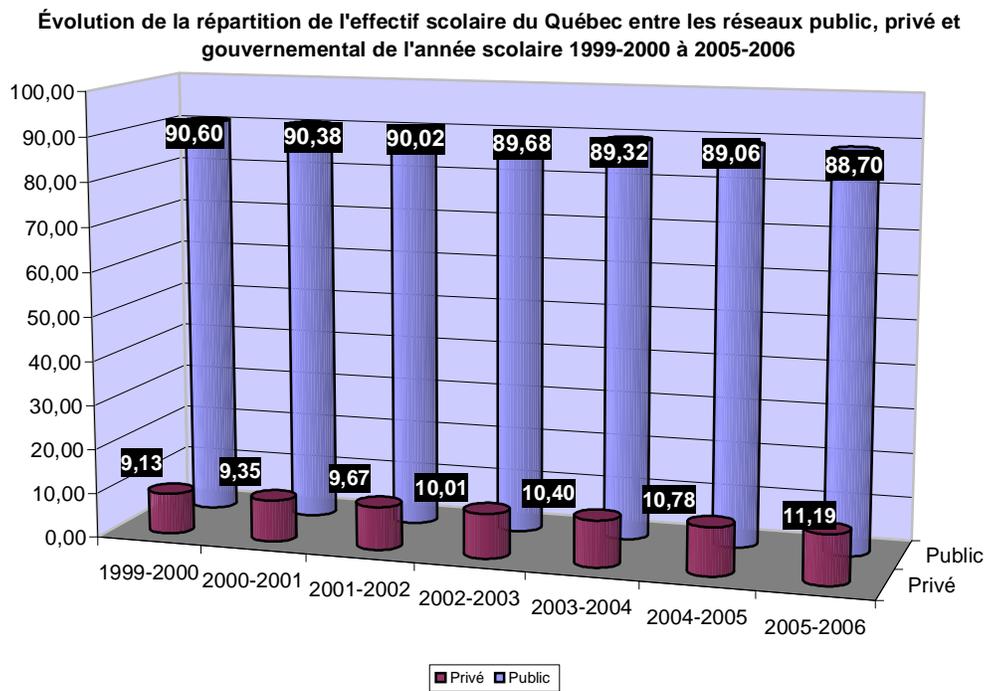


Tableau 3

**Croissance des effectifs scolaires par réseau et par ordre d'enseignement
 pour 1999-2000 à 2005-2006**

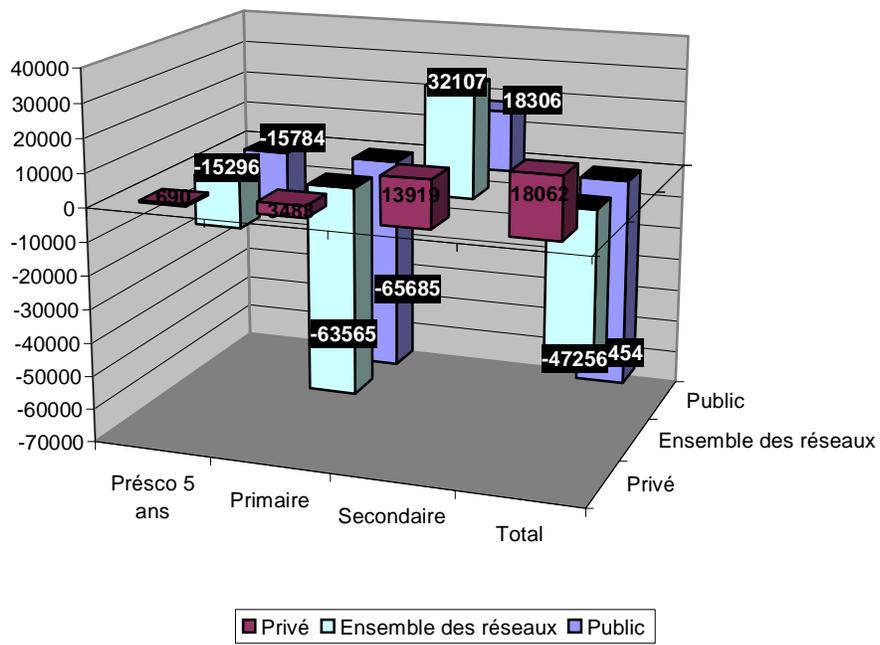
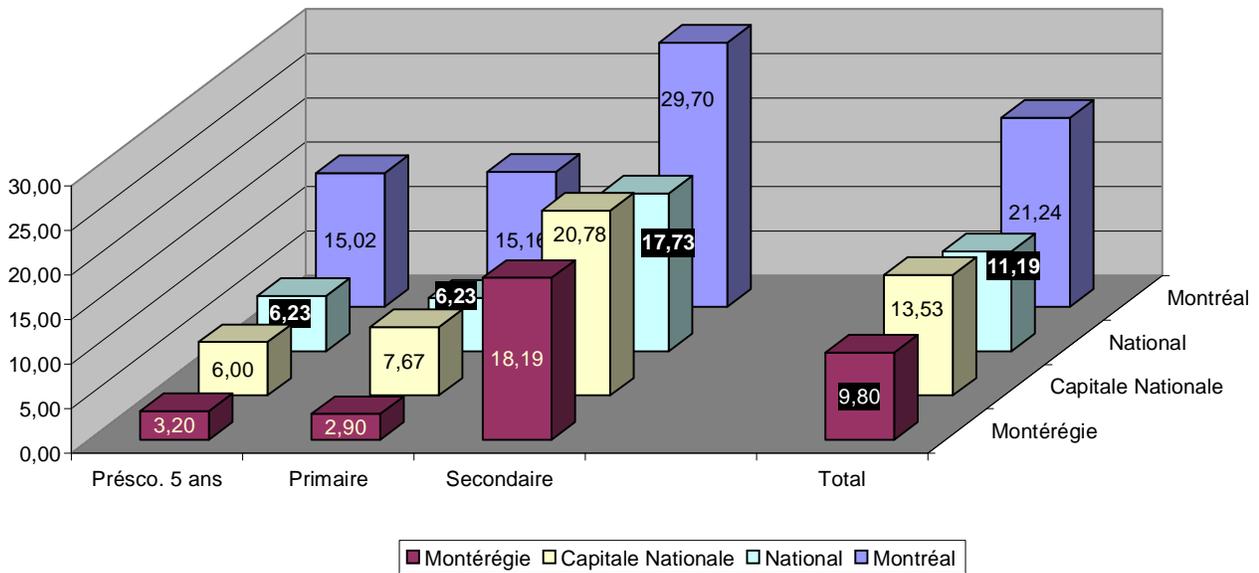


Tableau 4

**Pourcentage des effectifs scolaires du réseau privé relativement aux effectifs totaux
 dans trois régions administratives et pour le Québec, par ordre d'enseignement
 pour l'année scolaire 2005-2006**



La diversification des parcours scolaires

Concernant le développement de la diversification des parcours scolaires, et des pratiques de sélection qui y sont associées, le premier constat est celui d'une absence de données centralisées. Nous avons contacté la direction générale de la formation des jeunes qui nous a confirmé qu'il n'en existe ni au MELS, ni dans les commissions scolaires.

Il s'agit d'une situation qui perdure. Le même constat était fait par Céline Saint-Pierre, alors présidente du Conseil supérieur de l'éducation, dans l'avant-propos de l'étude réalisée par Marthe Henri-pin⁹ sur cette question et publiée en mars 1999 dans le cadre des travaux du Conseil supérieur de l'éducation pour son avis *Les Enjeux majeurs des programmes d'études et des régimes pédagogiques*. On pouvait y lire :

« 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. »

Cette situation s'explique par la très grande marge de manœuvre dont disposent les commissions scolaires et les écoles dans la création de parcours différenciés et dans la mise en place de pratiques de sélection. Cette liberté est telle que le ministère peut très bien ne jamais être informé de bons nombres d'initiatives locales. Seules l'implantation d'un programme nécessitant la suppression d'une discipline prévue au régime pédagogique et la création d'une école à vocation particulière nécessitent une autorisation du ministre. Toutes les autres initiatives de diversification des parcours, avec ou sans sélection, relèvent soit de la commission scolaire, soit de l'école elle-même. À aucun moment, le MELS n'est appelé à intervenir et rien

⁹ Marthe Henri-pin, *Différencier le curriculum au secondaire : vers des parcours scolaires stimulants pour tous les jeunes*, Québec, 1999, 192 pages. Cette étude est disponible sur le site Internet du MELS à l'adresse suivante : www.cse.gouv.qc.ca/pdfs/dif_curr.pdf

n'oblige les écoles et les commissions scolaires à l'informer de ces initiatives.

La diversification des parcours et l'introduction de pratiques de sélection se déploient ainsi sans véritable dispositif de pilotage du système scolaire à cet égard. Dans l'étude de Marthe Henripin, on peut d'ailleurs lire :

« 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. »

Nous n'avions ni le temps ni les ressources nécessaires pour nous lancer dans une cueillette d'information commission scolaire par commission scolaire et école par école. Nous avons toutefois pris le temps de faire une partie de ce travail en consultant les prospectus de quelques écoles secondaires de deux commissions scolaires afin de valider certaines hypothèses que notre fréquentation du réseau et de la littérature nous avait permis d'établir et qui vont dans le sens de la recherche de Marthe Henripin, citée plus haut.

Notre objectif devait donc être modeste, mais si l'exercice permet d'extrapoler, il mène à constater que l'ampleur de la présence de parcours diversifiés impliquant des pratiques de sélection se vérifie dans les faits, sur la base du moins de notre échantillonnage. Nous avons, pour ce faire, consulté les prospectus disponibles sur Internet de toutes les écoles secondaires de la Commission scolaire des Affluents.

Cette commission scolaire offre une gamme importante de services et de parcours destinés à des élèves qui présentent des profils particuliers : mères-adolescentes, programmes semestrialisés et personnalisés, une école pour des élèves ayant des troubles sévères de conduite et de comportement. Par ailleurs, on retrouve également un nombre important de programmes, concentrations, volets, profils, touchant une très grande variété d'activités de la concentration tennis de table au programme d'éducation internationale en passant par la concentration linguistique et le programme d'accélération scientifique. Les possibilités offertes foisonnent.

À elle seule, l'école Félix-Leclerc ne propose pas moins de dix disciplines sportives différentes dans le programme concentration sportive et le programme sport-études. À ces deux programmes s'ajoute un programme de concentration linguistique. Sur les 14 écoles secondaires de cette commission scolaire, deux offrent le programme d'éducation internationale.



Ces programmes sont tous associés à des formes diversifiées et plus ou moins contraignantes de sélection. Dans certains cas, il s'agit simplement d'avoir réussi les matières dites de base au 3^e cycle du primaire. Dans d'autres cas, il faudra avoir maintenu une cote de 1 ou 2 dans ces matières. Certains programmes exigent une recommandation de la direction de l'école primaire. Dans les programmes dit « régionaux », par exemple, sport-études et internationale, des épreuves de sélection sont administrées par la commission scolaire.

On peut saluer les efforts de diversification des parcours qui sont apparues dans les dernières années afin de répondre à l'hétérogénéité des élèves, mais force est de constater qu'elle a entraîné des pratiques de sélection grandissante, avec les difficultés que cela suppose pour les classes dites régulières qui se voient délester de leurs meilleurs



éléments tout en ayant à intégrer des élèves éprouvant des difficultés diverses d'apprentissage, d'adaptation scolaire ou souffrant d'un handicap. Ce phénomène ne joue pas seulement dans une dynamique interécoles où, par exemple, une école à vocation particulière, attirerait les meilleurs élèves de la région au détriment d'une école régulière voisine. Cette dynamique se manifeste également à l'intérieur d'une même école qui offre des parcours différents avec des regroupements homogènes.

Bien que le portrait statistique soit loin d'être complet, il y a donc lieu de croire que la population scolaire, au Québec, est progressivement en train de se diviser, à partir d'une offre diversifiée de formation. On pourrait se réjouir de cette diversité nouvelle. Mais le fait est qu'elle n'est pas accessible à tous : on peut se demander si c'est vraiment le genre d'école que la société québécoise souhaite voir se développer.

IV

La logique du marché... en éducation

Le débat sur l'école privée a été fort vif lors des états généraux. Il prend une nouvelle dimension avec la multiplication des écoles publiques qui sélectionnent les élèves et qui mettent en place des programmes comportant des frais afférents parfois importants.

Quelques éléments de réflexion nous apparaissent incontournables à cet égard. Nous dirons d'abord quelques mots sur cette confusion indue, mais tenace et entretenue, qui amène à confondre « bonne école » avec « bons élèves ». Nous évoquerons ensuite les effets négatifs du regroupement dans les mêmes lieux des élèves plus forts sur l'ensemble du système. Finalement, nous allons faire quelques commentaires sur ce courant de pensée qu'on appelle la parentocratie et qui entend justifier le libre choix d'une école, sur la base de la volonté des parents d'une meilleure éducation pour les enfants.

Le mensonge des palmarès

Le succès des écoles privées s'explique principalement par la sélection des élèves à l'admission. Mais rassembler uniquement des élèves performants dans une école et se targuer ensuite de bons résultats, c'est confondre la cause et l'effet. Si l'école privée est en mesure d'offrir un suivi plus serré des élèves, si elle peut ajouter aux programmes académiques une vie parascolaire riche, c'est en grande partie parce qu'elle accueille une population d'élèves la plupart du temps triée sur le volet¹⁰. Mais ce n'est pas l'inverse! Les « méthodes » dont se targue l'école privée ne sont tout simplement pas applicables dans des écoles qui reçoivent une population hétérogène d'élèves qui ne sont pas sélectionnés.

Plusieurs observateurs relèvent cette contradiction, à chaque fois qu'est publié un palmarès qui entend « classer » les écoles. Dans les faits, ce que ces palmarès constatent à grand renfort de chiffres, c'est que meilleurs sont les élèves, mieux ils réussissent! Ce truisme

¹⁰ Il y a des exceptions, bien sûr : notre propos ici se veut général. Par ailleurs, cette remarque vaut pour le système actuel : nous souhaitons défendre, comme on le verra plus loin, que *toutes* les écoles devraient avoir, dans un contexte de pluralité, les moyens d'offrir un soutien éducatif plus complet.

ne trompe pas tout le monde, mais la parution des palmarès participe tout de même à fausser le débat sur la qualité de l'éducation.



La qualité de l'enseignement n'est pas différente entre le privé et le public. En raison de la sélection, les élèves le sont. Rien de très surprenant à ce que les résultats d'une école privée, aux examens du ministère, soient meilleurs que ceux de l'école voisine où sont rassemblés tous les autres élèves du même quartier.

La sélection pratiquée dans certaines écoles influence nécessairement la capacité de ces dernières à enrichir l'environnement éducatif. Les élèves choisis sont à l'évidence plus disposés à l'étude, mais aussi leurs parents sont plus soucieux de leurs études, si ce n'est que par la peine qu'ils prennent à choisir une école. Les « cas problèmes » sont ainsi beaucoup moins nombreux, et la disponibilité des élèves – et du corps enseignant, moins sollicité par la « discipline » – à s'impliquer dans la vie de l'établissement s'en trouve plus grande : en plus de s'adresser à des élèves forts, ces écoles peuvent miser aussi sur un meilleur environnement scolaire.

Mais la sélection des élèves n'est pas seulement académique. Elle est aussi en partie financière. Quelle qu'en soit l'importance, une fraction de l'environnement éducatif offert aux élèves – on évoque ici les lieux physiques, l'accès aux programmes particuliers comme la richesse de la vie parascolaire – est financée à même une partie de certains revenus « privés », chose que ne peuvent se permettre les écoles publiques sauf si, à l'instar de l'école privée, elles développent des vocations particulières et des programmes spécifiques pour s'adapter à la demande des parents. Dans ce cas, une école publique peut être autorisée à exiger des frais afférents et espérer gagner un prestige qui favorisera la mise en place d'une fondation, ou sa capacité à faire appel à de généreux donateurs. Elle peut ainsi aspirer à devenir une école d'excellence se démarquant des autres.

Ainsi, la sélection des élèves apparaît comme une condition nécessaire pour mettre en place cette « qualité de l'éducation » annoncée par l'école privée. Bien entendu, cette condition n'est pas pour autant suffisante : il n'est pas question ici de minimiser l'immense travail qui se fait dans les écoles privées et dans les écoles à projets. Il importe simplement de relever que le dévouement et le professionnalisme du personnel enseignant s'exercent, du fait de la sélection des élèves, dans des contextes bien différents.

Les programmes particuliers et les projets complémentaires au parcours académique de base sont certes une excellente chose pour les élèves qui peuvent en profiter. Mais si la sélection des élèves est une condition nécessaire à l'offre d'une formation plus complète et de meilleure qualité, cela engendre des conséquences sociales dont la portée ne doit pas être sous-estimée.

Les effets pervers de la sélection

Dans une certaine mesure, l'école publique cherche à multiplier des initiatives locales pour contrer la popularité du secteur privé. Sous la pression des parents, des écoles publiques improvisent et mettent en œuvre une panoplie de voies et de projets que nous avons décrits plus haut.

Ces projets sont souvent implantés à la pièce, avec relativement peu de suivi à l'échelle du système scolaire, ce qui dénote une certaine dispersion des efforts, ainsi que l'absence ou l'insuffisance d'une réflexion systématique au plan national.

Il est important de noter ici que tous les projets ou parcours spéciaux ne recourent pas à la sélection des élèves, en tout cas pas toujours sur une base académique, et qu'ils ne sont pas tous orientés vers un ajout aux programmes réguliers de formation.

Mais le recours à la sélection a pris une dimension telle qu'il faut s'en préoccuper. Comme nous l'avons mentionné à la section 3, des écoles publiques peuvent, à l'instar du privé et à partir d'une autorisation du ministère de l'Éducation, imposer elles aussi des critères de sélection¹¹, souvent essentiellement basés sur la réussite scolaire antérieure. La raison en est qu'elles sont tenues de travailler dans le cadre imposé actuel (ration profs/élèves, cadre horaire, régime pédagogique). Dès lors, pour ménager l'espace nécessaire à la réalisation de ces projets, celles et ceux qui vont en bénéficier devront consacrer moins de temps que les autres à leur parcours académique régulier. Ces concentrations sont donc réservées, en pratique, aux élèves ayant de



¹¹ Marthe Henripin, *Op. cit.*

la facilité à apprendre et dont la persévérance est déjà en bonne partie assurée.

Certaines écoles publiques s'inspirent donc de l'école privée en reproduisant un modèle similaire. Plusieurs parents sont prêts à payer ce qu'il faut en retour de bonifications de toutes sortes, académiques ou non, aux programmes scolaires réguliers. On assiste ainsi à une réorganisation économique des populations scolaires, ce qui concourt à la hiérarchisation des écoles sur la base du potentiel des élèves et des origines socioéconomiques. Les enfants de familles aisées se retrouvent dans certaines écoles, tandis que celles et ceux qui ont de la difficulté, ou provenant de familles moins favorisées, restent dans les autres. Les parents fortunés ne sont pas les seuls intéressés : d'autres parents, moins aisés, se serrent la ceinture parce qu'ils croient que l'école privée – ou le projet particulier d'une école publique – est ce qu'il y a de mieux pour leurs enfants, y voyant le gage de leur réussite sociale future.

Les effets de cet écrémage des élèves les plus doués sont désastreux pour l'ensemble du réseau public. Les projets particuliers, tous légitimes qu'ils soient, drainent hors des classes régulières les meilleurs éléments. Les écoles qui le peuvent tendent à écarter ainsi les élèves les plus faibles. Qu'en est-il de tous les élèves qui ne sont pas acceptés dans ces projets? Qu'en est-il des élèves qui performant moyennement, des élèves à risque, des élèves en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation, des élèves habitant des zones éloignées, des élèves qui proviennent de familles pauvres? Il n'existe pas de projets particuliers pour eux, sinon des programmes pour permettre de rescaper les échecs, comme en propose le nouveau cursus du secondaire.

La parentocratie

Beaucoup de parents considèrent désormais comme un droit la possibilité de choisir le lieu et le type d'enseignement pour leurs enfants. Cette liberté de choix s'exerce d'abord au secteur privé, mais s'étend désormais aussi au secteur public.

La volonté de trouver ce qu'il y a de mieux, pour ses enfants, se colore d'un certain individualisme ambiant et d'une mentalité de consommateur qui se développe peu à peu, exerçant une pression de plus en plus grande en faveur de la consolidation d'un réseau parallèle d'écoles privées et une multitude de projets particuliers dans les écoles publiques. En voulant répondre le mieux possible aux besoins des parents, le système scolaire tend à s'apparenter à un super mar-

ché qui cherche à satisfaire l'ambition individuelle de chacun, les parents-clients magasinant l'école de leurs enfants.

Or, le « libre choix » d'une l'école n'est pas un concept neutre qui puisse découler directement de la responsabilité individuelle de l'éducation de ses enfants. Il n'est pas question, en effet, de préférer les caractéristiques d'un établissement qui, à qualité éducative égale, aurait favorisé telle ou telle valeur, ou tel projet d'établissement plutôt qu'un autre. Ce prétendu choix s'exerce dans un système hiérarchisé, où la qualité de l'environnement éducatif est différente d'un endroit à l'autre. Il ne s'agit pas, dans les faits, d'un choix libre entre des philosophies éducatives différentes; il s'agit plutôt de l'accès à des qualités différentes d'éducation, conditionné par les capacités académiques des enfants et par les revenus des parents.

Cet individualisme, allié à la logique du marché, a des effets dévastateurs sur le système scolaire. Il conduit à la tentation d'accorder plus d'autonomie pédagogique et financière aux établissements d'enseignement afin qu'ils répondent de façon plus adaptée et plus « efficace » à la demande diversifiée d'une clientèle, celle des parents. Cette tendance, qu'on relève dans plusieurs choix gouvernementaux, se développe sans grand débat de fond. Elle s'accompagne d'un glissement sur le partage des responsabilités, une question sur laquelle nous reviendrons¹².

Alexis de Tocqueville a été le premier à cerner les implications de l'individualisme dans nos sociétés démocratiques. Dans son ouvrage *De la démocratie en Amérique II*, il affirme que « L'individualisme est un sentiment qui dispose chaque citoyen à s'isoler de la masse de ses semblables et à se retirer à l'écart avec sa famille et ses amis, de telle sorte que, après s'être ainsi créé une petite société à son image, il abandonne volontiers la grande société à elle-même ».

Les bons d'éducation, qui ont fait leur apparition aux États-Unis, sont une parfaite illustration de cette tendance. Ces « *vouchers* » (bons d'éducation) donnent aux parents le choix de l'école publique de leur quartier, de l'école publique du quartier voisin ou encore de l'école privée. Ils visent explicitement à mettre les écoles en concurrence les unes avec les autres en liant le financement des écoles au nombre d'élèves qu'elles accueillent, mais dans une dynamique compétitive. Ils incitent aussi les écoles à répondre aux exigences des consommateurs de services éducatifs.

On retrouve cette tendance dans bien d'autres pays. En Grande-Bretagne, où elle est très avancée, la réforme de Tony Blair ouvre toutes grandes les portes du monde de l'éducation à l'entreprise pri-

¹² Voir l'annexe 2 – À propos de la décentralisation

vée. En échange d'un investissement de base d'une entreprise ou d'un « philanthrope », l'État rénove en profondeur un bâtiment scolaire et cède ensuite complètement la gestion éducative au « promoteur ». De véritables partenariats privé-public, dont le but avoué est de mettre les écoles en concurrence les unes avec les autres.

En France, on peut lire dans un récent numéro du *Monde de l'éducation* un dossier consacré à la fabrique des élites, qui montre que la compétition entre les établissements scolaires s'est accrue aux dépens des principes méritocratiques.

« Cette nouvelle donne n'a pas été dessinée par la main invisible du marché, mais par les familles elles-mêmes. La « parentocratie » a remplacé, là où elle existait, la méritocratie. En multipliant le recours aux cours particuliers, au privé, aux séjours linguistiques, etc., les parents actionnent une logique de marché. »

Cette « parentocratie » signifie que l'évolution du système scolaire est en partie modelée par les stratégies parentales.

« Pis, en rompant avec le brassage culturel qu'est censé assurer le collège unique, un collège à la carte alimenterait et même renforcerait un communautarisme déjà largement en germe dans les cités. [...] Plus les résidents de la commune appartiennent à la bourgeoisie et aux classes favorisées, plus l'offre de collèges publics est riche et diversifiée en termes d'options : langues mortes, premières langues vivantes, options européennes, classes options musicale ou sportive. La discrimination négative est à l'œuvre : l'État donne moins à ceux qui ont moins. La spirale inégalitaire est encore renforcée par le fait que le privé est présent là où le public est déjà très développé et très diversifié. C'est-à-dire qu'à la plus grande diversité et à la plus grande richesse de l'offre publique dans les communes les plus favorisées se superpose une offre privée elle-même beaucoup plus importante que dans les communes populaires. »¹³

Dans un tel contexte, les enfants n'ont plus accès à une éducation commune, mais sont éduqués dans une multitude de micro-systèmes. Les parents et les élèves sont considérés comme des clients à satisfaire : nous sommes au cœur de la vision libérale – la loi de l'offre et de la demande est censée réguler un système où seuls les mieux

¹³ *Le Monde de l'éducation, Les risques d'un collège à la carte, mars 2005.*

adaptés survivront, de telle sorte qu'il se dégagera une élite au profit de tous. Un retour à l'éducation élitiste du XIX^e siècle, avec les moyens d'aujourd'hui. Une dangereuse régression sociale!

Mais cette tendance est forte. Le libre choix des parents et la vision marchande des services éducatifs vont à l'encontre du principe démocratique d'accès et d'égalité des chances pour tous. Il s'agit d'une véritable dérive de nos choix collectifs, qui devrait faire l'objet d'un débat de société.

Le nouveau modèle de l'école aux États-Unis

Depuis son arrivée à la Maison-Blanche, George W. Bush a lancé une grande réforme de l'école publique. Dès 2002, il a fait adopter, avec l'appui des démocrates, le « *No Child Left Behind Act* » ou NCBL (en français : « Ne laisser pour compte aucun enfant »). Cette loi exige de chaque État du pays la mise en place d'un système d'évaluation annuelle dans tous les établissements publics afin de juger des progrès réalisés par les élèves dans deux matières jugées essentielles, la lecture et les maths. Les résultats sont analysés par groupe ethnoculturel, sexe, handicap (allant de la simple dyslexie à de lourdes difficultés d'apprentissage). Si, dans une seule de ces catégories, 55 % au moins des élèves ne réussissent pas les tests d'évaluation, l'établissement est classé « en échec », l'objectif étant de parvenir progressivement à 100 % de réussite en 2014. Après trois ans d'échec, des cours de soutien sont offerts aux enfants issus des milieux défavorisés. Enfin, après cinq ans de résultats insuffisants, l'école peut être démantelée (remplacement des enseignantes et des enseignants, changement de direction). Mais ces dispositifs ne s'appliquent cependant qu'aux écoles qui accueillent 40 % d'enfants issus de familles à faible revenu, soit 48 000 établissements sur 94 000. Pour les autres, la loi ne prévoit rien de précis.

Si la réforme séduit par sa radicalité, elle inquiète aussi beaucoup. L'an dernier, 20 000 écoles n'ont pas atteint les normes requises. Certains jugent que les normes fixées sont arbitraires. D'autres croient que le financement n'est pas adéquat. En moyenne, les districts scolaires sont en effet subventionnés à hauteur de 7 % seulement par le budget fédéral. Le reste est financé pour la moitié par les impôts locaux. Résultat : plus un quartier est pauvre, moins son école est subventionnée. Face à une école publique qui peine à sortir de la crise, certaines familles optent pour le privé (11,6 % des élèves contre 20,4 % en France) et n'hésitent pas à payer 78 000 \$ en moyenne, de frais de scolarité sur l'année. Un coût prohibitif pour la plupart des familles. Mais les pouvoirs publics, eux-mêmes, encouragent cette solution à travers le système des bons d'éducation attribués à des familles modestes pour intégrer le privé. Leur montant est déduit des fonds publics alloués à l'école publique que l'enfant quitte. Le Parti démocrate, les syndicats de profs, ainsi que la PTA, la grande association de parents, s'y opposent et défendent l'école publique.

Une fois posés les problèmes que génère cette « école à la carte », comment faut-il réagir à la diversification de l'offre de formation dans notre système scolaire? Quels principes devrait-on mettre en avant? Doit-on bannir les écoles à projets? Doit-on réduire progressivement le financement de l'école privée?



Quelques avenues à défendre

Convenons d'abord que le problème n'est pas simple. Devant la demande croissante des parents, le succès des écoles privées et des écoles à projets est tel qu'il occulte la question de l'équité sociale en éducation... qui s'en trouve pourtant posée de manière plus pressante. D'une part, dans le contexte actuel, toute remise en question de la « diversité » est perçue comme une atteinte à la recherche de « qualité » voire, par certains, comme une tentative de nivellement par le bas. D'autre part, des préjugés tenaces font aussi obstacle aux débats, tel celui qu'une école commune nuit au développement des meilleurs. Certaines recherches tendent pourtant à invalider ces préjugés. Doit-on cautionner un système qui ne s'occupe des élites qu'en apparence, délaissant pour ce faire une fraction importante des jeunes?

La différenciation des écoles, à laquelle participe dorénavant une partie du système public, remet directement en cause le principe de l'école comme bien public. Nous sommes en faveur d'une école commune, ouverte à toutes et à tous, indépendamment de leur potentiel ou de leur origine socioéconomique et qui promeut les valeurs de la citoyenneté. À l'évidence, cette conception de l'école s'estompe peu à peu¹⁴.

Qu'un système d'éducation permette le plein développement des élèves plus talentueux, nous y adhérons entièrement. Mais la sélection de ces derniers et leur regroupement dans des écoles séparées sont loin d'être la seule façon de faire, surtout si cela conduit à une dégradation des conditions de formation des autres.

Guy Bourgeault, dans la revue *Possibles*, proposait récemment de réfléchir sur le véritable rôle de l'école. L'école, souligne-t-il, n'est pas le prolongement de la famille. Elle a été, au contraire, mise en place pour pallier les insuffisances des parents. Elle doit instruire, socialiser et éduquer pour préparer tous les élèves à devenir de véritables citoyens. Dès lors, il ne devrait pas s'agir pour elle de chercher les meilleurs élèves, mais d'offrir la meilleure formation pour tous les

¹⁴ Le sens que nous donnons à l'école commune est un peu différent de celui d'une école « communautaire », sur laquelle nous revenons à l'annexe 3 – À propos de l'école communautaire.

enfants de la Cité. L'État n'a pas été inventé pour « desservir des clientèles » affirme Bourgeault, mais pour gouverner la Cité.

Guy Bourgeault dans un excellent article de la revue *Possibles*, plaide pour une école publique. Il entend exposer les enjeux d'une Cité démocratique aujourd'hui et, en elle, d'une école qui soit de cette cité. Pour lui, le gouvernement du Québec et les titulaires du ministère de l'Éducation des dernières années semblent ne pas comprendre ce qu'est une école publique. Ils parlent de « clientèles » et de services à leur rendre, de résultats attendus, de productivité et de « coûts » : comment pourrait-on mieux desservir les clientèles et produire des diplômés du secondaire, puis du cégep et de l'université plus rapidement et donc à moindres coûts? Afin que nos entreprises, grâce à la performance de nos travailleurs hautement qualifiés, puissent faire face à la dure compétition internationale d'un marché désormais mondialisé et assurer par là notre prospérité à tous – refrain familier d'une rhétorique bien rodée. Quand les gouvernants oublient qu'ils sont là pour gouverner la Cité – dans laquelle le marché a sa place, bien sûr, mais sans être autorisé pour autant à occuper tout l'espace et non pas au service de l'économie seulement ou du marché et de ses clients, et doivent agir en conséquence, quand les gouvernants n'ont plus le souci et semblent même avoir perdu le sens de la chose publique – de la *res publica*, de la république –, il convient de sonner l'alarme. (« *Plaidoyer pour une école publique* », vol 30, numéro 1-2, hiver/printemps 2006, p. 50)

L'école ne doit pas être conçue comme un service qui cherche plus ou moins à répondre à une multitude d'intérêts individuels d'usagers et de consommateurs d'éducation. Elle est une institution sociale qui doit reposer sur des valeurs spécifiques favorisant une formation optimale pour tous.

Ce projet national doit demeurer la responsabilité de l'État. Il ne faut surtout pas en arriver, comme le signale Philippe Meirieu, à « une vassalisation des établissements par la collectivité locale » qui aboutit à une concurrence acharnée des établissements :

« Parce que les germes de la guerre civile se développent aujourd'hui au sein même de l'école, la nation doit, d'urgence, en redéfinir les objectifs et le fonctionnement. Minée par l'orientation prématurée, la sélection abusive et l'apartheid, l'école laisse se développer l'illettrisme, l'échec social, la violence et donc encourage au repli sur soi.

La refondation de l'école s'impose : obligatoire de 3 à 16 ans, composée de classes hétérogènes, où l'entraide soit une valeur supérieure à la compétition forcenée, cette école doit permettre à tous les enfants d'acquérir une véritable culture commune et un réel sens civique. Le dialogue plutôt que la violence.

Vitale pour l'avenir d'une République menacée par la montée des communautés, des clans, des sectes et des

dérives mafieuses, l'école doit se reconstruire contre la haine, pour la démocratie. »¹⁵

Voilà le modèle auquel nous souscrivons.



Dans le monde qui se dessine aujourd'hui, l'éducation ne peut plus être considérée seulement comme un vecteur d'émancipation sociale. L'éducation est un droit, qu'il appartient à l'État de garantir et dont il faut travailler sans relâche à l'élargissement.

Cette responsabilité de l'État se traduit de multiples façons. Elle s'exerce par le contrôle et la planification des programmes de formations¹⁶ et s'étend jusqu'au devoir qui lui incombe d'assurer un financement approprié à l'ensemble du système d'éducation.

Déjà, il faut interpréter : le droit à quelle éducation? Doit-on considérer que ce droit est acquis parce que tous les enfants ont accès à l'école? Que l'égalité des chances est atteinte de ce seul fait? Comment peut-on considérer comme « égales » les chances des enfants dont les parents sont analphabètes et qui, dès lors, ne pourront compter sur le type de soutien que peuvent apporter des parents plus scolarisés?

La question du droit à l'éducation – comme à la santé, d'ailleurs – est complexe. Il doit s'actualiser dans une société démocratique, mais le problème, c'est que certains défendent – au nom des libertés individuelles – qu'une personne puisse acheter des avantages supplémentaires, en santé ou en éducation. Cette situation permet au gouvernement d'abaisser la norme du minimum considéré comme un « droit », le reste étant objet de consommation réservé aux plus nantis.

Quand les subsides versés par l'État ne permettent pas de disposer dans une école du minimum requis, on fera appel à la générosité du secteur privé. On se réjouira ainsi qu'à Blainville, Brault et Martineau ait doté une école d'une bibliothèque. Scénario connu : à force de rogner sur le financement, on oblige les établissements à chercher désespérément d'autres sources de revenus, ce qui finit par banaliser le recours aux mécènes de tout acabit. L'école en partenariat privé-public!

¹⁵ P. Meirieu et M. Guiraud, *L'école ou la guerre civile*, 1997, Plon, 211 p.

¹⁶ Et ce, jusqu'au collégial, comme nous l'avons toujours défendu.

Nous sommes en plein cœur du débat sur le rôle de l'État. Nous croyons qu'en éducation, une dérive est bien engagée à cet égard : au lieu que la responsabilité de l'État soit centrée sur l'amélioration de la qualité des services offerts à tous, voilà qu'elle migre progressivement vers la gestion d'une offre différenciée, assortie d'un rôle supplétif pour les moins bien nantis. C'est ce qui se dessine avec la tendance politique au « moins d'État ». On exhorte ainsi, dans les services publics, à faire plus avec les mêmes ressources ou on invoque la situation des finances publiques pour procéder à des compressions, au moment où il faudrait plutôt investir massivement.

Nous croyons qu'il faut s'opposer résolument à cette tendance, notamment en éducation. L'objectif d'une bonne formation pour toutes et tous doit primer sur le consumérisme scolaire et la gouverne de l'éducation doit s'exercer en ce sens. Un réel élargissement de la mission de l'école peut être un moyen privilégié pour y arriver.

Qu'entendons-nous ici par « élargir la mission de l'école »?

Les États généraux sur l'éducation ont confirmé que la mission de l'école devait être d'instruire, de socialiser et de qualifier. Nous devons admettre que notre modèle d'école est basé surtout sur la fonction d'instruire. Dans une école, on apprend à lire, à écrire, à compter et plus tard, l'élève est initié à un certain nombre de disciplines. L'essentiel de la vie scolaire est axé sur la chose académique (quelle que soit la manière privilégiée pour le faire!).

Mais il est clair que l'école a bien peu d'espace et de moyens, dans ce contexte, pour assumer pleinement un rôle *éducatif*, c'est-à-dire pour intervenir efficacement sur tout ce qui entoure la progression académique des jeunes. Nous parlons ici de l'attitude sociale, du développement de la personne grâce aux sports ou aux arts, mais aussi de l'attitude en face de l'étude, de la stimulation des efforts personnels, de l'épanouissement personnel, de l'apprentissage des respon-

L'école **FACE** est l'une des rares écoles à projet particulier qui ne sélectionnent pas les élèves parce qu'elle est convaincue qu'une éducation artistique doit être accessible à tous. L'école FACE est située au centre-ville de Montréal, au cœur de l'activité culturelle. Elle accueille environ 1500 élèves de la pré-maternelle à la cinquième secondaire. Sa population est pluriculturelle et prétend qu'elle offre un large éventail de milieux socioéconomiques. Par dérogation spéciale, FACE abrite parallèlement deux entités linguistiques, française et anglaise. Les programmes sont essentiellement orientés vers les arts tels que les arts plastiques, l'art dramatique et la musique.

Il est intéressant de constater que des écoles publiques à projets particuliers soient possibles et accessibles tout en ne pratiquant pas de sélection. Toutefois, ce modèle n'est pas parfait. Le programme qui y est offert ne convient pas à tout le monde. Il impose un rythme d'apprentissage pouvant mettre certains élèves en difficulté. Le soutien parental s'avère essentiel à la réussite des élèves. De plus, même si c'est une école publique, il y a des coûts annuels de 400 \$ à 500 \$.

sabilités. Tout cela fait partie intégrante de leur vie et, on en conviendra, est souvent plus important pour eux que l'école!

Pour avoir une influence significative à ces égards, les enseignantes et les enseignants, le milieu scolaire en général a besoin d'espace et de temps pour pouvoir intervenir de manière beaucoup plus régulière. L'éducation et la socialisation ne passent pas seulement par une gestion de classe efficace.

Comment les enseignantes et les enseignants du secondaire peuvent-ils jouer un rôle significatif auprès des adolescentes et des adolescents qui leur sont confiés, quand ils doivent s'occuper en priorité d'instruire plus d'une centaine de jeunes, dans le cadre étroit de quelques heures de cours par semaine?

Pourtant, le besoin d'un encadrement social pour les jeunes est criant. L'école actuelle n'a pas les moyens de le leur offrir, sauf si elle recourt à l'arsenal de la sélection, en créant artificiellement des groupes avec lesquels il sera plus facile d'agir et si elle se tourne vers la course aux fondations et aux frais supplémentaires exigés aux parents, pour financer une partie de sa mission académique.

Reconnaissons que plusieurs écoles ont développé une vie scolaire intéressante, qui peut rejoindre beaucoup d'élèves. Mais souvent, les activités que cela suppose survivent parce que des enseignantes et des enseignants y consacrent bénévolement de leur temps, dans de petits coins d'horaires volés par exemple à l'heure du dîner. Il en est de même pour le soutien aux études : plusieurs écoles ont mis en place un système de « rattrapage » sur l'heure du dîner, pour les élèves présentant des difficultés. On convainc certains d'y participer et on fait un bout de chemin en français ou en mathématique... en mangeant un sandwich sur le coin d'un bureau.



Élargir la mission de l'école, pour nous, c'est reconnaître qu'elle doit jouer un rôle éducatif plus large et la doter des ressources nécessaires, en termes de personnels et de cadre horaire, pour lui permettre d'ouvrir le champ de son intervention auprès des jeunes.

Est-il acceptable que des élèves du secondaire soient renvoyés chez eux, à deux heures et demie ou trois heures de l'après-midi, quand les parents sont au travail?

Un cadre horaire élargi, davantage d'adultes pour s'occuper des jeunes, des classes moins chargées : voilà qui pourrait permettre à l'école d'offrir un environnement

éducatif beaucoup plus signifiant et de personnaliser davantage ses interventions auprès des jeunes, tant par le soutien scolaire (aide aux devoirs, suivis particuliers) que la vie parascolaire, un facteur dont on mesure aujourd'hui beaucoup mieux l'importance. L'école ne deviendrait-elle pas plus attrayante si on lui permettait de développer d'autres pôles d'attraction que l'académique ? Le succès des écoles à projet le montre et va dans ce sens.

Certes, les obstacles sont nombreux. L'ajout de 90 minutes par semaine de présence scolaire au primaire a récemment causé une kyrielle de problèmes, notamment au sujet du transport scolaire. On peut convenir qu'il est ambitieux d'envisager de faire encore plus au secondaire.¹⁷ Mais le besoin est là.

Il ne s'agit pas, d'ailleurs, de vouloir tout bouleverser d'un seul coup, mais de prendre acte que l'école de demain doit pouvoir faire davantage pour les élèves qu'elle reçoit. Elle doit, et peut devenir, un réel milieu de vie, plutôt qu'un lieu de formation dans lequel le volet de « socialisation » cède l'essentiel de la place aux volets d'instruction et de qualification.

Le parallèle avec les garderies nous semble intéressant. Quand les femmes ont commencé à s'intégrer plus massivement au marché du travail, un pressant besoin de services de garde s'est fait sentir. La société québécoise a mis en place un vaste réseau de garderies, capable d'aider à la conciliation travail-famille. Est-il si impensable qu'on s'attaque au besoin tout aussi important d'une école plus holistique?

Certains pourraient objecter que l'éducation relève de la responsabilité des parents et qu'il leur revient de s'occuper de l'épanouissement de leurs enfants et d'encadrer leurs efforts scolaires. Mais sans dénier le rôle des parents, il faut admettre que pour une foule de raisons, il est devenu beaucoup plus difficile aux familles de fournir cet encadrement.

Nous croyons qu'en bonne partie, l'école privée et les écoles à projets cherchent à répondre à ce besoin, comme à celui d'une éducation préoccupée de l'ensemble de la personne. Malheureusement, elles ne peuvent le faire qu'en dégageant le temps nécessaire à même l'horaire ordinaire, ce qui justifie en bonne partie la sélection d'élèves plus doués.

¹⁷ Les incidences financières de ce projet d'école sont, à l'évidence, assez importantes. Nous esquissons dans l'annexe 1 – *À propos du financement du système scolaire* quelques éléments de réponse à cette question.

Élargir la mission de l'école, c'est élargir la mission de *toutes* les écoles. En ce sens, cette voie nous semble universelle et peut être suivie même en région éloignée, là où les problèmes de ségrégation scolaire ne se posent pas de la même façon que dans les grands centres urbains.

Une école capable de prendre en compte toutes les dimensions de la personne n'est pas une école moins exigeante. C'est au contraire une école qui se donne les moyens de l'être, tout en s'adressant aux jeunes de manière plus personnalisée, sans se restreindre nécessairement au seul domaine académique.

La multiplicité des parcours scolaires est une question importante qui mérite d'être traitée avec rigueur.

Une différence doit être faite entre les projets particuliers, la vie parascolaire et les parcours différenciés. L'offre d'une gamme d'activités diverses, souvent organisées sur une base volontaire par les enseignantes et les enseignants, hors du cadre horaire, relève du parascolaire. Au seul titre des budgets, les écoles ne sont pas toutes aussi bien nanties à ce sujet.

Un projet qui implique des arrangements importants à l'horaire et qui suppose la pratique d'une activité donnée de manière soutenue, avec le support technique et professionnel nécessaire, est une toute autre chose, qui implique la plupart du temps une sélection des élèves qui vont en bénéficier. Les parcours différenciés, quant à eux, réfèrent à des filières qui sont organisées en regard de l'activité académique, telles les voies qui sont mises en place, après la deuxième secondaire dans le nouveau régime pédagogique. Ils participent eux aussi au clivage grandissant des populations scolaires.

Tous admettent que les ambitions scolaires des élèves peuvent être très variées. Les rythmes d'apprentissages sont différents, les goûts et les potentiels de chacun aussi. Il est dès lors normal qu'un système scolaire, dans son organisation, offre un certain nombre de voies qui correspondent notamment, quant aux qualifications visées, à des durées d'études variables. La nécessité de passerelles et d'un système efficace de reconnaissance des acquis est aussi généralement admise, pour permettre un éventuel passage à un parcours différent.

Mais la question reste de savoir comment cela doit se traduire concrètement dans le système scolaire. Jusqu'où le parcours com-

mun doit-il aller? Quand et comment doit-on organiser la différenciation des parcours?

Quelques études tendent à montrer que la réussite est plus importante dans les systèmes où le parcours commun est plus long¹⁸. Cela n'est pas nécessairement surprenant, car les enseignantes et les enseignants d'expérience savent bien que la présence dans un groupe d'élèves plus motivés joue un grand rôle dans la dynamique d'une classe. Nous faisons référence ici à l'émulation et à l'entraide que rend possible cette hétérogénéité des groupes, fortement réduites dès que les élèves sont séparés dans des parcours différents. Une différenciation précoce des parcours peut ainsi nuire aux résultats de l'ensemble; il y a lieu de croire que cela constitue aussi un frein important à une bonification éventuelle des ambitions pour les élèves moins forts. En fait, la différenciation induit une forme de ghettoïsation en renforçant les jeunes dans ce qu'ils croient être les valeurs propres de leur groupe à l'égard à l'école.



Deux remarques s'imposent ici.

D'abord, il faut souligner que les meilleurs éléments d'un groupe ne sont pas forcément « ralentis » par un parcours commun. L'organisation du travail scolaire peut tenir compte des différences et les possibilités d'enrichissement peuvent continuer d'exister. En ce sens, défendre l'utilité d'une voie commune assez longue n'est pas synonyme de la recherche d'une école uniforme, absolument identique pour tous.

Ensuite, il est bien évident que les vertus de groupes hétérogènes poursuivant un parcours commun comportent des limites. Toute la problématique de l'intégration des élèves en difficulté d'adaptation et ou d'apprentissage doit être étudiée en soi. Des élèves présentant des difficultés trop importantes requièrent une attention particulière incompatible avec le fonctionnement normal d'une classe.

Il est ici question d'équilibre. Dans la majorité des pays de l'OCDE, le parcours commun s'échelonne sur neuf années, et à certains endroits, il dure plus longtemps. Ici, au Québec, les dernières modifications au régime pédagogique l'ont raccourci à huit ans. L'équilibre recherché nous en apparaît très fragilisé, et nous semble rompu lors-

¹⁸ On consultera avec profit, là-dessus, l'étude européenne parue dans la *Revue française de pédagogie* (1^{er} trimestre 2005, INRP).

que s'instaurent, dans les faits, des voies différenciées par les bonifications réservées à certaines écoles ou, dans la même école, à une certaine élite placée à part des autres.

Un parcours scolaire commun et suffisamment long pour tous les jeunes, sans sélection ni « filiarisation » précoce, nous apparaît le meilleur moyen de permettre à l'école de socialiser véritablement, pour apprendre aux jeunes à comprendre le monde et à se comporter en citoyen responsable.

Nous croyons que la sélection des plus forts nuit à l'ensemble des élèves. Si l'école peut jouer un rôle dans le développement des élites, ce rôle doit être soigneusement balisé. Ce qu'il faut développer, c'est une école qui offre à tous un environnement éducatif de qualité : il faut dès lors réglementer la sélection des élèves. La diversité doit s'épanouir dans un cadre commun.

On pourrait défendre que dans une certaine mesure, la réussite est une affaire individuelle : à partir du moment où tout le monde a accès à l'école, tant pis pour celles et pour ceux qui ne font pas l'effort d'étudier!

Nous ne logeons pas à cette enseigne. D'abord, parce que la réussite ou l'échec ont des conséquences sociales importantes. La réussite des uns contribue à la prospérité de l'ensemble, l'échec des autres en fait des exclus et augmente le poids des problèmes sociaux. Ensuite, parce que l'effort d'une société à l'égard des jeunes ne peut se limiter à ouvrir à tous les portes des écoles, si l'environnement éducatif est destiné à être aussi différent d'un endroit à l'autre. Dans un système d'éducation où l'école est véritablement considérée comme un bien public, la sélection des élèves doit absolument être l'objet d'une réglementation attentive, dont le but explicite est d'obliger *toutes* les écoles à s'ouvrir à *tous* les élèves.

Est-ce à dire que nous souhaitons voir abolir les écoles à projets qui sont tellement en demande? Sommes-nous en train de dénigrer ce qui se fait dans les écoles privées?

Pas du tout. Mais nous croyons qu'il faut chercher à ce que toutes les écoles puissent devenir, d'une certaine manière, des écoles à projets. Des écoles à projets multiples où tout le monde y trouve son compte, que ce soit en termes de soutien scolaire, d'activités connexes ou d'enrichissement.

D'abord revoir la mission de l'école, en lui donnant les moyens de cette mission élargie, rendrait déjà la sélection des élèves beaucoup moins utile.

Restreindre ensuite sévèrement le recours à la sélection des élèves : la mission d'éduquer l'ensemble des élèves incombe à toutes les écoles.

Obliger ces dernières, dans les cas particuliers où une sélection serait permise, à conserver des tronc communs où tous sont réunis, pour contribuer à réduire les problèmes engendrés par la ségrégation et favoriser la coopération des élèves.

Faire en sorte, de cette manière, que chaque école soit tenue de participer à l'effort collectif vers la réussite en recevant des élèves de toutes les catégories.

C'est dans cet esprit que nous croyons que les écoles privées devraient progressivement se voir intégrées au système public, et du même coup être soumises aux mêmes règles qui restreindraient la sélection des élèves. Dans la mesure du raisonnable, il va sans dire, la mission de *toutes* les écoles devrait concerner *tous* les élèves. Bien sûr, on peut facilement imaginer des exceptions. Mais il y a une marge importante entre un système qui tente de donner à toutes et à tous un environnement scolaire de qualité et un système qui, dans les faits, pratique la ségrégation scolaire.



Dans notre analyse de la situation, nous avons dénoncé les dérives et les tendances actuelles de l'école, moins parce que celles-ci concourent à la formation des élites que parce qu'elles menacent l'accessibilité de toutes et tous à une éducation de qualité. Ces tendances s'expriment à travers la nouvelle parentocratie, l'adoption de projets particuliers sélectifs, l'imitation du modèle de l'école privée, vantée par les palmarès et le discours dominant. Nous croyons qu'il faut ouvrir un débat public sur les enjeux de l'école face à de telles dérives.



VI

Conclusion

Nous sommes pour une école ouverte et pluraliste, consciente de la responsabilité éducative à la citoyenneté et capable d'agir en ce sens. Pour y parvenir, nous pensons qu'il faudrait confier à l'école une mission élargie qui lui permette d'offrir à tous d'y développer ses talents et ses aptitudes. La sélection et toute autre forme de ségrégation scolaire portent préjudice à la société et aux jeunes. Nous y voyons l'impact néfaste de l'esprit néolibéral sur nos institutions sociales et sur la conception que nous avons du bien public.

Force est de constater que d'importantes orientations des états généraux n'ont pas été suivies, à l'égard des problématiques traitées ici.

«...il nous paraît urgent de mettre un frein à la stratification des écoles primaires et secondaires en s'assurant que la priorité soit accordée à la relance des écoles publiques et que celles-ci demeurent ouvertes à tous les élèves. Cela doit, d'une part, se traduire par un moratoire sur l'ouverture d'établissements privés et par une diminution progressive des subventions accordées à ce réseau, la possibilité d'une intégration au réseau public étant offerte aux établissements qui éprouveraient des difficultés. D'autre part, cela signifie que les écoles publiques ne pourront s'adonner à des pratiques de sélection durant la période de scolarité obligatoire.»¹⁹

Il est urgent de relancer le débat. Notre engagement syndical milite pour la défense de l'école commune et pour l'amélioration de la formation que nous sommes en droit d'y recevoir. Un meilleur financement des réseaux publics d'éducation est le seul moyen de relever les défis de l'école et de la société québécoise, et ceci, dans toutes les régions du Québec.

¹⁹ Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation, Québec, 1996, p. 10

À propos du financement de l'éducation

La mise en œuvre des idées présentées dans le texte qui précède, pour l'avenir de l'école québécoise, implique un réinvestissement important dans le secteur de l'éducation. On pourrait croire, au regard des écueils et des coûts engendrés par l'ajout jugé nécessaire de 90 minutes de temps scolaire au primaire, que cet appel à un financement considérablement plus grand de l'école québécoise manque de réalisme. Mais nous croyons qu'il s'agit essentiellement d'une question politique. Si, par exemple, on croit nécessaire de confier au secondaire la responsabilité des élèves pendant une ou deux heures de plus par jour, il faut trouver les moyens d'y arriver. D'autres sociétés l'ont fait.

Une telle approche est-elle conciliable avec l'état actuel des finances publiques? Par souci de cohérence, il importe de suggérer ici quelques pistes pour indiquer en quoi ce projet d'école est possible, à la condition, bien sûr, que se développe la volonté politique de le faire.

Pour nous, il importe d'abord et avant tout de remettre en question la pensée néolibérale qui prévaut actuellement. En éducation, la question n'est pas de savoir comment on peut geler ou réduire les dépenses. Elle est de reconnaître que le défi éducatif moderne commande qu'on trouve les façons de donner à l'école les moyens d'agir.

L'état des finances publiques

Plusieurs éléments permettent de tempérer le discours alarmiste sur les finances publiques de la province, supposément en si piteux état. Un gouvernement acquis à la seule cause de l'entreprise privée a tout avantage à noircir le tableau, pour justifier ensuite des compressions ou des gels de toutes sortes. Il fait grand cas, dès lors, de l'énormité de la dette, de marges de manœuvre inexistantes, du sacrifice imposé aux générations futures, etc.

Signalons d'entrée de jeu que les nouvelles générations ont, elles aussi, tout à gagner à la consolidation de services publics dont elles profiteront sans contredit. Cette école de demain, pour laquelle nous

²⁰ Les annexes qui suivent n'ont pas l'ambition, on le comprendra, de faire le tour des sujets complexes qui sont abordés. Nous y suggérons simplement quelques considérations, à titre de complément de la réflexion proposée dans ces pages.

plaidons qu'elle doit avoir les moyens de sa mission, c'est celle où ils enverront leurs enfants!

Faut-il paniquer devant l'ampleur de la dette publique du Québec? Le poids de cette dette diminue d'année en année par rapport au produit intérieur brut (PIB). Par rapport aux revenus, elle est passée de 17,7 % en 1997-98 à 13,1 % en 2005-06²¹.

Nous favorisons une gestion contrôlée de la dette. Mais une réduction massive de celle-ci, qui s'exerce aux dépens de l'avenir des services publics, qui passe par un endettement plus élevé des citoyennes et des citoyens, qui sert de prétexte à la privatisation, c'est tout à fait autre chose.

Des choix politiques différents

Les choix budgétaires d'un gouvernement sont dictés par ses orientations politiques et, malheureusement, ces choix sont loin d'être transparents pour le citoyen ordinaire. Mais clairement, ces choix existent et pourraient se traduire par le dégagelement progressif de sommes considérables à investir en éducation.

Pourquoi baisser les impôts, par exemple, quand les besoins publics deviennent plus pressants? Les politiciens néolibéraux n'ont de cesse de répéter que les Québécoises et les Québécois sont les plus taxés en Amérique du Nord. Ils omettent de dire que c'est au Québec qu'on trouve l'un des niveaux de vie les plus intéressants²²! Les baisses d'impôts effectuées depuis 2000 privent le Trésor québécois de plus de 4 G\$ par année, sans compter le cumul de décisions qui augmentent les écarts de revenus entre riches et pauvres.

Le partage actuel des revenus de l'État entre les entreprises et les particuliers est tout à fait disproportionné. Dans une récente étude, le professeur Lauzon a montré²³ qu'en 40 ans, la part des revenus du Québec en provenance des entreprises était passée de 55 % à...20%! Est-ce acceptable, à une époque où le système scolaire fournit à l'entreprise privée des travailleuses et des travailleurs dont la formation initiale moyenne s'est considérablement allongée?

Comment expliquer que 52 % des entreprises – dont certaines très rentables – n'ont payé aucun impôt en 2004? De tels chiffres témoi-

²¹ Voir *Réduction de la dette pour l'État – endettement accru pour les citoyens*, CCSP, Charestop du 15 février.

²² CSN, *Analyse du coût de la vie des ménages – Comparaison entre Montréal et d'autres villes nord-américaines*, 17 février 2005.

²³ *Le Devoir*, mardi 7 mars 2006, page B3.

gnent d'orientations claires – et contestables – dans la gestion des fonds publics. S'attaquer vigoureusement aux échappatoires fiscales, revoir le pacte fiscal entre les particuliers et les entreprises en faisant contribuer davantage ces dernières à la formation des jeunes²⁴, cela n'a rien d'exagéré, ni de désastreux pour l'économie. Cela procéderait d'une vision politique qui admette que l'éducation fait partie des défis sociaux modernes, et qui entend s'y attaquer dans une perspective d'équité.

Considérer que les jeunes ont besoin d'un accompagnement beaucoup plus important de l'école ne conduit pas, par ailleurs, à modifier d'un seul coup les pratiques actuelles. Un élargissement des plages horaires – pas au profit de davantage de cours, mais à celui d'activités diverses, incluant un support aux devoirs – peut se faire progressivement, et profiter d'économies d'échelles. À cet égard, nous répétons qu'une élévation notable du degré d'éducation d'une population génère aussi des économies non négligeables, tant au niveau d'une baisse appréciable des laissés-pour-compte qu'à celui des meilleurs revenus fiscaux, conséquences d'une augmentation de l'activité économique générée par une main-d'œuvre davantage qualifiée.

Rien n'oblige à des changements dramatiques immédiats. Mais ce qui est urgent, c'est de mettre en place des balises permettant d'avancer intelligemment dans la direction d'un financement considérablement plus important de l'école québécoise. Même Alain Dubuc, dont on admettra qu'il ne loge pas très à gauche, reconnaissait dans un éditorial sur le dernier budget québécois que « M. Audet sait parfaitement [...] que la création de richesse reposera sur une correction des importants retards de productivité [...] par les investissements massifs en éducation. »²⁵

²⁴ Dans le respect de l'autonomie que les programmes de formation doivent conserver aux jeunes, on l'aura compris.

²⁵ *La Presse*, vendredi 24 mars 2006.

À propos de la décentralisation

Nous avons relevé plus haut qu'au Québec, comme ailleurs, l'école est soumise à un vaste courant de pressions économiques et sociales pour qu'elle devienne plus performante et plus efficace. C'est dans ce contexte de tiraillements que le ministère de l'Éducation s'est engagé résolument dans une voie de décentralisation impliquant un nouveau mode de gestion, la reddition de comptes et « l'obligation de résultat ». Nous assistons ainsi à un glissement plus ou moins marqué des responsabilités de l'État vers les écoles et les régions, auxquelles on entend confier davantage de responsabilités tout en les obligeant à rendre des comptes. Ce mouvement aura des répercussions importantes sur les trois ordres d'enseignement mais tout particulièrement à l'ordre secondaire et à l'ordre collégial. Rappelons le contexte.

Les conseils d'établissement

Dans le *Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation*, on déplorait la trop grande centralisation de notre système d'éducation et on plaidait pour un changement de cap, susceptible de redonner prise aux acteurs en fonction des caractéristiques et des besoins du milieu. On ajoutait que des changements de structures n'étaient souhaitables que dans la mesure où ils favoriseraient une plus grande maîtrise, par les établissements, de l'activité éducative. Ainsi, la décentralisation ne devait pas être la panacée, mais une redistribution des responsabilités et des pouvoirs entre les écoles, le milieu, les commissions scolaires et le ministère de l'Éducation. Il était essentiel de maintenir la responsabilité de l'État quant aux grandes orientations de notre système d'éducation.

À la suite des états généraux, la ministre de l'Éducation de l'époque, Pauline Marois, publiait *Prendre le virage du succès*, un document qui annonçait des amendements à la Loi de l'instruction publique afin de donner une plus grande autonomie à l'école. C'est dans cette perspective qu'en 1997, la loi 180 (refonte de la Loi sur l'instruction publique) instituait, notamment, des conseils d'établissement (CE) dans chaque école et leur accordait un bon nombre de pouvoirs : le choix des manuels scolaires, l'adaptation et l'enrichissement de l'enseignement, les règles de passage d'un cycle à l'autre, le choix des modèles d'organisation des classes, le choix de certains programmes disciplinaires et le choix du nombre d'heures allouées à chaque programme disciplinaire.

La marge de manœuvre financière n'a cependant pas suivi ces nouvelles responsabilités. Cette situation, conjuguée à la difficulté de mettre en place une dynamique nouvelle dans les écoles, a fait en sorte que de manière générale, les conseils d'établissement n'exercent leurs nouvelles responsabilités que de manière limitée, dans des géométries variables.

Si ce mouvement de décentralisation voulait favoriser le rapprochement de l'école et de la communauté locale, il avait également comme objectif de modifier le mode de gestion des services éducatifs. La décentralisation devait être accompagnée d'une nouvelle conception de la gestion du secteur public. Le Plan stratégique 2000-2003 du MEQ (mise à jour 2005) ne laisse aucune ambiguïté quant à cette orientation. L'école devait désormais être orientée vers les performances et mieux tenir compte des besoins des usagers. L'école devait devenir imputable. Elle devait accroître l'efficacité et l'efficience en mettant l'accent sur les résultats.

La FNEEQ s'est inquiétée très tôt des répercussions de ces nouveaux pouvoirs aux CE :

« Peu songeraient à s'opposer à l'idée d'une école plus proche des besoins de la population qu'elle dessert. Cependant, les pouvoirs des CE risquent de compromettre l'uniformité des services scolaires de base. Plus grave encore à notre point de vue, ils risquent également de créer une grande disparité des ressources disponibles et des services offerts d'une école à une autre ». ²⁶ Quant à ce nouveau mode de gestion de l'école, « il introduit l'obligation de résultat que nous croyons totalement irrecevable dans le contexte d'un service public. On pourrait admettre sans difficulté une obligation de moyens, mais en aucune manière une obligation de résultat. »

En 2002, d'autres amendements furent apportés à la Loi sur l'instruction publique afin de réaffirmer les pouvoirs dévolus à l'école et son obligation de rendre des comptes. Les commissions scolaires doivent désormais se doter d'un plan stratégique et les écoles d'un plan de réussite qui les obligent à préciser les besoins des élèves et les enjeux liés à la réussite, tout en rendant des comptes à la population.

²⁶ *La réforme à l'enseignement primaire et secondaire*, comité école et société, FNEEQ (CSN), décembre 2001.

Les projets pilotes et les tables interordres

À la suite du Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial, l'ancien ministre de l'Éducation Pierre Reid lançait des appels d'offres aux réseaux d'éducation afin de proposer des projets visant un rapprochement entre les commissions scolaires, les cégeps et les universités. Ces projets pilotes se voulaient une réponse aux préoccupations des régions et à la recherche d'un meilleur arrimage entre les ordres d'enseignement. Le ministère de l'Éducation cherchait ainsi, dans la délégation de ses responsabilités, une solution à la décroissance démographique et du décrochage scolaire.

Dans plusieurs régions, les réseaux d'éducation proposaient alors d'harmoniser les programmes, de partager les ressources matérielles, de diminuer la durée de la formation, de modifier les conditions de diplomation – en particulier à l'entrée du cégep technique – et d'arrimer davantage l'école à l'entreprise.

Ici aussi, la FNEEQ a manifesté des réserves importantes, à la suite d'une analyse des dangers que comportaient ces projets pilotes. Elle dénonçait notamment la déstructuration appréhendée du réseau d'éducation, la dévalorisation de la formation générale, l'influence grandissante du marché du travail sur l'école et le désengagement de l'État en éducation. Il semble malheureusement que le nouveau ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Jean-Marc Fournier, veuille continuer dans cette direction. En effet, au mois de février dernier, on annonçait qu'il s'apprêterait à donner son aval à quatre projets pilotes dans Lanaudière, à Saint-Félicien, à Drummonville et à Valleyfield.

En même temps que l'annonce de ces quatre projets pilotes, le ministre a dévoilé des orientations visant une meilleure organisation des services dans les régions. La facture générale de ces intentions est révélatrice : il s'agit notamment de relancer des tables interordres, sur lesquelles aucune représentation des enseignantes et des enseignants n'est prévue, et qui seront encouragées à faire des économies pouvant être réinvesties ailleurs, un encouragement, pour plusieurs, à sacrifier l'offre de formation initiale à celle de la formation continue. Le fait que ces tables soient placées plus ou moins sous l'égide des Conférences régionales des élus (CRE), organismes qui ne font à peu près aucune place à la société civile, est aussi assez révélateur du genre de glissement qui est envisagé dans la gouverne de l'éducation. Les CRE ont pour principal mandat d'évaluer les organismes de planification et de développement œuvrant aux paliers local et régional, organismes dont le financement provient en

tout ou en partie du gouvernement; de favoriser la concertation des partenaires dans la région; de donner, s'il y a lieu, des avis au ministre sur le développement de la région.

Les tables interordres sont vues comme un rapprochement entre les villes et les réseaux scolaires. Elles se veulent des lieux d'échange et de discussion où on pourrait établir un diagnostic régional afin d'assurer l'accessibilité et la qualité des services éducatifs sur le territoire. Cette qualité des services et cette accessibilité passeraient par le maillage de la formation professionnelle et technique, le partage des ressources tant matérielles qu'humaines, mais aussi par une rationalisation de l'offre pédagogique. On prévoit la création de fonds régionaux, dont le financement proviendrait surtout d'économies réalisées dans une région par la rationalisation de l'offre de formation.

Des glissements inquiétants

Ce que nous venons de décrire constitue un ensemble de petits pas vers un désengagement de la responsabilité étatique en éducation. Considérées isolément, ces mesures peuvent apparaître n'avoir que des conséquences mineures. Mais il reste qu'elles sont mises en place à la pièce, sans débat global sur les objectifs finaux qu'elles visent.

Or ces déplacements des pouvoirs vers les régions ou vers les établissements, sur tout ce qui concerne les services éducatifs, auront à moyen terme des effets importants. Ils pourront toucher l'influence du marché du travail sur les programmes, les horaires, les certifications, les préalables, la formation générale, voire même nos conventions collectives. Dans ce contexte, il est tout à fait légitime d'exiger de l'État que les modifications envisagées puissent correspondre à une vision d'ensemble explicite, concertée et partagée de l'avenir du système d'éducation.

À propos de l'école communautaire

Nous avons évoqué dans le texte la notion d'école commune, en référant à une école pluraliste, qui actualise véritablement le volet de socialisation de sa mission en accueillant tous les élèves et qui bâtit son projet pédagogique sur cette base. Cette vision de l'école rejoint à certains égards le concept d'école communautaire; l'accent dans ce dernier modèle est cependant mis ailleurs.

À l'été 2005, un rapport commandé par le Conseil des ministres sur le développement de l'école communautaire a été remis au ministre de l'Éducation, par un groupe de travail spécial.²⁷ Le ministre n'a pas encore donné suite aux vingt recommandations du groupe de travail. Toujours à l'étude, ce rapport s'inspire beaucoup d'un ancien avis du Conseil supérieur de l'éducation qui portait sur l'école comme communauté éducative²⁸.

Cet avis présentait une vision de ce que devrait être une communauté éducative, qu'il définissait ainsi : « Une communauté éducative est une école qui mobilise tous ses acteurs, autant à l'interne que dans la communauté environnante, et qui mise sur le partage et la qualité de leurs relations pour réaliser sa mission éducative » (p. 16). Cette vision s'inscrit dans le paradigme du renouveau scolaire, faisant suite à la révision de la Loi sur l'instruction publique qui a réaménagé les responsabilités du système public d'éducation, en donnant de nouveaux pouvoirs de gestion au conseil d'établissement de l'école locale. Pour sa part, le rapport du groupe de travail sur l'école communautaire propose un modèle réalisable de la communauté éducative pour les établissements, ceci afin d'inspirer les nouveaux conseils mis en place. De telles expériences ont été faites dans plusieurs pays²⁹ et certaines écoles québécoises ont déjà fait des expériences plus ou moins semblables, surtout à l'école primaire.

Selon le groupe de travail, « L'école communautaire mobilise le personnel de l'école, les membres du conseil d'établissement, les parents et les partenaires du milieu communautaire, social, culturel, municipal, gouvernemental et économique, en vue de mettre leurs

²⁷ MELS, *L'école communautaire : un carrefour pour la réussite des jeunes et le développement de la communauté*, 10 juin 2005.

²⁸ Conseil supérieur de l'éducation, *L'école, une communauté éducative – Voies de renouveau pour le secondaire*, avril 1998.

²⁹ Développement de l'école communautaire dans quelques administrations publiques : Alberta, Colombie-Britannique, Écosse, Ontario, Royaume-Uni, Saskatchewan, Université du Québec, ENAP, mai 2005.

ressources respectives au service des jeunes, de leurs familles et de la communauté. L'école communautaire vise à faire de la réussite des jeunes un engagement social » (p.6).

L'école communautaire est axée sur la réussite des jeunes et ambitionne de leur donner une formation citoyenne; elle se base sur une meilleure organisation des services destinés aux jeunes et à leurs familles. En fait, elle préconise une réelle articulation de l'école avec les autres services offerts à la collectivité locale, comme ceux des CLSC, des municipalités, des organismes de sport et loisirs, des CPE, etc. Le rapport Gervais³⁰, produit par un comité issu directement du Forum des générations, présentait déjà un certain nombre de ces éléments.

Ce modèle d'école fait appel à une plus large collaboration de tous et en particulier des parents qui œuvrent au sein de la communauté, autant en milieu urbain que rural, pour faire de l'école le lieu privilégié de développement social et d'intégration des jeunes. Mais il ne vise pas l'assimilation de l'école à l'administration municipale, comme c'est le cas dans plusieurs pays. La formule est celle du partenariat et de la concertation locale.

Les besoins de l'école doivent être adaptés à ceux de la communauté. Aussi, « il ne saurait être question d'avoir un modèle unique pour l'ensemble des écoles. On devra accepter que l'école communautaire se définisse selon ses besoins et selon le contexte qui lui est propre »³¹. On fait largement référence à la promotion des valeurs partagées par la communauté, qui seront incluses dans une stratégie éducative et un plan de réussite adoptés par le conseil d'établissement.

Nous sommes ici en plein cœur d'un programme de décentralisation et de régionalisation, tel que voulu par la nouvelle Loi de l'instruction publique et les autres politiques du gouvernement du Québec. Cependant, ce modèle ne préconise pas l'abolition des commissions scolaires, ni leur intégration aux structures administratives régionales que sont les Municipalités régionales de comté (MRC), bien que le modèle renforcerait les pouvoirs décisionnels des autorités locales pour l'appropriation de l'école et de sa gestion. Advenant que celles-ci en aient les moyens financiers, on pourrait voir s'accroître rapidement la différenciation entre les écoles et assister à la disparition progressive du réseau scolaire. En tout état de cause, les agents pri-

³⁰ MELS, *L'éducation : l'avenir du Québec*, rapport sur l'accès à l'éducation, octobre 2005.

³¹ MELS, *L'école communautaire : un carrefour pour la réussite des jeunes et le développement de la communauté*, 10 juin 2005.

vés de l'économie locale ou régionale pourraient exercer un fort ascendant sur l'orientation et les choix de l'école publique.

L'école communautaire peut s'adapter selon trois types présentant un degré plus ou moins avancé d'intégration : l'école partagée, l'école ouverte à la communauté, l'école ancrée dans la communauté. Ce dernier type suppose que l'école est ouverte le jour, le soir et les fins de semaine et durant l'été, afin de desservir tous les besoins de la collectivité.

En conclusion, le rapport du groupe d'étude « invite le gouvernement à procéder prioritairement à l'élaboration d'une politique-cadre et d'un plan d'action afin de bien accompagner le développement de l'école communautaire, lesquels devront être soumis à la consultation. » Voilà sans doute pourquoi le ministre de l'Éducation n'a pas encore donné suite aux recommandations, étant actuellement trop pris par les réformes de l'école primaire et secondaire. L'école communautaire sera probablement la prochaine étape, car il est certain qu'elle intéressera davantage les parents et les intervenants socio-économiques de la communauté locale.