

Les projets particuliers à l'école publique en contexte de concurrence scolaire : un état des lieux

Note de recherche

Par la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE-CSQ)

Alec Larose, conseiller

Septembre 2016

Sommaire

La question de la concurrence entre les établissements scolaires a fortement ressurgi ces dernières années, comme elle le fait sporadiquement entre deux périodes de relative indifférence. Nombreux ont été les chercheurs, les médias, les organisations et les politiciens ayant soulevé des interrogations, plusieurs tout récemment. Et pour cause.

Au Québec, 80 % des enfants francophones vivent sur le territoire de seulement 30 commissions scolaires. Or, en moyenne, 26 % d'entre eux fréquentent désormais le secondaire privé. Cette proportion atteint 35 % en Estrie, 39 % à Montréal et 42 % à Québec. En considérant ceux qui vont dans des projets particuliers au public, souvent sélectifs, c'est donc dire que, dans la majorité des endroits, la moitié des élèves, souvent parmi les mieux adaptés à l'école, a désormais quitté la classe ordinaire.

En somme, le creuset commun que l'on croyait au cœur de notre conception fondamentale de l'école québécoise n'existe plus au secondaire. Même au primaire, les choses ont aussi changé à plusieurs égards. La Commission des États généraux sur l'éducation avait donc vu juste en 1996 : des services de garde à l'université, la question de la concurrence et de ses conséquences interpelle plus profondément que jamais la société québécoise et, au premier chef, le personnel scolaire.

C'est pourquoi cette note de recherche se penche sur ce phénomène à la fois complexe dans ses ramifications et relativement simple dans sa dynamique. À partir des résultats les plus actuels de la littérature scientifique, elle tente de faire le point sur un certain nombre de questions communément posées au sujet de la concurrence en éducation, y compris au sein même du réseau public. En effet, des publications étoffées sont venues mettre un peu d'ordre, ces dernières années, dans le corpus plutôt inégal propre à ce champ de connaissances. Plusieurs des plus intéressantes ciblaient spécifiquement le Canada ou le Québec, et nous mènent à des constats clairs.

Statistique Canada, par exemple, à l'issue d'une étude d'envergure, concluait en 2015 que les écarts entre le public et le privé ne sont causés ni par les ressources ni par les pratiques des établissements, mais « systématiquement imputables à deux facteurs : les élèves qui fréquentaient des écoles secondaires privées étaient plus susceptibles d'avoir des caractéristiques socioéconomiques positivement associées au succès scolaire et d'avoir des pairs dont les parents avaient fait des études universitaires » (Frenette et Chan : 5).

À l'étranger, Lafer (2014), Elder et Jepsen (2014) et même l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE), grâce aux innombrables données des tests du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), vont dans le même sens : « [...] la relation positive entre la concurrence des établissements et la performance des élèves perd sa signification statistique lorsque le milieu socioéconomique des élèves et des établissements est pris en compte. » (OCDE, 2011b : 48)

L'autre grande question, plus fondamentale encore : le marché scolaire est-il un avantage ou un inconvénient pour une société ? Permet-il d'accroître la réussite scolaire moyenne de nos enfants ? Sans oublier, bien entendu, ses impacts plus larges. Là aussi, la littérature récente apporte un éclairage nouveau, en particulier au Québec.

En effet, Caldas et Bernier (2012) y observent, comme Greene et Kang (2004) l'avaient fait aux États-Unis, que l'effet de la concurrence n'est pas linéaire : à partir d'un certain seuil, ses impacts négatifs augmentent. Or, ce seuil critique est de nombreuses fois dépassé dans notre système d'éducation. En France, les travaux inédits d'une vingtaine de chercheurs multidisciplinaires, dont Ben Ayed, Broccolichi et Trancart (2010), ont pris en compte de nombreuses variables de contrôle et démontré, comme l'OCDE (2011b), que les milieux scolaires plus hiérarchisés sont globalement moins performants. De même, Hirtt (2003, 2013, 2014) relève que les politiques favorisant la concurrence scolaire ont fait chuter la réussite aux tests PISA et augmenter la ségrégation sociale dans plusieurs pays.

Après une vaste recension des écrits, le récent comité d'experts sur le financement, l'administration, la gestion et la gouvernance des commissions scolaires (MELS, 2014e) en arrive à la même conclusion. Plus encore, il retient que favoriser l'hétérogénéité des classes et des établissements scolaires constitue un moyen peu coûteux d'améliorer l'efficacité du système scolaire, tandis que le placement sélectif des élèves entraîne au contraire des coûts dus à la concentration d'élèves à risque dans les mêmes groupes.

Alors que le discours public prête souvent une qualité supérieure au réseau privé, c'est plutôt la composition de la classe qui est en réalité la pierre angulaire de tout le phénomène. Et à ce chapitre, la croissance exponentielle des projets particuliers, à un rythme unique au Québec en réponse à la compétition du privé, a finalement les mêmes conséquences que celui-ci, comme nos travaux l'ont illustré.

À ce sujet, Marcotte-Fournier (2015) apporte un éclairage nouveau en démontrant la concentration extrême des élèves en difficulté et défavorisés dans la classe régulière. Par des décisions locales, artificiellement, « une séparation physique des élèves s'effectue selon leurs performances scolaires et leur indice de défavorisation. [À] caractéristiques individuelles identiques, l'organisation actuelle des groupes-classes est un facteur pouvant entraver la réussite de certains élèves » (p. 103). Aux États-Unis, après une autre recension, Schofield (2010) en arrive au même constat d'inefficacité.

Le problème est loin d'être nouveau. Au contraire, il est documenté de longue date avec abondance. Cependant, en une génération, la multiplication des voies de sortie et de certaines pratiques scolaires a déséquilibré encore plus la classe ordinaire, incitant toujours davantage les familles à trouver d'autres avenues. Quel est l'état de l'école québécoise aujourd'hui ? Quelles en sont les conséquences sur notre société ?

Compte tenu de la gravité des enjeux en présence, le moment est venu, plus que jamais, d'oser poser ces questions. Cette note de recherche tente à sa manière de contribuer à l'analyse en faisant le point sur l'état actuel des connaissances et en dressant le portrait de nos écoles, des acteurs de ce débat et des principaux enjeux qui y sont soulevés.

Sans complaisance, elle lance franchement la question : **et maintenant, que fait-on ?**

Table des matières

Introduction	1
1. La concurrence au Québec : un bref état des lieux	4
1.1 La place de l'école privée et des projets particuliers au Québec	4
1.2 Les projets particuliers : un bilan qualitatif sur le terrain	10
1.3 Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA) et la classe ordinaire	17
1.4 Quelques observations	20
2. Le débat public récent au Québec : acteurs et discours	25
2.1 Les initiatives politiques et paragonvernementales	25
2.2 Les médias	28
2.3 Les milieux scolaires et syndicaux.....	29
2.4 Quelques observations	35
3. La comparaison des résultats d'élèves au public et au privé.....	37
3.1 Qu'est-ce qui explique cet écart : est-ce l'école ?.....	37
3.2 Au Québec : l'avènement silencieux d'un système ségréatif	40
3.3 Quelques observations	46
4. L'effet de la concurrence sur la réussite scolaire	47
4.1 La littérature scientifique : les faits saillants de recherches récentes	47
4.2 Un aperçu plus large des recherches menées à l'étranger	50
4.3 Au Québec : des conditions d'apprentissage inéquitables	53
4.4 Quelques observations	57
Conclusion	60
Bibliographie	81

Liste des tableaux

Tableau I – Évolution de la proportion d'élèves fréquentant l'école privée (1970-2013).....	4
Tableau II – Pourcentage de la population scolaire résidant dans un milieu où la proportion d'élèves fréquentant le réseau privé dépasse 5 % à 35 %.....	5
Tableau III – Évolution du nombre d'écoles privées* (2003-2013)	6
Tableau IV – Effectif scolaire de la formation générale des jeunes suivant un programme de formation, selon l'ordre d'enseignement et le programme, de 2008-2009 à 2012-2013	7
Tableau V – Proportion d'élèves allant au privé (cohorte ayant commencé le secondaire en 2007-2008), proportion d'écoles ayant au moins un projet particulier (2010) et nombre de PEI (2010)	9
Tableau VI – Nombre d'élèves HDAA et proportion intégrée en classe ordinaire	18
Tableau VII – Principales pistes d'action évoquées lors des entrevues de groupe	24
Tableau VIII – Revenus et études des parents selon le secteur (public ou privé)	40
Tableau IX – Moyennes par tranches décroissantes de 12 et 20 commissions scolaires (2003-2004).....	43
Tableau X – Diplômation et décrochage selon le profil scolaire et le milieu	44
Tableau XI – Cheminement d'une cohorte d'élèves.....	58

Liste des figures

Figure 1 – Projets particuliers	6
Figure 2 – L'écémage et son effet sur la composition de la classe ordinaire.....	22
Figure 3 – Nombre de mots entendus selon l'âge et le groupe social.....	38

Liste des annexes

Annexe I – Aperçu des mandats et des travaux à l'origine de cette démarche.....	68
Annexe II – Faits saillants d'une analyse comparative des milieux selon la concurrence	70
Annexe III – Faits saillants des comités de travail et des entrevues de groupe	76

Introduction

Dans le suivi du rapport Parent, il y a déjà cinquante ans, le Québec a rapidement mis en place un système d'éducation en général jugé progressiste, accessible et équitable, nous permettant d'ailleurs de rattraper un important retard par rapport aux autres sociétés occidentales. Les auteurs de ce rapport historique s'interrogeaient déjà sur la pertinence pour l'État d'encourager la concurrence d'un réseau privé qui avait jusqu'alors dominé l'éducation québécoise. À chaque changement du curriculum, ce souci de l'intérêt commun fut réitéré par des slogans tels que *Tous ensemble pour la réussite*, *Prendre le virage du succès* ou *La réussite du plus grand nombre*.

Bien entendu, le débat sur la concurrence scolaire ne date pas d'hier. La conception marchande de l'éducation, version scolaire d'un néolibéralisme résurgent, avait déjà progressé dans la foulée d'une commission spéciale mise sur pied aux États-Unis par Reagan en 1983. Son rapport, intitulé *A nation at risk*, concluait à une dérive de l'éducation formelle et recommandait de rehausser les standards et la rigueur à l'école, ce qui explique un accent conceptuel accru, par la suite, sur la notion d'excellence.

Les projets particuliers ont véritablement fait leur apparition au Québec au milieu des années 1980. Dans ce contexte, il s'agissait bien sûr de faire la lutte à l'école privée sur son propre terrain, mais aussi de remettre en place des classes plus homogènes. Dès le début, on assiste donc à une tension entre l'idée même d'une école commune et celle, croissante, d'une élite à pousser le plus loin possible, « libérée » des autres. C'est d'abord avec des projets dits de douance que les projets particuliers ont démarré dans différents domaines regroupant déjà les thématiques qui se multiplieront par la suite.

Comme on le verra dans le premier chapitre, la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) et la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE) ont été très impliquées dans l'analyse de ces questions peu après les premiers pas de l'école publique, dès 1970. Leur préoccupation majeure quant à la concurrence du réseau privé en particulier s'est encore intensifiée dans les décennies suivantes.

C'est l'ensemble de ces enjeux sociaux et scolaires, portés par de nombreux acteurs, qu'a mis en lumière la Commission des États généraux sur l'éducation en 1996. Comme on le sait, malgré l'acuité de ses observations, les recommandations sur la question formulées dans son rapport n'ont pas connu de suite. L'enseignement privé a donc continué à se développer, et les projets particuliers à lui faire compétition.

Aujourd'hui, l'ampleur de la ségrégation scolaire que l'on observe au secondaire est telle qu'elle laisse l'impression d'un brutal retour en arrière. Bien sûr, au primaire, les enfants québécois fréquentent généralement une école commune. Ils vivent ainsi une relative mixité socioéconomique, linguistique et ethnique, et évoluent dans des groupes plutôt équilibrés, comportant des élèves faibles et forts. Depuis des décennies, cette mixité se poursuivait d'ordinaire lors de leur passage au secondaire.

Toutefois, la proportion d'enfants allant au secondaire privé francophone a maintenant quadruplé par rapport à 1970 (21,5 % par rapport à 5,2 %). À cet égard, la concentration du phénomène est fondamentale pour comprendre sa genèse et ses répercussions. À titre d'illustration, au Québec, 80 % des enfants francophones vivent sur le territoire de seulement 30 commissions scolaires. Or, en moyenne, 26 % de ces enfants fréquentent désormais le secondaire privé. Cette proportion atteint 35 % en Estrie, 39 % à Montréal et 42 % à Québec.

En outre, un nombre d'élèves équivalent quittent le socle commun, qui regroupait encore la grande majorité de nos enfants il n'y a pas si longtemps, au profit de classes à projet particulier, souvent associées à une forme ou à une autre de sélection. Par conséquent, dans la plupart des milieux, la moitié des élèves ne se trouve plus dans la classe ordinaire publique, un constat qui sera largement illustré dans ce document.

En parallèle, cette classe commune a subi d'autres changements importants : politique d'intégration des élèves éprouvant des besoins particuliers, augmentation radicale du nombre de cas lourds dans les écoles, pratiques administratives visant à diminuer le redoublement scolaire, etc. Bien que la plupart de ces facteurs se soient stabilisés ou poursuivent une croissance modérée, leur effet sur la composition de la classe ordinaire actuelle, cumulé à celui de la concurrence, est bien réel. En fin de compte, ce sont les conditions d'apprentissage des enfants les plus vulnérables qui en souffrent.

Derrière le mouvement favorable au marché éducatif et à la liberté de choix se trouve explicitement un appel accru à la concurrence à travers un courant de pensée qui en fait une devise économique, un moyen d'améliorer la qualité des services publics. Cette logique devient également, au fil du temps, un véritable projet sociopolitique de plus en plus enraciné qui, dans les faits, sur le terrain, laisse progressivement dans l'ombre les idéaux démocratiques qui ont fondé le système d'éducation québécois.

Depuis toujours, la FSE se questionne sur les enjeux associés aux projets particuliers. Interpelée par ses membres, elle a lancé depuis 2010 de nouvelles démarches afin de dégager une vision d'ensemble de l'état de la situation au Québec pour, ultimement, éclairer ses décisions et son action. Représentant un jalon dans ces démarches, cette note de recherche est la somme des analyses quantitatives et qualitatives que nous avons réalisées ou colligées au cours des dernières années, notamment à partir de trois axes de recherche déterminés par le Conseil fédéral de la FSE en 2012-2013 (annexe I).

Compte tenu des liens aussi étroits qu'indissociables entre les projets particuliers et l'école privée, ces travaux ont nécessairement porté sur les tenants et aboutissants de la concurrence scolaire dans son ensemble, dans la prolongation des préoccupations des syndicats d'enseignement pour ces questions depuis près de cinquante ans.

Il est important de souligner qu'au-delà de quelques points de repère représentatifs, notre intention n'est pas de rappeler le contexte sociohistorique entourant le développement du système d'éducation québécois ou du réseau privé ni l'ensemble des réflexions passées sur ces questions. Il existe déjà nombre de publications de qualité pour ce faire. Sans prétendre couvrir ce thème de manière exhaustive, nous

souhaitons simplement apporter une contribution spécifique au débat en faisant le point sur l'état des lieux et en dégagant une synthèse sommaire des travaux récents, qui apportent justement une perspective plus contemporaine aux ouvrages existants.

Notre regard se concentrera sur les écoles secondaires francophones du Québec. Malgré leur importance indéniable, nous n'élargirons pas la réflexion à la concurrence propre aux universités, dont les causes, les mécanismes et les conséquences sont d'un ordre tout à fait différent, ni à celle vécue au collégial, qui partage néanmoins plusieurs points communs avec notre sujet.

Nous ne traiterons pas non plus des centres de la petite enfance, qui détiennent aujourd'hui moins du tiers des places offertes, notamment à cause des subventions au secteur privé, de l'octroi de permis ayant fait décupler l'offre de places non subventionnées et d'incitatifs fiscaux encourageant de plus en plus les familles à opter pour ces dernières. Toutefois, cette construction systématique d'un réseau privé fort, depuis une décennie, soulève des enjeux sociaux majeurs qui préfigurent avec acuité ceux du réseau scolaire, notamment le cloisonnement des familles à faible revenu.

Le document sera divisé en quatre chapitres. Le premier offrira une perspective d'ensemble de la situation sur le plan de la concurrence, mais aussi des classes ordinaires publiques. Pour ce faire, il présentera des données statistiques à jour ainsi que le bilan des entrevues de groupe portant sur les expériences de projets particuliers au Québec et des principaux enjeux soulevés sur le terrain.

Le second fera un survol du débat public au Québec, particulièrement animé depuis quelques années et idéologiquement assez chargé, puisqu'il oppose les tenants d'un marché éducatif à ceux d'une école commune. Enfin, les deux derniers chapitres se pencheront d'abord sur la comparaison des réseaux public et privé au regard de la performance, puis sur l'effet de la concurrence sur la réussite des élèves, dans le monde et au Québec en particulier.

Terminons en soulignant que cette note de recherche ne se limitera pas à rapporter des résultats scientifiques, comme autant de collages. Au contraire, nous serons souvent amenés à en commenter les faits saillants, à la lumière de ce qu'ils nous apprennent. Nous tâcherons également de lier ceux-ci en un tout cohérent et signifiant. Ce faisant, nous tenterons de répondre, en particulier, aux questions suivantes :

- 1. Quel est le contexte de concurrence prévalant actuellement au Québec ?**
- 2. Quel est l'état de santé de la classe ordinaire publique au Québec ?**
- 3. Quel bilan peut-on dresser quant aux projets particuliers ?**
- 4. Comment se comparent les performances du privé et du public ?**
- 5. Quels sont les effets de la concurrence sur la réussite scolaire ?**
- 6. Quels sont les enjeux scolaires et sociaux liés à la situation actuelle ?**

1. La concurrence au Québec : un bref état des lieux

1.1 La place de l'école privée et des projets particuliers au Québec

En 1970-1971, la proportion d'élèves québécois allant au secondaire privé était de 5,2 % (Simard, 1993). Cela équivaut à la moyenne canadienne actuelle. Entre 1995-1996 et 2011-2012, les effectifs du public sont passés de 1 048 751 élèves à 871 767, une perte de 16,9 %. Pendant ce temps, les effectifs au privé ont augmenté de 21 382 (+20,5 %), particulièrement au secondaire. Par conséquent, le privé y est passé de 15,4 % à 20,8 % entre 1995-1996 et 2012-2013. En isolant le réseau francophone, cette proportion atteint 21,5 % (*Indicateurs de l'éducation* 1998, *Statistiques de l'éducation* 2014).

Cette progression est constatée, à moindre échelle, au préscolaire et au primaire, une croissance qui se stabilise depuis 2009. Elle continue de croître en proportion au secondaire, même si, comme au public, on y observe un léger recul des effectifs privés, comme le montre le tableau I. Cela s'explique démographiquement par le déclin de la population scolaire observé au Québec, qui avait d'abord touché le primaire. Selon la même logique, la hausse prochaine des effectifs prévue au secondaire pourrait donc y accroître à nouveau le nombre brut d'élèves fréquentant le privé.

Tableau I — Évolution de la proportion d'élèves fréquentant l'école privée (1970-2013)

Privé	1970-1971	1995-1996	2003-2004	2005-2006	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013
Préscolaire (%)	—	3,6	4,8	5,2	5,5	5,6	5,5	5,2
Primaire (%)	—	4,5	5,4	6	7	7,1	7	6,9
Préscolaire-primaire (%)	—	4,3	5,3	5,9	6,7	6,8	6,8	6,6
Secondaire (%)	5,2	15,4	17,4	17,7	19,6	20,0	20,5	20,8
$\frac{\text{N}^{\text{bre}} \text{ élèves privé}}{\text{N}^{\text{bre}} \text{ élèves réseau}}$	$\frac{58\ 775}{1\ 617\ 563}$	$\frac{104\ 455}{1\ 153\ 206}$	$\frac{119\ 542}{1\ 185\ 031}$	$\frac{121\ 677}{1\ 088\ 325}$	$\frac{125\ 912}{1\ 005\ 838}$	$\frac{126\ 281}{995\ 450}$	$\frac{125\ 839}{990\ 228}$	$\frac{124\ 283}{988\ 771}$
Total (%)	3,6	9,1	10,1	11,2	12,5	12,7	12,7	12,6

Sources : *Principales statistiques de l'éducation* 2005, 2007, 2011, 2013, 2014 ; CEQ 1988 ; *Indicateurs de l'éducation* 1998, 2013.

La concentration du phénomène est utile pour comprendre tant sa genèse que ses répercussions. Sur le territoire de plusieurs commissions scolaires populeuses, la proportion d'élèves allant au secondaire privé dépasse 30 %, atteignant même 40 %. Or, le poids démographique de ces commissions scolaires continue d'augmenter à l'échelle nationale. Dès 2007-2008, sur 60 commissions scolaires francophones, les 30 ayant la plus forte proportion d'élèves de leur territoire allant au secondaire privé (26 % en moyenne) représentaient 8 élèves québécois sur 10.

Quant aux 30 autres commissions scolaires, elles ne regroupaient que 20 % des élèves, et la présence du privé y était faible, voire inexistante. Pour illustrer encore

davantage la concentration dont il est question ici, les 12 commissions scolaires ayant la plus forte proportion d'élèves de leur territoire allant au secondaire privé (31,2 % en moyenne) regroupaient à elles seules 42 % de la population scolaire du Québec (calculs à partir de MELS, 2015).

Le tableau II illustre ce phénomène sous un angle différent. À partir de l'ensemble des commissions scolaires francophones, il présente le pourcentage de la population scolaire vivant dans un milieu où la proportion d'élèves allant au secondaire privé dépasse un seuil donné (allant de 5 % à 35 %). On y voit, par exemple, que près de la moitié des jeunes Québécois vit dans un milieu où cette proportion dépasse 25 %. Soulignons que, malgré la date de publication toute récente de la source utilisée, l'ensemble de ces constats date déjà un peu, puisqu'ils sont fondés sur les statistiques de la cohorte d'élèves ayant amorcé leur secondaire en 2007.

Tableau II — Pourcentage de la population scolaire résidant dans un milieu où la proportion d'élèves fréquentant le réseau privé dépasse 5 % à 35 %

15,0 %	de l'ensemble des élèves québécois du secondaire vivent dans un milieu où la proportion d'élèves allant au secondaire privé dépasse	35 %
45,2 %	de l'ensemble des élèves québécois du secondaire vivent dans un milieu où la proportion d'élèves allant au secondaire privé dépasse	25 %
60,3 %	de l'ensemble des élèves québécois du secondaire vivent dans un milieu où la proportion d'élèves allant au secondaire privé dépasse	20 %
78,8 %	de l'ensemble des élèves québécois du secondaire vivent dans un milieu où la proportion d'élèves allant au secondaire privé dépasse	15 %
92,2 %	de l'ensemble des élèves québécois du secondaire vivent dans un milieu où la proportion d'élèves allant au secondaire privé dépasse	5 %

Sources : Calculs effectués à partir de MELS (2015). *Diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire*, Édition 2015.

La proportion d'élèves au privé fluctuant énormément dans chaque commission scolaire, l'analyse des enjeux en présence diffère selon le milieu. Par exemple, dans la région de Québec, 42 % des élèves du territoire de la Commission scolaire des Découvreurs fréquentent le privé, auxquels il faut ajouter un grand nombre d'élèves inscrits dans des projets particuliers. L'impact sur la classe ordinaire peut donc grandement y différer de ce que vivent certains autres milieux.

Pour ce qui est du nombre d'écoles privées, comme on le voit dans le tableau III, après une hausse de 2005 à 2010 (+17), un rajustement s'est produit (-10). À terme, il y en a finalement 7 de plus en 2012-2013 qu'en 2005-2006. Le même constat s'applique si l'on isole les écoles privées subventionnées, qui regroupent environ 93 % des effectifs du privé : elles étaient 173 en 1999-2000, 183 en 2007-2008, puis 179 en 2010-2011.

Tableau III — Évolution du nombre d'écoles privées* (2003-2013)

Écoles privées (n ^{bre})	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013
Primaire	130	127	128	135	131	128	128
Secondaire	157	160	160	162	161	156	157
Primaire-secondaire	59	61	58	66	67	67	68
Total	347	348	346	363	359	351	353

Sources : *Principales statistiques de l'éducation* 2005, 2006, 2007, 2011, 2013, 2014 ; *Indicateurs de l'éducation* 1998, 2013.

* Ce tableau inclut les écoles privées subventionnées et non subventionnées.

Et les projets particuliers ?

À l'issue d'une étude menée en 2010 par la FSE, nous avons pu classer les projets particuliers en trois catégories : les programmes, les écoles à vocation particulière et les concentrations. Les groupes à cheminement particulier et les écoles spécialisées n'étaient pas considérés comme des projets. L'inventaire dressé avait permis de constater que :

- Le nombre de projets avait déjà plus que doublé entre 1998 et 2010, passant de 400 à 948.
- À ce moment, 25 % des écoles étaient touchées.
- Les concentrations constituaient plus de 66 % des projets.
- Dans plus de la moitié des cas, on effectuait une sélection des élèves.
- Mis à part les projets MELS sport-études ou arts-études, où l'on sélectionnait systématiquement les élèves, c'est dans le Programme d'éducation internationale (PEI) que la sélection sur la base des résultats était la plus fréquente.
- Dans d'autres concentrations, la sélection était moindre, mais significative.
- Le recours à des entraîneuses et entraîneurs était très fréquent dans les concentrations sport ou les programmes sport-études.

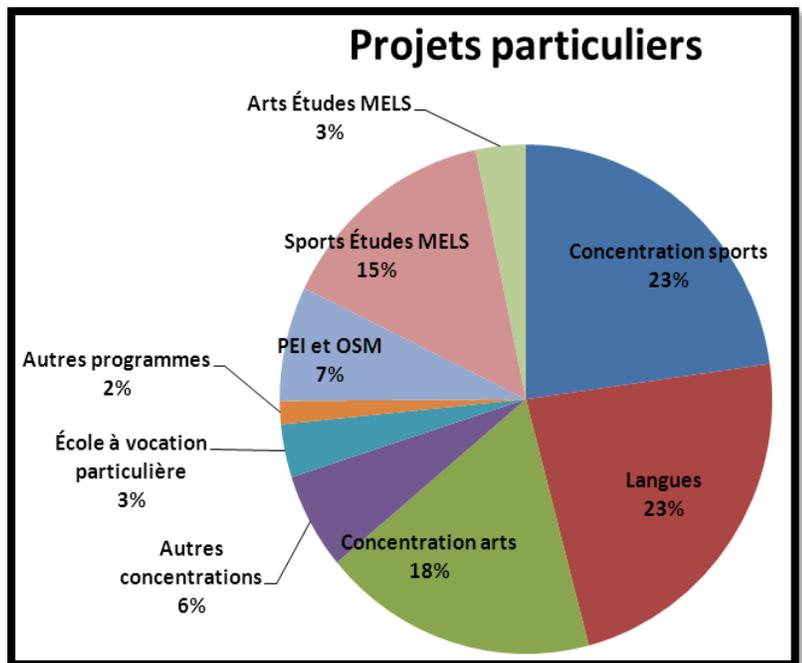


Fig. 1 – Projets particuliers

Le tableau IV est tiré de *Statistiques de l'éducation* (MEESR, 2015d : 46). Contrairement à la figure 1, il indique le nombre d'élèves plutôt que le nombre de projets particuliers, ce qui complète adéquatement le portrait. Par exemple, malgré leur nombre brut relativement petit, les PEI regroupent plus du tiers des élèves inscrits à un projet nécessitant une autorisation ministérielle. Il est important de rappeler que de nombreux autres projets locaux existent donc et qu'ils sont en croissance rapide.

Tableau IV – Effectif scolaire de la formation générale des jeunes suivant un programme de formation, selon l'ordre d'enseignement et le programme, de 2008-2009 à 2012-2013

	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013
Préscolaire et primaire	18 371	16 149	15 683	20 678	24 020
Enrichissement en sport	884	793	1 271	1 404	1 598
Enrichissement en arts	1 103	928	902	1 226	1 440
Enrichissement en sciences	647	627	371	344	312
Enrichissement en informatique	119	63	57	502	308
Enrichissement multivolets	1 253	611	454	453	428
Enrichissement ou programme intensif en langue autre que le français	4 724	3 626	3 663	6 670	9 972
<i>Anglais intensif</i>	<i>nd</i>	<i>nd</i>	<i>nd</i>	4 709	8 943
<i>Autres</i>	<i>nd</i>	<i>nd</i>	<i>nd</i>	1 961	1 029
Programme d'éducation internationale	7 933	7 641	7 626	8 259	8 525
Programme arts-études	1 708	1 860	1 339	1 820	1 437
Secondaire	72 262	70 472	70 143	69 947	70 915
Enrichissement en sport	12 991	12 344	12 800	12 419	12 454
Enrichissement en arts	7 635	6 954	6 983	6 508	6 313
Enrichissement en sciences	1 477	1 308	1 365	1 248	1 112
Enrichissement en informatique	1 253	1 116	1 026	1 505	1 522
Enrichissement multivolets	2 644	1 536	1 377	747	521
Enrichissement ou programme intensif en langue autre que le français	8 967	6 197	6 142	5 913	5 675
<i>Anglais intensif</i>	<i>nd</i>	<i>nd</i>	<i>nd</i>	-	60
<i>Autres</i>	<i>nd</i>	<i>nd</i>	<i>nd</i>	5 913	5 615
Programme d'éducation internationale	27 927	27 676	28 421	29 064	30 308
Programme Sport-études	5 096	4 598	4 722	5 554	5 849
Programme arts-études	4 272	4 998	4 726	4 444	4 684
Préparation à la formation professionnelle	-	3 745	2 581	2 545	2 477
Total	90 633	86 621	85 826	90 625	94 935
Enrichissement en sport	13 875	13 137	14 071	13 823	14 052
Enrichissement en arts	8 738	7 882	7 885	7 734	7 753
Enrichissement en sciences	2 124	1 935	1 736	1 592	1 424
Enrichissement en informatique	1 372	1 179	1 083	2 007	1 830
Enrichissement multivolets	3 897	2 147	1 831	1 200	949
Enrichissement ou programme intensif en langue autre que le français	13 691	9 823	9 805	12 583	15 647
<i>Anglais intensif</i>	<i>nd</i>	<i>nd</i>	<i>nd</i>	4 709	9 003
<i>Autres</i>	<i>nd</i>	<i>nd</i>	<i>nd</i>	7 874	6 644
Programme d'éducation internationale	35 860	35 317	36 047	37 323	38 833
Programme Sport-études	5 096	4 598	4 722	5 554	5 849
Programme arts-études	5 980	6 858	6 065	6 264	6 121
Préparation à la formation professionnelle	-	3 745	2 581	2 545	2 477

nd : Données non disponibles.

Note : Comprend les réseaux d'enseignement public, privé et gouvernemental.

1. Comprend uniquement les élèves des écoles ayant demandé et reçu une autorisation du ministre pour offrir l'un des programmes particuliers listés dans le tableau en fonction des critères du Ministère. Les écoles ont la possibilité d'offrir des formations particulières similaires ou différentes en fonction de l'intérêt et des besoins locaux sans en informer le Ministère. Non exhaustives, les données ne représentent donc qu'une partie des programmes réellement offerts et des élèves qui y sont inscrits.

Source : MEESR, DSID, Portail informationnel, système Charlemagne, données au 2014-01-23.

Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE), dans son avis sur la question (2007), situait la proportion d'élèves allant dans des projets particuliers autour de 20 %, ce qu'il considérait comme conservateur. Pour les seuls programmes ayant nécessité une autorisation du ministre, qui représentent une fraction des projets particuliers (compte tenu de ceux

pouvant être offerts sans être comptabilisés¹), le nombre d'élèves était de 70 915 sur 414 242 au secondaire en 2012-2013, donc 17,1 % de l'ensemble (*Statistiques de l'éducation* 2014).

En anglais intensif au primaire, nos travaux menés en 2012-2013 indiquaient qu'il y avait déjà 155 nouveaux groupes depuis 2010 et que plusieurs étaient toujours sélectifs. En une année, de 2011-2012 à 2012-2013, le nombre d'élèves en anglais intensif y est d'ailleurs passé de 4 709 à 8 943 (*Statistiques de l'éducation*, 2014).

Cela dit, le secteur privé influence-t-il le développement des projets particuliers ?

Le sens commun est ici confirmé par des chercheurs québécois : Blais, Desjardins et Lessard (2010) notent, à l'instar de Lessard et Levasseur (2007) ou de Desjardins (2006), « qu'une présence plus importante d'écoles privées tend à stimuler une diversification des programmes d'enseignement et des projets particuliers (sport-études, douances, etc.) dans les écoles publiques environnantes » (p. 44).

Nos données vont dans le même sens. Le tableau V présente les 30 commissions scolaires francophones les plus interpellées par le phénomène de concurrence (moyenne de 26 % des élèves au privé), qui réunissent à elles seules 79 % de l'ensemble des effectifs scolaires du secondaire. La plupart du temps, une forte présence du privé est combinée à une proportion élevée de projets particuliers, notamment le PEI.

Bien entendu, ces chiffres datent déjà de quelques années. Lorsque l'on examine les données à notre disposition à l'aide de moyennes régionales, on observe quatre niveaux d'intensité de la concurrence, dont voici les deux premiers :

Niveau 1	Niveau 2
Quelques régions vivent une concurrence extrême (surtout 03-12, 05, 06, 13)	Quelques régions vivent une intense concurrence (surtout 04-17, 14, 16)
Région métropolitaine de Montréal, rives sud et nord de Québec, grande région de Sherbrooke	Montérégie et secteur de Rivière-du-Loup, puis avec une intensité presque égale Mauricie, Lanaudière, Centre-du-Québec, Outaouais

¹ *Statistiques de l'éducation* 2014, p. 46 : « Comprend uniquement les élèves des écoles ayant demandé et reçu une autorisation du ministre pour offrir l'un des programmes particuliers listés dans le tableau en fonction des critères du Ministère. Les écoles ont la possibilité d'offrir des formations particulières similaires ou différentes en fonction de l'intérêt et des besoins locaux sans en informer le Ministère. Non exhaustives, les données ne représentent donc qu'une partie des programmes réellement offerts et des élèves qui y sont inscrits. »

Tableau V – Proportion d’élèves allant au privé (cohorte ayant commencé le secondaire en 2007-2008), proportion d’écoles ayant au moins un projet particulier (2010) et nombre de PEI (2010)

Commissions scolaires	% Privé	% projet particulier	N^{bre} PEI	Régions
Découvreurs, CS des	41,5	52	3	03-12
Marguerite-Bourgeoys, CS	39,4	---	---	06-13
Patriotes, CS des	35,6	10	3	16
Région-de-Sherbrooke, CS de la	35,4	24		05
Saint-Hyacinthe, CS de	33,1	25		16
Navigateurs, CS des	28,2	69	4	03-12
Laval, CS de	27,7	---	---	06-13
Marie-Victorin, CS	27,6	38	5	16
Grandes-Seigneuries, CS des	27,6	25	2	16
Portages-de-l’Outaouais, CS des	27,2	---	---	07
Kamouraska – Rivière-du-Loup, CS de	27,0	18	2	01
Montréal, CS de	26,0	---	---	06-13
Sommets, CS des	25,5	19		05
Capitale, CS de la	25,0	44	5	03-12
Chemin-du-Roy, CS du	24,8	52		04-17
Pointe-de-l’Île, CS de la	23,1	---	---	06-13
Premières-Seigneuries, CS des	22,4	38	4	03-12
Samares, CS des	21,4	16		14
Val-des-Cerfs, CS du	21,1	---	---	16
Trois-Lacs, CS des	20,0	5		16
Riveraine, CS de la	19,4	17		04-17
Affluents, CS des	18,5	31	2	14
Seigneurie-des-Mille-Îles, CS de la	17,9	---	---	15
Hauts-Cantons, CS des	17,8	15		05
Bois-Francs, CS des	17,7	39		04-17
Chênes, CS des	16,9	31		04-17
Côte-du-Sud, CS de la	16,0	4		03-12
Fer, CS du	15,4	31		09
Énergie, CS de l’	15,0	7		04-17
Hautes-Rivières, CS des	14,9	38	3	16

Sources : *Diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire, 2015* ; recherche 2010 de la FSE.

L’un des trois axes de travail de la FSE en 2014 consistait à étudier, dans la mesure du possible, l’hypothèse d’un lien existant entre le niveau de concurrence scolaire d’un milieu (proportion d’élèves fréquentant l’école privée et pourcentage d’écoles publiques ayant un projet particulier) et la réussite scolaire d’ensemble de ce milieu (décrochage et diplomation). Les variables considérées incluaient également l’indice de milieu socioéconomique (IMSE), les résultats aux épreuves uniques et le retard scolaire.

Comme pour Blais, Desjardins et Lessard (2010), les calculs obtenus confirment un lien entre la force du privé et le développement des projets particuliers dans un milieu donné. Jean-Guy Blais, de l’Université de Montréal, a mené cette analyse statistique. Comme il le conclut, environ 20 % de la variance de la proportion de projets particuliers

dans une commission scolaire est expliquée par le pourcentage d'élèves au privé en 2011. Lorsqu'on ajoute d'autres variables (IMSE, décrochage, diplomation, retard, etc.), aucune de ces variables ne produit un coefficient de régression statistiquement significatif. Autrement dit, l'ampleur du privé dans un milieu est la seule variable qui explique au moins en partie le développement des projets particuliers².

Les analyses demeurent limitées, compte tenu du peu de variables disponibles en comparaison, par exemple, avec une étude de l'envergure de celle de Ben Ayed (2010). En outre, certaines données étaient générales : nous ne connaissions pas le nombre d'élèves inscrits à un projet particulier et nous ne détenions pas les informations individuelles ou par école permettant de comparer les résultats en fonction du contexte de concurrence.

La difficulté d'utiliser le pourcentage de projets particuliers s'explique également par le fait qu'ils se sont multipliés depuis quelques années. Plus l'ajout de projets particuliers gagne l'ensemble des écoles (avec plus d'un millier de projets), moins il est possible de mesurer leur corrélation avec la présence du privé. Une fois le phénomène généralisé à toutes les écoles, établir un tel lien devient carrément impossible, à moins d'améliorer la statistique de départ, actuellement limitée par le fait qu'une école y est comptée sans égard au nombre et à la proportion d'élèves concernés.

1.2 Les projets particuliers : un bilan qualitatif sur le terrain

En 2004, 2011 et 2014, la FSE a réalisé des sondages ou des entrevues de groupe sur la question des projets particuliers, spécialement ceux qui ont un effet sélectif. Cette section résume succinctement les faits saillants relatifs à l'expérience du personnel enseignant à ce chapitre : éléments de contexte, effets perçus, enjeux scolaires ou sociaux et perspectives d'action. Des tableaux synthèses détaillés sont présentés à l'annexe III.

Premières démarches (2004)

Les enquêtes menées dans les milieux enseignants au sujet des projets particuliers, même par une approche qualitative, ont montré la croissance certaine de ce phénomène dans les commissions scolaires. Par exemple, la majorité des 35 syndicats ayant participé à un sondage exploratoire mené en 2004 par la FSE n'avaient, à leur connaissance, aucun projet particulier affectant l'horaire ou le calendrier scolaire sur leur territoire. C'est loin d'être le cas aujourd'hui.

Déjà, avant l'explosion du nombre de projets particuliers évoquée dans le premier chapitre, l'analyse des gens de terrain donnait un avant-goût des constats dressés aujourd'hui. On notait, par exemple, l'intérêt et la motivation des élèves ainsi que la

² Cet exercice a également permis de constater, sans surprise, que la variable IMSE à elle seule expliquait 21,5 % de la variance de la diplomation 2009-2010, donc que la réussite scolaire est étroitement associée au niveau socioéconomique des milieux.

réretention d'élèves qui allaient traditionnellement au privé, sans suffire à en arrêter la croissance.

On soulignait également le coût pour les parents ainsi que pour les écoles, l'élitisme associé à la sélection, le manque de temps pour les matières dans certains cas, la gestion de classe parfois plus difficile et une organisation du travail plus complexe.

Les faits saillants de cette enquête avaient mené le Conseil fédéral de la FSE à recommander aux syndicats affiliés de convenir avec les commissions scolaires d'une entente écrite lorsque les parties décident de la mise en place de projets particuliers, en y prévoyant une consultation obligatoire auprès du syndicat local ou de l'organisme de participation de la commission scolaire ainsi qu'une clause de dénonciation annuelle du projet. Il était également recommandé d'obtenir la très grande majorité des voix enseignantes favorables pour la mise en place d'un projet et de s'assurer de ne pas augmenter la charge de travail, déjà considérable.

Comités de travail (2011)

En 2010, dans la foulée de son inventaire des projets particuliers tels qu'ils se développaient de plus en plus au Québec, la FSE a mené des entretiens auprès d'enseignantes et d'enseignants par le biais de quatre comités de travail distincts, afin d'approfondir les données recueillies. En résumé, ces comités ont soulevé cinq principaux enjeux sous-jacents aux projets particuliers :

- Les modifications dans la grille-matières en lien avec la qualité de l'enseignement.
- La sélection et ses effets négatifs. L'épuration des élèves du régulier était un problème qui préoccupait les enseignantes et enseignants.
- La concurrence entre le public et le privé, mais aussi entre les écoles publiques (posture de compétition au lieu de complémentarité). On constate que, pour concurrencer les écoles privées, on s'est donné un mécanisme qui maintient les inégalités sociales.
- Le recours à du personnel non enseignant pour des activités d'enseignement, en l'occurrence des entraîneuses et entraîneurs (une forme de sous-traitance).
- L'attrait que suscitaient les projets particuliers chez les élèves et le personnel enseignant compte tenu d'une motivation accrue chez certains des élèves concernés.

Entrevues de groupe (2014)

Des analyses supplémentaires étant nécessaires, la FSE a par la suite entrepris une collecte de données en réalisant sept entrevues semi-dirigées réunissant au total une cinquantaine d'enseignantes et d'enseignants, tant du primaire que du secondaire. Provenant de vingt commissions scolaires offrant plusieurs projets particuliers, dans

sept régions différentes, ils enseignaient autant dans une classe ordinaire que dans le cadre d'un projet particulier et, très souvent, dans les deux.

Ces entrevues semi-dirigées ont permis de documenter les tendances observées sur le terrain au chapitre des effets des projets particuliers, positifs ou négatifs, tant pour les élèves que pour le personnel enseignant, l'école publique, la réussite scolaire et l'équité en éducation.

Les enseignantes et enseignants ont également été invités à définir des balises pour les encadrer et à en revoir le concept lui-même. Est-il possible de concevoir un modèle d'école ou de projets particuliers qui permette d'atteindre les objectifs expliquant leur existence tout en éliminant leurs effets négatifs sur les élèves, sur le personnel et sur le réseau public, notamment dans le respect du principe d'égalité des chances ?

L'analyse qualitative qui est tirée de ses entrevues se fonde sur le nombre d'occurrences : les propos relatés et leur fréquence ne sont pas exhaustifs, mais constituent une source de réflexion pertinente qui s'ajoute à celles colligées dans ce document.

Il n'est pas anodin de souligner que les résultats des travaux de 2004 et 2010 préfigurent avec acuité les principaux constats recueillis dans le cadre des entrevues de groupe de 2014. Ces derniers sont également tout à fait cohérents avec les données sur la concurrence issues de la littérature et colligées dans cette note de recherche.

Les faits saillants des propos tenus lors de ces entrevues seront présentés par thèmes : le contexte (école privée, parents), les effets et impacts imprévus (école publique, élèves, personnel enseignant) et les perspectives. L'annexe III offre plus de détails à ce sujet.

L'école privée et les parents

Avant tout, il est clairement ressorti des entrevues que la force d'attraction du privé est au fondement du développement des projets particuliers : une lutte pour les meilleurs élèves. Selon les enseignantes et enseignants, sans y mettre fin, les projets particuliers font une bonne lutte au privé en diminuant son effet drainant, de manière variable selon les cas.

La menace des parents d'aller au privé si leur enfant n'est pas admis dans un projet particulier est d'ailleurs un cas de figure de plus en plus fréquemment observé. Dans certaines régions, sans que cela remette pour autant en question nos constats du chapitre précédent, les écoles privées ont ajusté leur offre et leurs exigences pour maintenir leurs effectifs.

Par le fait même, ce sont avant tout les parents qui sont au cœur du phénomène. Bien sûr, certains projets particuliers ont un côté « clés en main », déchargeant les parents d'activités qui étaient auparavant effectuées en fin de journée. Mais, au fondement de

cette dynamique, ceux-ci prennent d'abord des décisions en fonction de leur perception de la classe dans laquelle leur enfant se retrouverait selon différents scénarios³.

Au-delà de l'attrait du projet pour leur enfant et sa motivation, ils souhaitent souvent aussi éviter de l'envoyer dans un groupe d'élèves faibles ou dérangeants. C'est une motivation profonde que Blais, Desjardins et Lessard (2010) ont mise en évidence :

On peut donc penser que les critères de performance, matérialisés dans le Bulletin des écoles, sont associés à des critères sociaux et culturels qui font que des familles souhaitent que leurs enfants soient instruits dans un lieu où des familles comparables envoient aussi leurs enfants. Cela renforce l'identité sociale et protège contre certains risques plus élevés dans les écoles publiques. (p. 48)

Or, les projets particuliers leur permettent d'être certains que cette classe est propice à l'apprentissage. Selon les enseignantes et enseignants interrogés, certains parents exercent une pression jugée significative sur l'école. Il est difficile pour le personnel, même au conseil d'établissement, de barrer la route à un projet particulier, d'autant plus que la pression peut parfois venir de très haut dans la structure scolaire.

Pelletier (2014), dont la recherche comportait des entrevues avec des directions générales de commission scolaire, décrit les mécanismes administratifs souvent discrets entourant ces pressions de même que les logiques qui se trouvent en arrière-plan des orientations ainsi mises de l'avant :

[Pelletier écrit :] Cette situation a aussi été signalée lors de nos entrevues : [Témoignage d'une direction générale :] « [...] j'ai dû quitter à la suite d'une mésentente avec le nouveau conseil des commissaires. La nouvelle équipe s'intéressait essentiellement à développer des programmes particuliers dans les écoles secondaires pour les élèves qui réussissaient bien afin de mieux capter des élèves qui se seraient orientés vers le privé.

J'avais beau signaler que nos priorités et nos ressources devaient être d'abord consacrées aux élèves qui avaient le plus de difficultés scolaires et non pas à ceux qui réussissaient bien. Mais voilà ! C'est moi qui ai été en échec... Dans les semaines suivant mon "départ", les journaux locaux annoncèrent que j'avais quitté pour d'autres défis et que chaque grande école secondaire aurait au moins un programme particulier... » (p. 95)

³ L'échange suivant, bien réel, est tiré du site Internet Pour une éducation équitable et libre, qui publiait en avril 2010 un article intitulé *Historique des écoles privées et publiques d'hier à aujourd'hui*. Il se trouve ici parce qu'il illustre à merveille le dilemme moral que vivent plusieurs parents :

- R. S. : « Cet historique illustre bien la dérive du système actuel d'éducation qui éclate, écartelé entre les deux systèmes qui se tiraillent. Le privé bénéficie de plusieurs avantages sous la légitimation du droit individuel. Les écoles publiques sont confrontées à des défis insurmontables devant intégrer l'ensemble des élèves en difficultés. Comme parents, nous nous retrouvons devant un choix difficile, soit intégrer notre enfant à un système auquel nous croyons mais dont nous ne pouvons nier le manque cruel de ressources, soit l'intégrer au privé et ainsi légitimer un système inégal. » (*sic*)
- S. P. : « Je suis bien d'accord, pour notre part, nous avons fait un faux choix : notre fille va au public, mais dans une école qui offre le volet international. C'est le public qui tire dans le pied du public d'une certaine manière. »

L'école publique

L'école publique tire donc un certain profit, dans l'immédiat, de la création de projets particuliers. Cependant, contrairement à ce qu'on pourrait anticiper, ce n'est pas parce qu'elle réussit à tirer son épingle du jeu dans cette compétition que le cercle vicieux s'achève. En effet, en fin de compte, plus la classe ordinaire elle-même se détériore, plus l'image de l'école publique prise dans son ensemble se détériore elle aussi à long terme. Comme on le verra dans les prochains chapitres, ce phénomène a été bien documenté, notamment par une recherche de Lapointe, Archambault et Chouinard (2008) :

Concernant l'organisation des services éducatifs, l'enquête révèle l'existence d'une multitude de programmes scolaires particuliers auxquels participent près de 50 % des élèves que les écoles accueillent. Ces regroupements d'élèves sont habituellement effectués au terme d'une sélection des individus sur la base de leur rendement scolaire et de leurs intérêts personnels.

Dans le contexte de l'île de Montréal, la généralisation de telles pratiques est liée à la volonté des administrateurs de maintenir les « meilleurs » élèves au réseau public. Toutefois, le recours à ces modes d'organisation de services a pour effet d'accentuer la ségrégation entre les élèves, qui s'opère déjà fortement en raison de l'homogénéité des caractéristiques socioéconomiques des jeunes dans les quartiers scolaires.

Si la moitié des élèves de l'école sont réunis en classe ordinaire avec un programme particulier, sans compter ceux desservis en classe spéciale ou en classe d'accueil, il est fort probable que les autres élèves regroupés en classe ordinaire aient des caractéristiques communes et notamment, un rendement scolaire faible ou très moyen. (p. 89)

On observe également que la concurrence se fait désormais autant avec le privé qu'entre les écoles publiques, dont l'offre se développe souvent sans coordination ou au sein même de ces écoles, dont certaines se divisent en pavillons.

Les enseignantes et enseignants témoignent d'un processus qui les interpelle particulièrement : dans plusieurs milieux, certaines écoles publiques vident les autres écoles du bassin de leurs meilleurs élèves, au point où l'école « du village » ne conserve finalement que ceux qui ne sont pas en mesure d'aller ailleurs.

La question de la sélection est donc au cœur de l'analyse des enjeux relatifs aux projets particuliers. On oppose souvent la sélection qui est effectuée sur la base des résultats scolaires à toute autre formule, y compris la non-sélection. Toutefois, cette dichotomie sous-estime sans doute l'impact des autres critères de sélection.

En effet, au sein des écoles, le tri des élèves ne s'effectue pas que sur la base de la performance, mais aussi sur le plan socioéconomique, compte tenu du coût souvent élevé des projets particuliers. Il peut aussi se faire par des critères culturels (l'intérêt pour un art, par exemple) et motivationnels.

Or, un constat important ressort des entrevues : même bien intentionnées, ces diverses avenues amènent généralement à regrouper des élèves dont le profil socioéconomique et culturel ou le dynamisme s'avère similaire. Elles mènent souvent, en fin de compte, à la constitution de groupes homogènes sur le plan de la performance.

À ce sujet, la question de la sélection pour des programmes enrichis (PEI et certains sport-études) demeure un dilemme irrésolu dans le cadre des entrevues que nous avons menées : dans quelle mesure peut-on y cesser la sélection ? Sachant que certains milieux n'exercent aucune sélection dans ce type de programmes, il est toutefois possible et pertinent d'observer comment ils s'y sont pris pour réussir.

On signale en outre que les projets particuliers accaparent parfois une part importante des ressources. Les enseignantes et enseignants déplorent également que, sauf pour les programmes enrichis, on s'éloigne souvent de la mission essentielle, l'instruction, au profit du divertissement. Paradoxalement, de tels projets n'améliorent pas les acquis scolaires.

Les élèves et le personnel enseignant

Les enseignantes et enseignants interrogés dressent un portrait commun à cet égard : se rapprochant de l'adaptation scolaire, la classe ordinaire devient un concentré d'élèves ayant des besoins particuliers, généralement moins soutenus dans leur famille.

On y observe une influence négative des pairs, la démotivation des élèves, la baisse de l'estime de soi. Cette formule ne favorise pas le développement d'un sentiment d'appartenance. D'ailleurs, à l'école, ces groupes reçoivent généralement moins d'attention, font moins d'activités et demeurent les laissés-pour-compte du réseau.

Comme on le verra dans les prochaines sections, les projets particuliers supposent souvent la création de deux types de classes : les fortes et les faibles. Les travaux de Marcotte-Fournier (2015) ont d'ailleurs illustré avec éloquence les mêmes conclusions :

Nous constatons à la lumière des résultats qu'une ségrégation selon le niveau socioéconomique et selon les habiletés scolaires s'opère parmi les groupes-classes à l'étude. Alors que plusieurs mesures compensatoires visent à améliorer le sort des élèves plus vulnérables sur le plan de la réussite scolaire, dont les élèves issus de milieux défavorisés et ceux ayant une cote EHDAA, nos résultats révèlent qu'une part importante de ces élèves sont scolarisés dans des groupes-classes dont la composition ne favorise pas leur réussite scolaire. (p. 8)

Fait intéressant : l'expérience vécue par quelques personnes interrogées indique que ces impacts sont atténués dans les écoles où l'on a volontairement offert des « concentrations » à tous les groupes ainsi que dans celles où l'on a assuré l'équilibre systématique de la composition des groupes, sans sélection. L'équilibre est alors un principe primant l'intérêt signifié par l'élève, pris en compte en second lieu. L'impact est également moindre lorsque la majorité des élèves demeure encore au régulier.

Cependant, il demeure qu'au préalable, même ces écoles ont perdu des élèves au profit d'autres écoles publiques ou privées de leur bassin de recrutement.

Dans les projets particuliers, la composition du groupe est perçue comme un avantage et peut motiver des élèves. Toutefois, la grille-matières s'avère un enjeu central, car le temps manque souvent pour couvrir ou approfondir la matière et pour diversifier l'enseignement. Dans certains projets particuliers, l'accent est mis sur l'accessoire plutôt que sur le savoir : même si les acquis ne sont pas toujours au rendez-vous, il faut faire réussir à tout prix.

Victimes des choix qui doivent être faits pour dégager du temps au détriment de certaines matières, ce sont souvent les arts qui écopent, mais également l'ensemble des cours lorsque des événements brisent l'horaire ou si celui-ci est simplement trop chargé. Les conséquences pratiques de certaines décisions ne sont comprises qu'ultérieurement.

Sur le plan social, les participantes et participants ont signalé en entrevue qu'il y a parfois effet de cliques et division sociale dans l'école. Sur le plan psychologique, les élèves peuvent également vivre de fortes pressions et de l'anxiété. De nombreux projets particuliers exigent également des dépenses familiales importantes seulement pour l'inscription (au-delà de 500 dollars et parfois bien davantage, jusqu'à quelques milliers de dollars). Nous y reviendrons dans le prochain chapitre.

Du côté du personnel enseignant, pour résumer, les effets négatifs (pression, charge de travail, conflits, iniquités) dépassent dans l'ensemble les effets positifs (diversité, intérêt). Dans certains milieux, il s'agit d'une lutte annuelle anxiogène où se manifestent des intérêts difficilement réconciliables. Par ailleurs, plusieurs personnes pourtant intéressées se voient exclues de certains postes pour lesquels sont imposées des exigences particulières.

En outre, de l'avis même des personnes interrogées, certaines classes et certaines écoles entières peuvent être stigmatisées compte tenu de l'écémage parfois extrême et évitées, pas uniquement par les parents, mais également par le personnel scolaire.

Enfin, pour compliquer le tout, certains membres du personnel ont eux-mêmes mis en place un projet particulier ou, comme parents, y envoient leurs enfants. Par conséquent, les intérêts en présence peuvent s'avérer contradictoires, que ce soit au sein d'une même école ou entre écoles d'une même région.

1.3 Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA) et la classe ordinaire

Outre le départ d'élèves performants, quels autres facteurs ont transformé significativement la composition de la classe ordinaire au fil des années ?

Les élèves HDAA⁴

En 1999-2000, le nombre d'élèves HDAA pour l'ensemble du réseau (incluant le privé) était de 132 538 sur 1 027 047 élèves. En 2013-2014, il était de 191 749, une croissance d'environ 45 %. Pour le réseau public, cela signifie actuellement un nombre approximatif⁵ de 182 229 élèves HDAA sur un total de 869 899 élèves, soit une proportion record de 21 %, contre 12 % en 2001-2002 (*Étude des crédits*, 2015-2016).

Contrairement aux prévisions du Ministère à l'époque, selon lequel le nombre d'élèves handicapés allait diminuer de 16 080 à 15 404 entre 2001-2002 et 2013-2014, celui-ci a plutôt explosé, passant à 38 049. Dans son rapport, le Comité d'experts sur le financement et la gouvernance des commissions scolaires notait « des augmentations spectaculaires de la prévalence » pour certaines catégories de handicaps entre 2001 et 2011 (MELS, 2014e). Depuis, le nombre de cas a encore augmenté de 150 à 250 % pour une progression totale, entre 2001-2002 et 2013-2014 (*Étude des crédits*, 2015 2016), de :

- 663 % pour les troubles envahissants du développement
- 390 % pour la déficience langagière
- 336 % pour les troubles relevant de la psychopathologie
- 278 % pour la déficience atypique
- 209 % pour la déficience motrice légère ou organique

En parallèle, comme le montre le tableau VI, la proportion d'élèves intégrés en classe ordinaire a crû rapidement jusqu'à aujourd'hui, tandis que le nombre d'élèves non intégrés (incluant l'éducation à la maison) est demeuré stable pendant 13 ans, autour de 58 000. En effet, malgré la croissance radicale des élèves HDAA, leur nombre en classe spéciale a stagné, passant même de 49 880 en 1999-2000 à 45 287 en 2002-2003, pour remonter à 49 311 en 2006-2007 (MELS, 2009a). Le nombre d'élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (DAA) en classe spéciale a paradoxalement diminué de 44 394 à 38 806, tandis que le nombre d'élèves handicapés y a doublé (de 5 486 à 10 505).

En somme, nos calculs indiquent que ce sont les classes ordinaires qui absorbent l'essentiel de cette croissance. Elles ont en effet accueilli au moins 56 000 élèves

⁴ Question 39. EHDAA définis comme des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage reconnus par le Ministère parce qu'ayant un plan d'intervention personnalisé (PI) actif.

⁵ Après soustraction du nombre exact inscrit au privé « ordinaire » en 2013-2014 (6 141) et en postulant un nombre inscrit au privé « spécialisé » égal à celui de 2012-2013 (3 379).

HDAA de plus entre 1999-2000 et 2012-2013 dans un réseau dont les effectifs ont simultanément diminué d'environ 160 000, sans compter la perte d'élèves dans des projets particuliers

Tableau VI — Nombre d'élèves HDAA⁶ et proportion intégrée en classe ordinaire

	1999-2000 (CS)*	2006-2007 (CS)*	2008-2009 (prov.)*	2011-2012 (prov.)*	2012-2013 (prov.)*	2013-2014 (prov.)*
Élèves DAA	117 643	126 680	136 394	145 852	147 066	153 700
Proportion intégrée	<u>58,4 %</u>	<u>66,5 %</u>	<u>68,4 %</u>	<u>74,1 %</u>	<u>75,0 %</u>	
Nombre brut intégré	68 689	84 232	93 293	106 907	110 300	
Élèves H	14 895	23 574	27 843	32 578	36 053	38 049
Proportion intégrée	<u>37,4 %</u>	<u>38,4 %</u>	<u>37,5 %</u>	<u>39,4 %</u>	<u>40,4 %</u>	
Nombre brut intégré	5 576	9 061	10 441	13 371	14 565	
Ensemble des élèves HDAA	132 538	150 254	164 237	179 784	188 931**	191 749
Proportion intégrée	<u>56,0 %</u>	<u>62,1 %</u>	<u>63,2 %</u>	<u>66,9 %</u>	<u>69,1 %</u>	
Nombre brut intégré	74 265	93 293	103 785	120 278	130 596	182 229 CS
Effectifs scolaires	1 027 047	946 211	1 024 298	992 794	990 786 864 488 CS	869 899 CS

Sources : 1999-2007 : MELS, 2009a ; 2008-2013 : *Statistiques de l'éducation*, 2014 ; 2013-2014 : *Étude des crédits*, 2015-2016.

* Une partie des statistiques désigne le réseau public (commissions scolaires). Le reste désigne l'ensemble du réseau scolaire (prov.). La différence entre les deux est de l'ordre d'environ 3 000 élèves à ajouter dans les années 2000 à 2006.

** À partir de 2012-2013, des élèves HDAA des écoles privées « ordinaires » sont comptabilisés (5 812). Ce nombre n'a pas affecté les pourcentages obtenus pour les H et DAA, mais est comptabilisé dans l'intégration globale.

Ce phénomène s'explique notamment, à long terme, par l'application de nouvelles politiques scolaires associées à la réforme de l'éducation. En effet, la proportion d'élèves en difficulté envoyés en classe ordinaire à l'entrée au primaire est passée de 72,4 % à 88,1 % de 1999-2000 à 2001-2002, pour se stabiliser à 90,1 % entre 2004-2005 et 2006-2007. La proportion allant en classe spéciale a suivi le chemin inverse au cours de la même période, passant de 24,4 % à 8,4 % (MELS, 2009a).

Au privé. Parmi les élèves HDAA en 2013-2014, 6 141 se trouvaient dans une école privée « ordinaire ». À ce sujet, il faut souligner que l'information sur l'élaboration d'un plan d'intervention pour les élèves des écoles privées « ordinaires » n'est recueillie que depuis 2012-2013. Il est possible que cette nouveauté découle de la création du Comité conjoint MEESR — Fédération des établissements d'enseignement privés (FEEP) sur la question de l'intégration des élèves HDAA. L'information n'est pas disponible par handicap ni par difficulté.

⁶ De 2008-2009 à 2013-2014 : EHDAAs définis comme des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage reconnus par le Ministère parce qu'ayant un PI personnalisé actif.

En 2012-2013, la proportion d'élèves HDAA pour l'ensemble des écoles privées, incluant les écoles privées spécialisées en adaptation scolaire, était de 7,4 % (fondée sur la déclaration de l'école elle-même, si l'élève a un plan d'intervention actif). Avant 2012-2013, seules les écoles privées spécialisées étaient comptabilisées. En excluant les écoles spécialisées (3 379 élèves HDAA, contre 2 798 en 2002-2003), dont la mission est très spécifique, la proportion de ces élèves dans les écoles privées était de 4,8 % (*Principales statistiques de l'éducation, 2014 ; Étude des crédits, 2014-2015*).

Le retard scolaire et les pratiques relatives au redoublement

Quant aux pratiques de redoublement, tout comme les pratiques de répartition déjà décrites, elles ont nettement évolué. En effet, la proportion d'élèves en retard à la première année du premier cycle du primaire a été divisée par trois, passant de 7,8 % à 2,7 % entre 1994-1995 et 2004-2005. Durant la même période, ces proportions sont passées de 14,7 % à 7,5 % au deuxième cycle et de 19,5 % à 10,4 % au troisième cycle (MELS, 2007a). Cette tendance s'est poursuivie au moins quelques années par la suite.

En effet, les non-redoublements au primaire s'observent nettement, cumulativement, dans la chute radicale de la proportion d'élèves arrivant en retard en première secondaire, qui est passée de 24,6 % à 9,8 % entre 1996-1997 et 2007-2008 (MELS, 2006 ; *Diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire 2015*). Ces statistiques en apparence positives soulèvent évidemment des questions sur le terrain : illustrent-elles un plus grand succès ou le cheminement continu, d'une année à l'autre, d'élèves n'ayant pas les acquis de l'année précédente ?

Au privé. Selon la CSQ (2013), environ 5 % des élèves fréquentant les écoles secondaires privées ordinaires en 2007-2008 présentaient un retard scolaire, tandis que ce taux s'élevait à 22 % au secteur public. La Fédération des établissements d'enseignement privé (2009) affirme pour sa part que la proportion d'élèves en retard scolaire en quatrième secondaire se situait en 2006-2007 à 6,7 % dans les écoles secondaires privées affiliées à leur organisation, sur 70 243 élèves.

1.4 Quelques observations

L'ensemble de nos travaux indique qu'il est impossible d'analyser la question des projets particuliers en l'isolant de son contexte et des facteurs environnementaux qui en expliquent tant la croissance que les conséquences. La problématique repose sur la juxtaposition, au cours de la même période, de phénomènes et de politiques ayant un impact direct sur la classe ordinaire publique. Ces facteurs, relativement bien connus séparément, sont rarement analysés à leur pleine mesure ensemble, pour leur effet cumulatif.

Cet effet se situe sur deux axes. D'une part, on soustrait de la classe ordinaire des élèves parmi les plus favorisés aux plans socioéconomique, culturel et scolaire, réunis dans des écoles privées ou dans des groupes à projets particuliers sélectifs ou non, à l'école publique. Selon les observations émanant du terrain et colligées ici, l'effet agrégatif (ou ségréatif) associé à la présence significative du réseau privé au Québec est doublé par l'avènement de projets particuliers qui attirent généralement des clientèles spécifiques.

Comme le résume Pelletier (2014), corroborant ainsi nos données qualitatives, il s'agit en somme pour le réseau public d'un mélange entre stratégie de survie et effet de mode, autant en matière de gestion publique qu'en matière dite pédagogique :

[...] les commissions scolaires ont aussi durant les dernières années de plus en plus été confrontées à la montée d'un quasi-marché scolaire dans lequel, tant à l'échelon ministériel par le financement que par le choix parental de l'école, elles adoptent peu à peu des stratégies de concurrence pour conserver leur clientèle par rapport aux écoles privées, mais également par rapport à d'autres commissions scolaires qui offrent des programmes alléchants (Lessard et Desjardins, 2013). Dans une telle situation, plusieurs d'entre elles se positionnent dans un marché concurrentiel et incitent même leurs propres établissements à se livrer une compétition entre eux parce que cette dernière serait porteuse « d'émulation ». Mais, à bien des égards, cette orientation a été « importée » en gestion de l'éducation par la montée de la nouvelle gestion publique et de l'intérêt suscité pour celle-ci par des hommes et des femmes politiques qui la perçoivent comme une façon d'accroître leur contrôle sur les organismes de service public ou tout simplement pour être dans « l'air du temps ». Du reste, cela est observable dès 2002 à l'occasion d'un colloque de la Fédération des commissions scolaires du Québec axé essentiellement sur le « marketing scolaire » [...]. (p. 94)

D'autre part, on alourdit directement la composition de la classe ordinaire par une politique d'intégration croissante d'élèves HDAA sans services suffisants, conjuguée à l'augmentation de leur nombre brut dans le système scolaire depuis 20 ans. À cela s'ajoutent des pratiques administratives entraînant la diminution du redoublement dans certains milieux, sans les services de soutien à l'élève alors nécessaires, et un nombre insuffisant de classes d'accueil et de francisation. On ne peut omettre, finalement, le contexte de coupes budgétaires importantes depuis une décennie, qui touche les services aux élèves et le respect des moyennes et du maximum d'élèves par groupe.

Combinés, ces facteurs ont bien entendu un impact individuel et collectif majeur sur l'enseignement et sur l'apprentissage, au point de mener à des classes faibles ou très

faibles, dans des conditions initialement conçues pour des classes équilibrées, sans difficulté particulière. L'égalité des chances en est la grande perdante : ce sont souvent les élèves ayant des besoins particuliers et de milieux plus défavorisés qui y sont relégués ensemble, dans une forme d'isolement somme toute artificielle que Berthelot (2006) qualifie d'ailleurs d'apartheid scolaire.

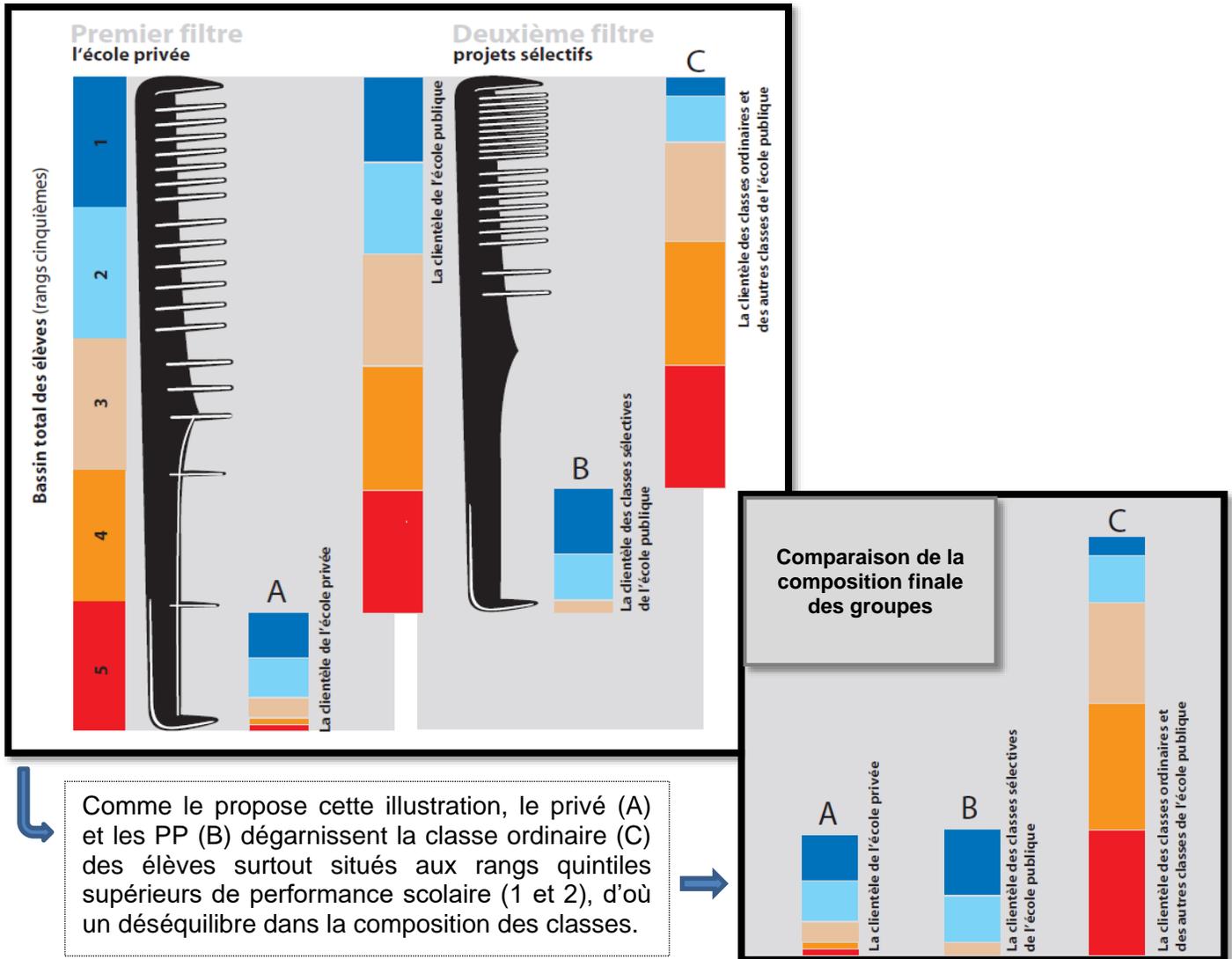
Après des années de dégradation, cet effet cumulé mène à un cercle vicieux : dans l'intérêt de leur enfant, les familles qui le peuvent évitent la classe ordinaire. Ce phénomène est largement documenté par Rompré (2015) dans le cadre d'une recension des écrits sur la mixité sociale pour le compte du CSE (Québec) et du Conseil national d'évaluation du système scolaire (France).

Le chercheur y évoque plusieurs études ayant constaté les efforts des parents pour éviter les environnements scolaires où des pairs pourraient exercer une influence négative, avoir des comportements pouvant nuire aux résultats scolaires, recherchant plutôt la présence de pairs ambitieux et motivés ayant un effet d'émulation. Autrement dit, « un établissement que fréquente le bon type d'élèves » (p. 2). Ces recherches montrent que les parents qui en ont les moyens sont prêts à défrayer des coûts additionnels importants, à assumer des déplacements importants, à déménager et à contourner les règles qui forceraient leur enfant à fréquenter une école jugée indésirable.

Dans cette logique de fuite, la classe ordinaire devient graduellement ce que l'on pourrait qualifier de facto de « classe résiduelle », c'est-à-dire composée d'élèves qui, d'une part, n'ont pas le choix d'y être et qui, d'autre part, présentent individuellement des facteurs de vulnérabilité. Et le cycle recommence en boucle, puisqu'inévitablement le départ d'élèves plus favorisés affaiblit encore la composition de la classe, ce qui engendre à son tour des départs.

La figure 2, assez réaliste à l'échelle québécoise, traduit ces mécanismes. Sur la base d'un rang quintile de performance attribué à chaque élève d'une cohorte type, cette illustration compare la composition théorique⁷ des groupes après l'effet d'écroulement, dans trois types de milieux : école privée, projets particuliers sélectifs et classe ordinaire publique, en attribuant de manière conservatrice 20 % des élèves aux deux premiers.

⁷ Il s'agit d'un simple exercice visant à évoquer la répartition approximative des élèves selon leur performance. Il n'existe pas, à notre connaissance, de statistiques disponibles sur le profil des élèves dans chaque réseau pour le faire plus précisément. Il s'agit en outre de moyennes nationales, la réalité étant plus polarisée : dans plusieurs milieux, ces chiffres sont bien plus élevés. Dans d'autres, ils sont presque nuls.



Comme le propose cette illustration, le privé (A) et les PP (B) dégarnissent la classe ordinaire (C) des élèves surtout situés aux rangs quintiles supérieurs de performance scolaire (1 et 2), d'où un déséquilibre dans la composition des classes.

Fig. 2 – L'écrémage et son effet sur la composition de la classe ordinaire

Après avoir évoqué les recherches portant sur l'impact réel de cet effet de composition sur la réussite scolaire, en particulier pour les élèves les plus défavorisés, Rompré (2015) souligne l'importance d'en prendre acte politiquement afin de prendre les mesures spécifiques appropriées au contexte de notre système d'éducation :

L'existence d'un effet de composition a des conséquences importantes sur les politiques publiques, puisqu'il montre que la ségrégation scolaire est une injustice qui réduit l'équité des systèmes d'enseignement et, par extension, la justice sociale. Puisqu'il est possible d'améliorer la performance globale du système d'éducation sans nuire aux meilleurs élèves, les États ont tout intérêt à explorer toutes les options dont ils disposent dans le but de favoriser la mixité sociale au sein des classes et des établissements. (p. 60)

Nous terminerons donc cette section par un certain nombre de perspectives. En effet, les enseignantes et enseignants qui se sont exprimés lors des entrevues de groupe ont été questionnés sur les gestes à poser afin de résoudre les problèmes identifiés, en fonction de l'ensemble des enjeux soulevés. Ils ont mis de l'avant quelques pistes possibles, présentées au tableau VII, qui peuvent être regroupées en trois grandes catégories complémentaires.

La première consiste à agir en amont sur les facteurs qui sont au cœur du phénomène des projets particuliers ou qui en aggravent l'impact. L'idée la plus fréquente est celle d'agir sur la concurrence elle-même en éliminant le financement public du réseau privé, afin de modifier à la source les règles du jeu qui alimentent le problème. Il a également été question de travailler sur l'image du réseau public et de reconstruire une classe ordinaire dynamique en agissant sur les éléments qui la fragilisent, en particulier sa composition.

D'autres propositions appartiennent à une seconde catégorie supposant une certaine modification du modèle actuel de l'école publique. Le postulat est que les projets particuliers existent pour une raison dont il faut tenir compte et qu'il faut en garder ce qu'ils contiennent de meilleur, sans les inconvénients. Deux modèles sont possibles : généraliser en donnant un projet particulier à toutes les classes (une « couleur » et un traitement égal pour chacune) ou déplacer les projets particuliers hors du temps d'enseignement (sur le modèle du parascolaire).

La troisième catégorie regroupe un ensemble de balises visant à garantir l'égalité des chances par un fonctionnement équitable des projets particuliers dans chaque école afin de résoudre l'essentiel des problèmes observés dans les écoles. De telles balises viseraient avant tout à équilibrer de manière systématique et rigoureuse la composition de tous les groupes ainsi que leurs conditions d'apprentissage, à recentrer l'école sur l'essentiel et à améliorer la gouvernance à tous les paliers décisionnels du système d'éducation.

Ces pistes d'action évoquées par les enseignantes et enseignants soulèvent une question importante : est-il possible de revoir le modèle des projets particuliers de manière structurante afin d'en préserver ce qui les rend attrayants tout en y assurant un accès équitable ? D'équilibrer les groupes, par exemple dans les matières de base ? D'assurer des conditions d'apprentissage systématiquement équivalentes à tous nos enfants ? C'est là un défi auquel l'école québécoise peut aspirer et qui justifie une réflexion approfondie.

Tableau VII – Principales pistes d’action évoquées lors des entrevues de groupe

Balises générales	Grille-matières et organisation
<ul style="list-style-type: none"> • Cesser le financement public des écoles privées • Planifier de façon réfléchie (commission scolaire) <ul style="list-style-type: none"> – Coordination de l’offre sur le territoire, complémentarité des écoles – Répartition équitable des ressources et des infrastructures (commission scolaire et école) – Limitation du nombre de concentrations dans un même milieu – Mécanismes de contrôle et de suivi. Analyse des bénéfices collectifs • Revaloriser le rôle des enseignantes et enseignants, leur expertise dans les processus de consultation et de participation. Gestion participative, sans imposer • Au primaire, limiter les projets particuliers. Consacrer les premières années de scolarité à la littératie et à la numératie • École publique et égalité : informer, promouvoir, sensibiliser • Mettre l’accent sur l’éducation et ramener l’école à sa mission première 	<ul style="list-style-type: none"> • Baliser formellement la grille-matières en exigeant un temps minimum prescrit alloué aux matières (au privé aussi) • Revoir le modèle structurel des projets particuliers <ul style="list-style-type: none"> – Investir dans le parascolaire en dehors de l’horaire de classe <ul style="list-style-type: none"> • Augmenter le nombre d’heures d’école avec du parascolaire • Donner les projets particuliers en parascolaire. Revenir à la base • Offrir le midi du parascolaire et le soir la concentration • Organiser des activités sur l’heure du dîner – Allonger la journée de classe, les heures de cours • Ne pas se laisser influencer par les demandes des parents
Élèves	Enseignantes et enseignants
<ul style="list-style-type: none"> • Équilibrer et décroiser les groupes et assurer la mixité • Offrir des projets et des couleurs à tous les groupes • Bâtir des projets particuliers en dehors du temps de classe par le parascolaire • Ne pas fonder les groupes sur la sélection, mais sur l’intérêt • Offrir de bonnes conditions d’apprentissage à toutes et à tous (prévention, services complémentaires, ratios, etc.) • Valoriser le programme régulier • Limiter les coûts et les frais pour éliminer la sélection financière • Poursuivre la réflexion sur la sélection (motifs et effets néfastes) 	<ul style="list-style-type: none"> • Faire respecter le processus de participation prévu par la Loi sur l’instruction publique (LIP). Notamment, ne pas imposer de projets particuliers • Favoriser la concertation et les échanges entre collègues • Assurer plus d’équité entre les tâches (exemples : décroisement, rotation, préoccupation pour les jeunes, etc.) • S’assurer que les tâches sont réalistes • Baliser la place des parents au conseil d’établissement

Les prochains chapitres mettront en lumière les enjeux associés aux dynamiques que nous venons de décrire en ce qui concerne la réussite scolaire, l’équité et les impacts sociaux à long terme. Ils permettront précisément d’alimenter la réflexion en explorant plus en détail les fondements justifiant notre analyse préalable de la situation.

2. Le débat public récent au Québec : acteurs et discours

Cette section dépeint succinctement certaines contributions typiques au débat ayant eu cours dans l'arène publique et les principales tendances qui s'en dégagent. Elle se concentre volontairement, pour l'essentiel, sur les dernières années. Soulignons que, sauf exception, les acteurs impliqués ont relativement peu abordé le sujet des projets particuliers.

2.1 Les initiatives politiques et paragouvernementales

Parmi les références phares sur le sujet, une des analyses les plus consensuelles, même si elle date déjà de presque 20 ans, demeure celle de la Commission des États généraux sur l'éducation de 1995-1996, dont la mise sur pied émanait de demandes du milieu, en particulier de la CSQ. Parmi les dix chantiers prioritaires proposés, l'une des recommandations finales consistait à aller plus loin que le moratoire qui avait été maintenu de 1977 à 1986 sur le nombre d'écoles privées et leurs effectifs :

[...] 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. (p. 10)

Cet examen collectif de l'état des lieux a été mené à un moment où, depuis une dizaine d'années, on s'inquiétait de la progression du privé (15 % des effectifs en 1995-1996) et de la croissance de projets de « douance », bien avant celle de l'ensemble des projets particuliers qui a suivi et qui s'est avérée exponentielle. A posteriori, il est frappant de constater que la Commission des États généraux a à ce point mis le doigt sur le problème de la sélection et des inégalités sociales, en faisant preuve de courage politique et en identifiant avec acuité les enjeux en présence et en dégagant les solutions directes. Aucune suite n'a été donnée à cette conclusion.

Pour sa part, le CSE (2007) a publié un des rares textes de fond sur le thème des projets particuliers, après avoir consulté les différentes organisations impliquées en éducation. En reprenant pour l'essentiel les grands constats déjà esquissés dans cette recension, le CSE a procédé à un certain état des lieux au Québec, qu'il admet lui-même très limité par le peu de données fiables sur la question.

Soulignant les dangers associés à l'homogénéisation des classes et des écoles, il recommandait notamment l'abandon de la sélection, la conception de balises nationales visant à encadrer les projets particuliers, l'ouverture de tout projet ou de tout projet particulier à tous les élèves ainsi qu'un suivi assidu de l'offre réelle de projets particuliers dans le réseau.

Sur la scène purement politique, les déclarations de plusieurs titulaires du ministère de l'Éducation ont périodiquement relancé le débat ces dernières années, notamment en 2010, que ce soit au sujet du financement, de la sélection ou des responsabilités des écoles privées en lien avec les élèves HDAA. Malgré l'espoir d'une véritable réflexion en profondeur, ces initiatives parfois qualifiées de « ballons d'essai » n'ont pas dépassé le stade des paroles. D'ailleurs, depuis 2006, un seul des quatre principaux partis politiques québécois soutient le principe de l'abolition du financement public du réseau privé.

Paradoxalement, dans le discours officiel, la remise en question de la pertinence de la mixité des groupes semble avoir toujours fonctionné à sens unique. D'une part, le fait de sortir les élèves favorisés de la classe ordinaire, même en grand nombre, est devenu « normalisé » au point de ne pas avoir changé les règles du jeu depuis des décennies à cet égard.

D'autre part, à contrario, le fait d'y intégrer des élèves ayant des besoins particuliers, même en grand nombre et sans les services adéquats, est souvent présenté comme un acte éducatif incontournable valant des reproches moraux à ceux qui, même favorables au principe, en soulignent les incohérences pragmatiques.

Le récent rapport de la Commission de révision permanente des programmes (2015) préconise le statu quo sur la question du financement, ne dérogeant guère du discours habituel des élites québécoises à ce chapitre. Pour ce faire, il compare le coût moyen d'un élève au public et au privé pour l'État, qu'il établit respectivement à 8 520 \$ et à 4 068 \$, déduisant à tort que le Québec épargne ainsi près de la moitié du coût.

Or, le comité d'experts sur le financement, l'administration, la gestion et la gouvernance des commissions scolaires avait fait, peu auparavant, le même exercice, cette fois en comparant les coûts engendrés par des élèves équivalents. Il en était arrivé aux chiffres suivants pour 2012-2013 : un coût de 5 471 \$ par élève au public, tandis que la subvention au privé se situait à 4 090 \$, soit 75 % de la hauteur de celle d'un élève du public (MELS, 2014e).

Soulignons que ces calculs ne tenaient même pas compte d'autres éléments importants comme le coût des avantages fiscaux, les coûts sociaux à long terme et les économies d'échelle. Le comité recommandait donc au gouvernement de diminuer le montant versé au privé et d'évaluer la question du financement du transport scolaire.

Comme on l'a vu, la Commission de révision permanente ne tire pas les mêmes conclusions. Elle appuie pour ce faire son argumentaire sur les constats de l'OCDE (2012) concernant la ségrégation et l'équité, en appliquant une logique très particulière, mais résurgente dans ce débat : (1) la stratification scolaire est néfaste pour la réussite et l'équité ; (2) elle est moindre là où l'État subventionne fortement le privé puisque plus d'élèves peuvent s'y inscrire ; (3) donc, en finançant le privé, on combat les inégalités. Ce type de raisonnement est d'ailleurs privilégié par la Belgique, comme nous le verrons.

La commission cite une publication de Fortin et Van Audenrode (2013) parce qu'elle évoque les bons résultats du Québec en mathématiques et que, pour les expliquer, ses auteurs ont avancé l'idée que ce puisse être un effet d'émulation entre privé et public. Cela engendrerait ce que la commission décrit comme « des innovations et initiatives mises en œuvre avec succès par de nombreux établissements du secteur public pour améliorer la performance de l'éducation et répondre aux besoins d'excellence » (p. 16). L'excellence est d'ailleurs un concept associé aux formes de regroupement d'élèves performants ensemble, la « douance », au privé et dans les projets particuliers.

En outre, sans en soulever le paradoxe, la commission relève que, selon ces auteurs, « la subvention aux collèges privés assure que leur accès n'est pas réservé aux mieux nantis, mais ouvert à l'ensemble des bons étudiants » (p. 14). Comme le précise la commission, mais uniquement dans sa bibliographie, cette étude a été préparée pour l'Association des collèges privés du Québec.

Bien entendu, de nombreux autres universitaires se sont impliqués dans ce débat, que ce soit par des articles d'opinion publiés à titre personnel ou par des ouvrages scientifiques. D'ailleurs, il existe dans la littérature, même québécoise, des analyses complètes qui auraient pu inciter la commission à davantage de prudence. Nous tenterons plus loin, dans le cadre de cette note de recherche, d'en faire ressortir les principaux apports.

Pour n'en citer qu'un exemple, après avoir documenté l'impact de la concurrence sur les écoles publiques, Blais, Desjardins et Lessard (2010) avaient conclu leur recherche aux antipodes des précédents par quelques observations, en ce qui a trait tant à la gravité des décisions à prendre qu'à l'ambivalence des acteurs politiques à ce chapitre :

[...] ce qui apparaît comme une solution individuelle légitime, lorsque multiplié à grande échelle, a des conséquences inquiétantes pour le réseau public. Faut-il intervenir pour faciliter la tendance relativement lourde, ou au contraire chercher une manière plus juste de combiner la liberté de choix de l'école et une justice scolaire qui assure à tous une éducation de qualité minimale, minimise la hiérarchisation des établissements et réduise les écarts entre types d'écoles ? Manifestement, le Québec n'a pas trouvé de solution à ce problème et il semble engagé sur une pente dangereuse. À moyen terme, on peut en effet craindre la création d'écoles ghetto, l'écroulement du réseau public et donc une émulation difficile pour celles et ceux qui y restent, un regard constamment négatif sur le réseau public et une désaffectation envers les carrières en enseignement (au public), etc.

Le Québec, ou à tout le moins le Québec urbain, est à la croisée des chemins : il a accepté historiquement le privé pour des raisons religieuses, et il reconnaît la valeur de la concurrence au sein du réseau public et entre les réseaux public et privé. Renverser cette tendance et adopter une politique de non-financement du privé et intégrer le privé au public, comme le recommandait la commission des États généraux de l'éducation en 1996, demanderait un courage politique qu'on ne voit pas poindre à l'horizon. (p. 49)

2.2 Les médias

Il existe depuis longtemps un dialogue public sur la question de la concurrence, à travers les médias, dont l'intensité varie. Comme la littérature scientifique, il porte rarement sur les projets particuliers. Certains éditorialistes l'alimentent de temps à autre, en sa faveur ou non. Pour en donner un aperçu, une liste non exhaustive d'articles et de reportages se trouve dans notre bibliographie. Elle est partiellement tirée, d'ailleurs, d'un débat tenu en novembre 2014 sur les ondes de MATv, animé par Sophie Durocher et intitulé de façon manichéenne *L'école privée est-elle meilleure que l'école publique ?*

Dans ce registre médiatique, le palmarès de l'éducation a déchaîné les passions de 2000 à 2010. Réalisé par l'Institut économique de Montréal (IEM), il était publié avec beaucoup de visibilité par *L'Actualité* sous le nom *Bulletin des écoles*. Suscitant autant les critiques méthodologiques⁸ du monde universitaire et scolaire que l'intérêt de certains parents, sa lacune principale était la portée réelle des statistiques utilisées pour évaluer la qualité d'un établissement (plutôt que la performance de sa clientèle). Des tentatives ont été faites pour corriger ces failles, sans que ce soit vraiment possible.

Depuis 2014, un nouveau palmarès est produit par l'Institut Fraser et publié par *Le Journal de Montréal* et *Le Journal de Québec*. Il dresse deux listes : pour le privé et pour le public. Cette dernière liste est dominée par les écoles à vocation particulière, ce qui est nouveau et éminemment significatif considérant la thématique de cette note de recherche.

L'effet cumulatif des palmarès sur la perception de l'école publique est non négligeable. Sans avoir créé à eux seuls une image de l'école publique, ils l'ont cristallisée, tout en enracinant davantage une pratique sociale croissante, celle de magasiner son école. Que ces palmarès errent en induisant qu'une école est meilleure qu'une autre sur la base des scores de performance n'y change rien. En effet, les parents qui savent que ce n'est pas le travail de l'institution elle-même qui est évalué peuvent tout de même la choisir en fonction de leur principale motivation, celle d'offrir à leur enfant le meilleur environnement scolaire possible. Et celui-ci inclut les pairs qui s'y trouvent également.

De la même manière, certains observateurs limitent leur analyse aux résultats des élèves aux épreuves ministérielles, concluant que les écoles privées sont meilleures, voire nécessaires au développement du potentiel d'une élite. Pascale Breton, par exemple, considère que l'État économise en finançant moins qu'au public ces élèves du privé, dont elle met en doute par ailleurs qu'ils se situent toujours parmi les meilleurs. Elle ramène la discussion sur les raisons du rejet de l'école publique par les parents et juge risqué de ramener les élèves plus doués au public (*La Presse*, 4 octobre 2014).

⁸ Rappelées pour l'essentiel par Desjardins, Lessard et Blais (2009).

D'autres soulignent avec inquiétude les impacts de ce phénomène sur la société québécoise et sur les enfants, en insistant sur les enjeux socioscolaires en présence. Michèle Ouimet, notamment, lance une charge contre ce qu'elle qualifie d'hémorragie :

Je l'ai écrit et réécrit : le privé vampirise le public. Le privé attire les élèves doués et ceux qui n'ont pas de problème d'apprentissage. Ils vident les écoles publiques de leurs meilleurs éléments. Le privé a un effet débilisant sur le public, qui se ramasse avec les cas lourds. L'effet pervers est exponentiel. Plus le privé gonfle ses rangs, plus le public s'étiole. Et plus le public s'affaiblit, plus les parents se jettent dans les bras du privé parce qu'ils n'ont plus confiance dans le public. Et l'exemple vient de haut. La plupart des politiciens, ministres de l'Éducation en tête, choisissent le privé pour leurs enfants. Ils envoient un drôle de message à la population. « Le public est bon pour vous, mais pas pour nous. » (*La Presse*, 2 octobre 2014)

2.3 Les milieux scolaires et syndicaux

Pour leur part, de nombreuses organisations syndicales québécoises ont dénoncé à répétition les impacts sociaux et scolaires de la concurrence, en particulier la CSQ. Dès 1970, elle déplorait les conséquences pour le secteur public de la toute récente adoption du projet de loi n° 56, en 1968, qui permettait aux écoles privées déclarées « d'intérêt public » d'être reconnues aux fins de subvention. Cette décision politique allait, de manière inattendue, redonner un second souffle à un réseau privé alors en déclin rapide (CSQ, 2013).

Jusqu'à ce moment, celui-ci avait éprouvé des difficultés à survivre à la mise sur pied du réseau public, perdant la moitié de ses effectifs en une décennie. En effet, si le droit à l'éducation privée était reconnu, cela ne signifiait pas le droit à un financement public. De surcroît, il était interdit aux écoles privées de concurrencer l'école publique.

La réforme du système d'éducation engendrant un afflux massif d'élèves dans les classes publiques, des ententes de complémentarité avaient tout de même été conclues avec certaines d'entre elles pour qu'elles en reçoivent une partie, moyennant un financement public intégral. Cependant, ce phénomène demeura assez limité compte tenu de tensions avec les commissions scolaires.

À partir de 1968, on assiste à un revirement de situation radical, d'autant plus que la commission consultative chargée de juger si les écoles qui en font la demande sont d'intérêt public est surtout composée de membres issus du réseau privé. En plus de publier en 1975 une première étude sur l'évolution de la situation, la CSQ adoptait à six reprises, de 1970 à 1980, des orientations dénonçant les effets de la concurrence sur la démocratie et l'équité ainsi que des revendications claires, en particulier contre le financement public du réseau privé (CSQ, 2013).

À partir du milieu des années 1980, la CSQ lançait une profonde réflexion marquée par une première publication sur les projets particuliers eux-mêmes (Berthelot, 1987). Elle élargissait ensuite à nouveau le débat en éditant *L'école privée est-elle d'intérêt public ?* (Berthelot, 1988), une seconde étude qui mettait en lumière la croissance du réseau

privé depuis la fin des années 1970, son caractère sélectif et, contrairement aux cas de l'Ontario et des États-Unis, son financement public généreux.

Dans la foulée, elle lançait une campagne sous le thème « L'école publique, pourquoi s'en priver ? », qui visait notamment la valorisation de la qualité de l'éducation publique, auprès des parents et dans les écoles elles-mêmes, illustrée par les macarons portant le slogan *L'école publique, j'en suis fier*.

De 1986 à 1996, la CSQ a réitéré ses positions à six autres reprises dans ses plus hautes instances politiques. Afin de les faire progresser, dans le suivi d'une autre campagne portant sur la réussite éducative à laquelle la FSE a été étroitement associée, la CSQ a revendiqué quelques années plus tard une réflexion critique sur l'éducation dans son ensemble. Une quatrième publication touchant le sujet a suivi (Berthelot, 1994).

C'est l'ensemble de cette démarche d'envergure, centrée sur le caractère démocratique des institutions, l'égalité des chances et la réussite scolaire d'ensemble, qui aura finalement conduit à la convocation des États généraux sur l'éducation après l'élection du Parti Québécois. Suivra l'adoption en 1996, en congrès extraordinaire de la CSQ (la CEQ à l'époque), d'une déclaration de principes et d'un manifeste réclamant des classes hétérogènes et l'arrêt du financement public du réseau privé (CSQ, 2000, édition révisée de la déclaration CEQ 1996). En voici un extrait :

- d) persuadés qu'une éducation publique de qualité est un instrument de justice et de liberté, qu'elle permet d'assurer une plus grande égalité des chances et d'améliorer la démocratie et qu'elle constitue un levier du développement économique et social;
- f) indignés par la croissance de la pauvreté, par la marginalisation et l'exclusion qu'elle engendre, préoccupés par la privatisation et le caractère sélectif accrus de l'éducation, [...] (p. 5)

En 2003, la CSQ organisait à nouveau une campagne de valorisation et de promotion, intitulée *L'éducation publique, c'est incomparable*, menée dans 600 écoles du Québec. Trois ans plus tard, elle publiait un ouvrage marquant sur le phénomène de concurrence, qualifié de véritable apartheid scolaire (Berthelot, 2006). La CSQ lançait alors un appel pressant à un nouveau pacte social, un terme adapté à la nature très individualisée des choix qui expliquent le phénomène.

Elle y dénonçait fortement le fait que les élèves les plus vulnérables accèdent dans les faits aux contextes scolaires les moins favorables à la réussite, ainsi que le caractère paradoxal de politiques scolaires encourageant l'intégration des élèves en difficulté dans les classes ordinaires, tandis qu'on en retire les bons élèves pouvant pourtant contribuer à la réussite de tous.

Les positions de la CSQ, notamment sur l'élimination graduelle des subventions publiques aux écoles privées et l'ouverture des projets particuliers à tous les élèves, ont par la suite été des thèmes centraux de plusieurs écrits développant ses propositions structurelles (CSQ, 2008), de ses décisions de congrès (2012) ainsi que des colloques

sur l'éducation qu'elle a organisés en 2009 et en 2012. Celui de 2016 portait d'ailleurs spécifiquement sur les inégalités scolaires.

Plus largement, des organisations du milieu scolaire ont parfois conçu des alliances et des coups d'éclat réunissant des alliés aussi improbables que les syndicats, les directions d'école, les parents et les commissions scolaires. En 2005, par exemple, le Regroupement pour la défense et la promotion de l'école publique publiait une déclaration intitulée *Le gouvernement doit mettre fin au financement public des écoles privées*. Assez retentissante compte tenu du nombre inédit d'organisations impliquées⁹, elle proposait ce qu'on pourrait qualifier de plan d'urgence : réinvestissement immédiat dans le réseau public, moratoire sur tout développement des établissements privés, réduction progressive de leur financement public jusqu'à l'abolition de celui-ci et entente de transfert des élèves et du personnel pour les établissements qui le souhaiteraient.

Ces dernières années, de telles alliances se sont avant tout concentrées sur des déclarations communes en faveur de l'école publique. En 2008, par exemple, onze organisations syndicales et étudiantes aux niveaux scolaire, collégial et universitaire ont publié le manifeste *Faire de l'éducation publique la priorité nationale du Québec*. Soulevant le caractère de plus en plus ségrégatif du système d'éducation québécois, elles proposaient de cesser progressivement de subventionner les écoles privées.

Plus récemment, l'initiative « Unis pour l'éducation publique » en est une autre illustration. Lancée en août 2015, elle réunissait la FCPQ, la FSE, la CSQ, la FQDE, la Fédération du personnel de soutien scolaire (FPSS-CSQ) et la Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec (FPPE-CSQ). Conformément à l'angle essentiellement « positif » souvent privilégié lorsqu'elles abordent maintenant ces questions, ces organisations appelaient à nouveau à faire de l'éducation publique une véritable priorité nationale, donc à « réinvestir urgemment dans les services aux élèves qui fréquentent l'école publique avant qu'il n'y ait davantage de dommages ».

Des voix syndicales se sont également exprimées au Canada. La Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FCE) (Hallett DaSilva, 2015 ; FCE, 2016), par exemple, souligne les préoccupations communes aux nombreux syndicats enseignants de diverses provinces qu'elle réunit, notamment leur opposition au financement public du secteur privé. En outre, elle élargit l'analyse aux lacunes du système public découlant du sous-financement de l'éducation, qu'il faut corriger à défaut de quoi le secteur privé « [continuera] d'exploiter ces failles (réelles et perçues) à [son]

⁹ CSQ, FSE, Alliance des professeures et professeurs de Montréal (CSQ), Fédération des comités de parents du Québec (FCPQ), Association montréalaise des directions d'établissement scolaire (AMDES), Association québécoise du personnel de direction des écoles (AQPDE), Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement (FQDE), Association des cadres scolaires du Québec (ACSQ), Association des directeurs généraux de commissions scolaires (ADIGECS), Commission scolaire de Montréal (CSDM), Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ).

avantage, surtout là où les gouvernements facilitent en fait l'intervention du secteur privé en éducation » (FCE, 2016 : 39).

De même, aux Nations-Unies, lors du Sommet sur le développement durable, la présidente de l'Internationale de l'éducation a pris la parole au nom du mouvement syndical :

La véritable raison d'être du mouvement syndical est de combattre et d'éradiquer la pauvreté, de réduire les inégalités [...]. Nous savons pertinemment que les moyens de mise en œuvre actuels sont insuffisants. Les engagements n'ont de valeur que s'ils sont de nature contraignante, tout comme le bien public ne sera jamais protégé tant que le secteur privé détiendra un accès inconditionnel aux ressources publiques. Les moyens de mise en œuvre nécessaires pour atteindre les [objectifs pour le développement durable] doivent inclure [une] éducation gratuite de qualité. (25 septembre 2015)

Pour revenir à la concurrence au sens large, la FCSQ a contribué au débat en publiant une étude qui décrit l'état de la situation et qui propose une analyse des coûts des différents scénarios possibles concernant le réseau privé (2014). La Fédération des comités de parents du Québec (FCPQ) n'est pas en reste, ayant adopté en novembre 2012 la résolution suivante :

[...] le statu quo sur le financement de l'école privée n'est pas une option [et] la fin du financement du secteur privé doit être utilisée de manière à assurer : 1) le respect des parents 2) de permettre à tous les enfants de réussir 3) une actualisation se faisant de manière progressive 4) selon une démarche comprenant : a. des conditions similaires pour tous les établissements, publics et privés b. dans une réalité financière acceptable. (FCPQ, 2012 : 46)

Dans ce débat, la FEPP demeure elle aussi active. Dans ses écrits comme dans ses interventions médiatiques, on voit sa détermination à occuper toute la place possible et à anticiper les angles d'analyse sous lesquels l'école privée pourrait être vulnérable. Par exemple, lors d'entrevues radiophoniques comme celles ayant suivi les questionnements soulevés par certains ministres, la FEPP mentionne son ouverture à l'admission d'élèves HDAA, avec le financement qui les accompagnerait. Depuis, elle poursuit des démarches politiques visant explicitement un soutien accru de l'État, notamment à cette fin.

De même, elle met en doute l'ampleur de la sélection d'élèves sur la base des performances, qui ne serviraient plus qu'à situer les difficultés des élèves dans les matières pour mieux les aider une fois admis (à l'aide du bulletin ou par des examens maison). Par des calculs sur le financement des écoles, un sujet de polémique sur lequel nous reviendrons brièvement, elle tente également de présenter l'école privée comme une économie pour le gouvernement.

Ces exercices de relations publiques sont bien illustrés, par exemple, par la recherche commandée à la firme AppEco dont le rapport fut diffusé dans les médias en février 2016. Cette initiative devait servir aux établissements privés, « davantage affectés par [les] compressions que les écoles relevant des commissions scolaires » (Paradis, 2015 : 2), à revendiquer « leur part » d'un éventuel réinvestissement public en

éducation, dont nous traiterons plus loin. Le rapport annuel 2010-2011 de la FEEP illustre bien la manière dont le réseau privé veut prendre les devants dans l'arène :

La Fédération collabore notamment avec le MELS dans le cadre d'un comité de travail mis sur pied l'hiver dernier pour formuler des recommandations concernant l'admission et la rétention d'un plus grand nombre d'élèves handicapés ou en difficultés dans les écoles privées régulières [d'ici décembre 2011], composé de six personnes, deux provenant du [MELS] et quatre du réseau privé. [...]

La Fédération, pour donner suite aux demandes de ses membres, souhaite faire entendre davantage la voix de l'enseignement privé dans les grands débats qui concernent l'éducation. C'est pourquoi elle a proposé à la Direction de l'enseignement privé la mise en place d'un comité où siègeraient des représentants de la Fédération et de cette Direction. Cette proposition a été accueillie favorablement par le MELS et le comité se mettra à l'œuvre au cours de la prochaine année. Il veillera notamment à ce que l'enseignement privé soit invité aux rencontres régionales, aux tables ou aux comités de travail et, de façon générale, soit considéré comme un partenaire à part entière du réseau [...]

Des écoles privées ou leur fédération effectuent par ailleurs périodiquement de vastes opérations publicitaires et publiereportages dans les médias nationaux écrits et virtuels. Tout en contrant les attaques possibles, même superficielles, elles misent largement sur une formule axée sur l'image de marque du privé et martèlent le message : encadrement, efficacité, innovation, matériel, exigence, excellence. En somme, le privé joue ses cartes et réagit rapidement à celles de ses adversaires.

Dans l'espace public, plusieurs commissions scolaires, telles Marguerite-Bourgeoys et Marie-Victorin, ont lancé des initiatives promotionnelles ressemblant à certains égards aux offensives du secteur privé dans les médias (publicités dans les journaux, vidéos). Fait révélateur de la stratégie qu'elles incarnent, plusieurs portent exclusivement sur les projets particuliers. De nombreux milieux multiplient également les journées portes ouvertes afin de faire valoir les qualités de leurs écoles et de garder leurs élèves lors de la transition primaire-secondaire.

À cet égard, les commissions scolaires occupent une posture ambivalente, alimentant à la fois le problème et la lutte contre ce problème. Pelletier (2014) décrit la position de certaines administrations :

À l'heure d'une concurrence de plus en plus importante par palmarès et programmes particuliers (comme les programmes spécialisés sport-études, arts-études, diplôme international, etc.) destinés à plaire à des parents et à d'éventuels employeurs consommateurs de services publics, le discours managérial du marketing, de l'offre de service, de clients à recruter et à fidéliser structure et définit la nature des relations entre les élus politiques et l'administration de l'éducation, que celle-ci soit sur une base régionale ou nationale. À bien des égards, certains élus politiques sont beaucoup plus intéressés et sensibles aux idées managériales du moment qu'à l'évolution des connaissances et de leur mise en œuvre sur le terrain des pratiques pédagogiques. (p. 96)

Certaines commissions scolaires ont également adopté une politique définissant spécifiquement la mise en œuvre des projets particuliers. L'une d'entre elles, par

exemple, a d'abord imposé un moratoire sur leur développement. Après une consultation publique ouverte à la communauté, au personnel et aux syndicats, elle a ensuite adopté une politique établissant des objectifs à la démarche qu'elle entend ainsi encadrer, notamment l'égalité des chances entre les élèves, la transparence, la qualité des projets ainsi que leur faisabilité pédagogique, financière et organisationnelle (Commission scolaire des Patriotes, 2015). Dans cette optique, elle publie la liste des projets particuliers officiels offerts dans chaque école.

Le territoire de la commission scolaire est scindé en deux parties, à l'intérieur desquelles deux projets particuliers similaires ne peuvent être offerts. Il y est précisé si le transport scolaire est gratuit ou non en fonction de l'école où est offert chaque projet particulier et de la ville d'origine de l'enfant, ce qui suppose encore une forme de sélection selon la capacité de payer ces frais. Elle prévoit également la consultation du personnel enseignant par le biais du Comité de relation professionnelle. Enfin, la prise en compte des projets particuliers influence certains services, par exemple la répartition des enseignants-ressources, qui se fait désormais à partir des effectifs des classes ordinaires d'une école plutôt que de l'ensemble des élèves.

Dans l'opinion publique, les divergences d'opinions au sujet des deux réseaux se matérialisent de manière concrète par des pétitions adressées à l'Assemblée nationale du Québec reflétant les visions plus au moins opposées au sein de la population. En excluant les services de garde, au moins trois pétitions¹⁰ en faveur de l'éducation publique ont été déposées dans la seule année 2015. L'une était signée par 572 élèves de Saint-Jérôme en réaction au sous-financement de l'école publique et aux offres patronales jugées nuisibles. Une autre, signée par 14 671 personnes, rappelait le droit à une instruction publique de qualité et demandait plus d'équité. La principale pétition faisait quant à elle un lien entre la santé du réseau public et les récentes propositions patronales, vues comme un recul. Elle fut signée par 47 325 personnes au total.

Au même moment¹¹, à l'opposé, une pétition en faveur des écoles privées fut lancée, rendant impossible pour plusieurs de ne pas voir dans cette coïncidence une forme de contre-argument. Suivant un certain resserrement du financement des écoles privées, cette initiative exigeait le maintien du financement au niveau de celui de 2013-2014 ainsi que son indexation annuelle. Elle recueillit 40 274 signatures. Son argumentaire était notamment fondé sur les droits garantis par la charte québécoise des droits de la personne, les taxes et impôts payés par les parents et l'allégation selon laquelle ces familles, qui seraient souvent de la classe moyenne, ont atteint la limite de leur capacité de payer. Il y était également avancé, ici aussi, qu'un élève du réseau public coûte plus du double de celui du privé et, par conséquent, que toute coupe de ce réseau coûterait finalement plus cher au gouvernement.

¹⁰ Dans l'ordre : *Opposition aux mesures d'austérité imposées au système scolaire et priorité à une éducation publique de qualité* (8 octobre 2015), *Reconnaissance et financement adéquat de l'école publique* (18 novembre 2015), *Maintien d'une éducation publique de qualité au Québec* (26 février, 2 avril, 6 mai 2015).

¹¹ *Financement des établissements d'enseignement privé* (18 mars 2015).

2.4 Quelques observations

Stimulés par certaines remises en question politiques du statu quo, les débats actuels au Québec se sont animés depuis quelques années, davantage sur le thème de la concurrence au sens large qu'au sujet des projets particuliers en particulier. Relativement polarisés et soulevant des réactions parfois épidermiques, les arguments véhiculés demeurent peu appuyés sur des observations scientifiques et évacuent souvent les perspectives sociales d'ensemble. Les deux camps vivent d'ailleurs diverses formes de contraintes et de paradoxes dans leur posture argumentative.

Les lieux communs appartenant à la rhétorique mise de l'avant par les promoteurs de l'école privée cités dans cette section en sont un bon exemple. Niant parfois l'effet drainant du privé, ceux-ci affirment notamment accueillir une bonne part d'élèves HDAA et ne plus sélectionner. Toutefois, pour demeurer attrayants, ils doivent souligner les résultats supérieurs qui y sont obtenus. Ils tentent alors de réduire l'explication de cet écart à un « effet-école » prépondérant (qualité des services, encadrement).

Par exemple, afin de démontrer que le privé instruit mieux ses élèves, le récent rapport commandité par la FEEP utilise partiellement les données colligées par des chercheurs qui seront d'ailleurs cités ici, sans pourtant en rapporter les conclusions (opposées aux siennes), notamment Statistique Canada, qui étudiait l'origine de l'écart de performance des deux réseaux. Cela permet à l'auteur du rapport produit pour la FEEP de conclure à « la performance éducative exceptionnelle du secteur privé québécois, non seulement dans l'absolu et par rapport au secteur public » (Paradis, 2015 : 22).

Il omet également bon nombre d'études marquantes publiées ces dernières années, au Québec comme ailleurs, sur l'impact plutôt négatif de la concurrence scolaire. Le tout se traduit par un bilan attribuant quasiment un consensus scientifique quant à un effet positif de la présence du privé, qui accroîtrait la performance du public grâce à « la dynamique de coexistence des deux réseaux, qui tend à rehausser la performance des écoles publiques au bénéfice de l'ensemble du réseau éducatif » (p. 29).

Cela nous amène à un autre paradoxe. Plusieurs tentent de nier de manière similaire un effet négatif sur l'école publique ou sur la société, tout en appelant du même souffle à « donner la chance » au plus grand nombre d'élèves d'aller au privé pour recevoir une éducation de qualité, en finançant ce choix. Or, si ce dernier argument touche une corde sensible, c'est bien parce que le marché scolaire nuit directement à la classe ordinaire publique, comme on le verra plus loin dans la littérature scientifique. En outre, ce type de raisonnement néglige l'analyse des mécanismes en cause, au premier titre le cercle vicieux qui en est au cœur, et sa conséquence : la dégradation des classes « résiduelles », qui finit par devenir un argument naturel décisif dans le choix parental.

De leur côté, les défenseurs de l'école publique hésitent souvent à souligner les effets de la concurrence sur les classes ordinaires, de crainte de nourrir les perceptions qui sont le point d'origine du problème. Par le fait même, ils se trouvent devant un choix cornélien entre démontrer la gravité de la situation et risquer de l'empirer, ou alors axer

leur discours sur le financement de l'école publique et risquer à la fois de ne pas obtenir de gestes immédiats sur ce plan et, à plus long terme, de ne pas faire évoluer l'opinion publique et celle de l'intelligentsia médiatique et politique sur la question.

Bien entendu, la question financière est un autre bon exemple de polémique récurrente. Soulignons d'entrée de jeu que cette note de recherche n'entrera pas en détail dans le débat sur le gain ou la perte budgétaire associé à l'abolition de la subvention publique des écoles privées, un exercice dont la complexité est toute relative, mais qui doit avant tout être rigoureux. Soulignons simplement que, dans leurs calculs, plusieurs omettent des variables pourtant incontournables dont il faut tenir compte, par exemple :

- la valeur des avantages fiscaux accordés aux écoles privées et aux familles ;
- le fait que les coûts couvrent des services différents selon le profil et les besoins des élèves. En réalité, le coût moyen des élèves du privé qui reviendraient au public en cas d'abolition des subventions serait nettement inférieur à celui des élèves actuels du public, sans oublier le coût désormais nul de ceux qui demeureraient au privé ;
- les importantes économies d'échelle que suppose le transfert d'élèves à des écoles existantes dont les frais fixes, une part majeure du budget, ne changeront pas ;
- sous un angle plus large, les grands négligés de ce débat : les coûts à long terme au chapitre de l'éducation, de l'emploi (donc de l'impôt), de la santé et des services sociaux, qui sont conséquents à une plus faible réussite des élèves du public causée par la ségrégation scolaire ;
- les coûts relatifs à l'épuisement professionnel dans les établissements publics ;
- et puisqu'il n'est ici question que d'argent, on ne parle évidemment même pas des impacts sur les plans social et linguistique.

Or, le comité d'experts a situé la subvention pour un élève du privé à 75 % de celle d'un élève **équivalent** du public. L'entière élimination de cette subvention serait donc à coût nul même si les trois quarts des élèves passaient au public, une proportion très peu probable. Ce serait un gain budgétaire n'importe où en deçà de cette proportion, et ce, sans avoir ajouté au calcul tout ce que nous venons d'évoquer : avantages fiscaux, économies d'échelle substantielles, coûts sociaux majeurs.

Cela dit, si contre toute attente un faible coût résultait d'un véritable exercice complet mené à ce chapitre, de tels calculs resteraient secondaires au regard de la gravité des enjeux en présence.

Au-delà des argumentaires exploités par différents acteurs et évoqués ici, les prochains chapitres font le point sur l'état actuel des connaissances qui se trouvent à l'arrière-plan du débat public. Nous y mettrons en relief les faits saillants de diverses recensions des écrits et de nos propres travaux et analyses dans ce dossier depuis quelques années.

3. La comparaison des résultats d'élèves au public et au privé

Il est établi que les résultats aux épreuves ministérielles et le taux de diplomation sont supérieurs chez les élèves des écoles privées, comme certains s'affairent à le mettre en relief, notamment lorsqu'ils publient des palmarès scolaires. Pour Clemens (2014), par exemple, cette statistique signifie que l'école privée est meilleure et qu'il faut subventionner le plus de familles possible afin de leur y donner accès. D'autres, évoqués par Felouzis, Maroy et van Zanten (2013), préconisent même de privatiser entièrement l'éducation. Des idées lourdes de conséquences, à mettre en perspective.

3.1 Qu'est-ce qui explique cet écart : est-ce l'école ?

Un grand nombre d'études mettent plutôt en relief la prépondérance du facteur socioéconomique dans l'explication des phénomènes associés à la concurrence. Lafer (2014), qui a tenté de comparer le public et le privé aux États-Unis, conclut qu'aucune différence significative n'est observée dans la réussite lorsque l'on isole spécifiquement le type d'écoles. Selon lui, les facteurs déterminants sont la taille de la classe, l'expérience du personnel enseignant et son roulement, mais, avant toute chose, le statut socioéconomique de la famille. Pour le chercheur, la solution se trouve donc dans la possibilité pour les familles défavorisées d'avoir accès à des emplois bien payés.

L'OCDE fait la même démonstration grâce aux données issues du PISA, tout en soulignant l'effet de la concurrence sur la ségrégation et l'équité en éducation :

[...] la relation positive entre établissements privés et performance s'explique donc en partie par les caractéristiques socioéconomiques des établissements et des élèves, et non par un avantage intrinsèque des établissements privés. (OCDE, 2011b : 49)

Selon l'OCDE (2011a), 57 % des écarts de performance entre les établissements de tous les pays sont expliqués par les disparités socioéconomiques entre les élèves. Dans cet exercice intéressant, le Québec n'est malheureusement pas isolé du Canada, où ce facteur explique 48 % de l'écart. Il est donc difficile de comparer la situation québécoise à celle d'autres sociétés connaissant aussi une forte division sociale des populations d'élèves dans des classes différentes. En Suède, au Royaume-Uni et aux États-Unis, par exemple, les disparités socioéconomiques expliquent de 78 % à 83 % des écarts. Dans le cas du Québec, il faudrait également ajouter le clivage dans les milieux offrant des projets particuliers à effet sélectif, qui s'ajoute à l'effet ségrégatif du privé au sens strict.

Les résultats aux épreuves de PISA sont révélateurs à ce sujet : les écoles privées, tous pays confondus, obtiennent 30 points de plus que les autres. Cependant, « plus de trois quarts de cet écart de 30 points s'expliquent par la capacité des établissements privés à attirer des élèves issus de milieux socio-économiques favorisés » (OCDE, 2011c : 2). Selon l'OCDE, le reste de l'écart s'explique, au niveau international, par la plus grande latitude de ces écoles en matière de programmes et de ressources. Cependant, compte tenu du contrôle gouvernemental particulièrement serré au Québec au chapitre des programmes d'études, cette latitude n'y est sans doute pas équivalente.

Comment l'origine sociale des élèves affecte-t-elle la réussite scolaire ?

Cet effet du milieu socioéconomique sur la réussite s'explique par des facteurs aussi multiples que bien documentés, que nous n'allons donc qu'effleurer ici. Pour illustrer par un exemple très concret, nous savons grâce aux travaux de Hart et Risley (1995, 2003) que le nombre de mots entendus chaque heure par un enfant est de 2 153 dans une famille de professionnels, de 1 251 dans une famille de la classe ouvrière et de 616 dans une famille à faible revenu. Comme le montre la figure 3, à 4 ans, les enfants auront donc entendu cumulativement 45, 26 ou 13 millions de mots (quatre fois moins dans les milieux pauvres). Dès l'âge de 3 ans, ils auront respectivement développé un vocabulaire personnel de 1 116, 749 ou seulement 525 mots.

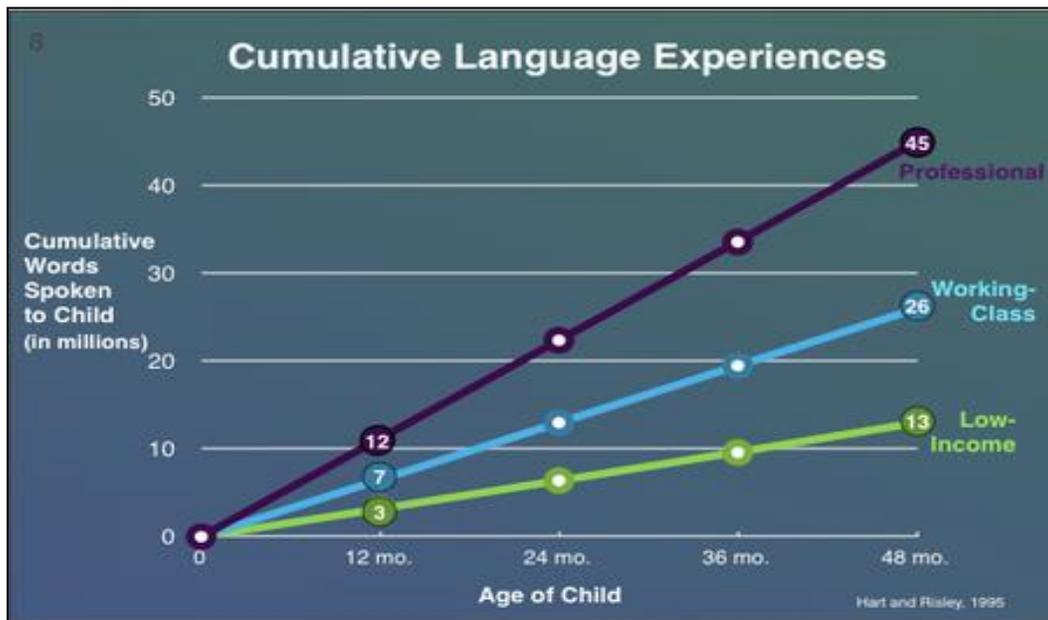


Fig. 3 – Nombre de mots entendus selon l'âge et le groupe social

Source : HART, Betty, et Todd R. RISLEY (2003). « The Early Catastrophe. The 30 Million Word Gap by Age 3 », *American Educator*, Printemps 2003, [En ligne]. [aft.org/sites/default/files/periodicals/TheEarlyCatastrophe.pdf].

La différence se révèle également au chapitre de l'environnement éducatif. Par exemple, les parents professionnels expriment à leur enfant un ratio de six encouragements pour chaque reproche. Le ratio tombe chez les parents de classe ouvrière à deux encouragements pour chaque reproche, tandis qu'il se renverse dans la famille à faible revenu à deux reproches pour un encouragement. Or, rappelons à ce chapitre que Hattie (2009), dans le cadre de sa méta-analyse, situe les attentes personnelles de l'élève comme étant le tout premier facteur d'influence sur la réussite, et que celles-ci sont bien entendu liées à l'autoperception, à la confiance personnelle et à l'estime de soi.

S'étant poursuivies de manière longitudinale, les recherches de Hart et Risley ont ensuite permis de constater que les performances mesurées dès l'âge de 3 ans étaient d'excellents indicateurs des capacités langagières à 9 et à 10 ans (vocabulaire, langage, lecture), dont nous connaissons toute l'importance pour sa progression. Autrement dit,

bien avant l'école, la réussite scolaire des élèves est largement et durablement tributaire de leur milieu familial et de leurs acquis en très bas âge. Les analyses issues des enquêtes internationales de PISA vont dans le même sens :

Dans l'ensemble, les parents plus instruits sont susceptibles de consacrer plus de temps et d'énergie à l'éducation de leurs enfants ou de choisir dans leurs interactions quotidiennes avec leurs enfants des options qui les aideront à réussir à l'école. Les parents qui exercent des professions plus prestigieuses peuvent devenir des modèles pour leurs enfants. La possibilité d'exercer ce type de professions, qui sont souvent associées à un niveau de formation plus élevé, peut inciter les enfants à déployer plus d'efforts pour obtenir de meilleurs résultats scolaires. La qualité du milieu familial, par exemple un endroit calme pour étudier ou un bureau sur lequel faire ses devoirs, peut également donner un avantage aux enfants.

[...] pendant leurs études dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, les élèves dont les parents ont de faibles revenus et un niveau de formation peu élevé, sont au chômage ou exercent des professions peu prestigieuses, courent plus de risques de ne pas se distinguer par de bons résultats scolaires que les élèves issus de milieux socioéconomiques plus aisés. Ces élèves sont aussi moins susceptibles de participer à des activités scolaires et extrascolaires que leurs condisciples plus favorisés. (Datcher, 1982 ; Voelkl, 1995 ; Finn et Rock, 1997 ; Johnson et autres, 2001) (OCDE, 2011a : 29 et 54)

L'Institut de statistique de l'UNESCO, dans une étude sur la performance et l'équité des différents systèmes d'éducation, établit d'ailleurs un lien significatif entre le niveau socioéconomique des élèves et leur performance en lecture (Willms, 2006). Bien entendu, l'importance de cette dernière pour la réussite scolaire n'est plus à démontrer.

Enfin, comme l'ont montré les travaux de Bouchard et St-Amant (1996, 2003) et du CSE (1999) sur les écarts de réussite entre garçons et filles, la question des stéréotypes sexuels et de la valorisation sociale de certains comportements est également au cœur du problème. En effet, plusieurs stéréotypes dits masculins (faire rire, faire vite) nuisent à la réussite, tandis que plusieurs stéréotypes dits féminins (faire plaisir, lire) peuvent la favoriser. Or, la force de ces stéréotypes est nettement plus élevée en milieu défavorisé.

Sans s'attarder davantage à ces éléments très bien documentés dans d'autres ouvrages, il est évident que, selon le statut socioéconomique, certains milieux familiaux offrent un net avantage sur les plans culturel et cognitif aux enfants qui y grandissent. Il est tout aussi évident que, si l'on réunit les enfants issus de ces milieux dans un environnement distinct, quel qu'il soit, leurs résultats scolaires seront infiniment meilleurs que ceux du reste des enfants, qu'on aura aussi réunis de leur côté.

Terminons en rappelant que l'origine sociale n'est pas uniquement associée à des effets sur les élèves : elle affecte même la capacité de « magasiner » l'école. En effet, non seulement les familles défavorisées ont moins de capacité financière pour le faire, mais de surcroît elles disposent dès le départ de moins de ressources informationnelles sur les écoles existantes (Felouzis, Maroy et van Zanten, 2013).

3.2 Au Québec : l'avènement silencieux d'un système ségrégatif

Ici, c'est exactement le même type de constat qui a mené à la création de l'IMSE. Basé sur deux seules variables (la scolarité de la mère et le taux d'emploi des parents), il est utilisé pour l'attribution d'importants budgets aux écoles. Or, il existe un écart énorme dans les scores IMSE entre les élèves du public et du privé dans les milieux vivant une forte concurrence. Nous décrirons plus loin comment cet écart se manifeste et ses conséquences significatives sur le profil scolaire des élèves. Mais d'abord : que dit la recherche d'ici sur la performance des écoles ?

Au Canada, une contribution majeure est récemment venue s'ajouter au corpus scientifique sur cette question : Statistique Canada a étudié de manière longitudinale les écarts public/privé en isolant non seulement les variables associées aux élèves et à leurs parents, mais également celles associées aux écoles (ressources, pratiques scolaires, etc.). Les auteurs ont tenté de répondre à une question très directe : « [...] les élèves des écoles secondaires privées obtiennent généralement de meilleurs résultats scolaires que ceux des écoles publiques. Mais cela reflète-t-il la qualité des écoles privées ou la qualité des élèves qu'ils attirent ? » (Frenette et Chan, 2015a : 25)

La recension dressée dans leur rapport mentionne d'abord plusieurs études américaines dont les conclusions, même parfois mitigées ou limitées, ne tendent pas vers un effet positif des écoles privées. Par exemple, certaines démontrent que les écoles privées catholiques (une variable souvent utilisée aux États-Unis) sont de qualité équivalente aux écoles publiques de banlieue, là où les populations blanches aisées se retrouvent de plus en plus (Neal, 1997 ; Horowitz et Spector, 2005). D'autres, plus récentes, amènent des éléments nouveaux au sujet du primaire :

Elder et Jepsen (2014) ont utilisé les résultats de la *Early Childhood Longitudinal Study – Kindergarten Class of 1998-99* (ECLS-K) pour évaluer l'effet des écoles primaires catholiques privées sur les résultats cognitifs et non cognitifs entre la maternelle et la huitième année. Ils ont présenté des preuves que l'avantage des écoles catholiques privées en ce qui concerne les résultats cognitifs et non cognitifs était entièrement attribuable [à la] sélection. (p. 9)

L'enquête de Statistique Canada touchait quant à elle 30 000 élèves et analysait un grand nombre de variables, dont plusieurs illustrent deux types de profils familiaux :

Tableau VIII — Revenus et études des parents selon le secteur (public ou privé)

Canada (données de 2008)	Élèves au public	Élèves au privé
Revenu parental moyen	35 568 \$	44 628 \$
Parents ayant un diplôme d'études secondaires (DES) ou aucun diplôme	34,0 %	17,8 %
Parents ayant un diplôme supérieur au baccalauréat	9,8 %	24,8 %
Pairs ayant au moins un parent ayant fait des études universitaires	28 %	52 %

Les auteurs soulignent qu'au Canada, non seulement 89 % des élèves du privé sont soumis à une politique d'admission tenant compte du mérite scolaire, mais qu'en outre leurs droits de scolarité représentent en soi une forme d'autosélection « parce que les familles plus riches sont davantage en mesure de payer » (p. 15).

À ce sujet, selon les travaux de Vermot-Desroches (2007), publiés dans le cadre d'une recherche menée pour le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, les écarts de revenus entre les familles selon le réseau privé ou public seraient encore plus grands au Québec que ce que laissent entrevoir les données de Statistique Canada :

Le revenu de 32,3 % des parents dont les enfants fréquentent le privé était, en 2005, de 110 000 \$ et plus ; 28,4 % des parents avaient un revenu familial situé entre 70 000 \$ et 109 999 \$; 31,2 % avaient un revenu familial se situant entre 30 000 \$ et 69 999 \$, et 6,34 % des parents déclaraient un revenu familial de 30 000 \$ et moins [citant l'étude de Massé (2005), pour le compte de la FEEP].

Selon les données du MELS (2005), dans *La carte des unités de peuplement 2003* et tirées du recensement 2001 de Statistique Canada, la distribution des familles québécoises selon leur revenu familial correspondrait plutôt à la distribution suivante : 27,2 % des familles toucheraient un revenu de 75 000 \$ et plus, 50 % des familles ont un revenu familial situé entre 30 000 \$ et 74 999 \$, et 22,8 % ont un revenu de moins de 29 999 \$ et moins. Ces données sont pour l'année 2001. (p. 48-49. NDLR : À noter que ces derniers chiffres du MELS incluent les familles dont l'enfant fréquente le privé.)

Bref, au privé, 60 % des parents avaient un revenu supérieur à 70 000 \$ alors que ce n'était le cas que de moins de 30 % de l'ensemble des familles. À l'opposé, seulement 6 % des parents avaient un revenu inférieur à 30 000 \$ au privé, contre 23 % pour les familles québécoises. L'école privée demeure donc essentiellement le privilège des familles bien nanties, tandis que les enfants de familles modestes y sont l'exception.

Vermot-Desroches ajoute que, selon une autre étude menée par la FEEP auprès de 124 établissements privés en 2005, 50 % de ceux-ci étaient complets ou refusaient des élèves, certains en refusant un nombre supérieur à deux ou trois fois leur capacité totale. En outre, des pratiques sélectives peuvent évidemment s'appliquer.

L'apport de l'étude de Statistique Canada est d'être « la première à évaluer directement le rôle des caractéristiques des élèves et des écoles » (Frenette et Chan, 2015a : 10), de manière détaillée. En outre, les données sur les élèves sont observées dans chaque école, ce qui permet d'investiguer l'effet des pairs, considéré comme une caractéristique de l'école, « car elle découle de la capacité de l'école à attirer certains types d'élèves » (p. 10). Après des analyses approfondies, en cohérence avec les tendances actuelles de la littérature internationale, les auteurs concluaient au sujet de l'origine des écarts relevés dans les performances scolaires des élèves du public et du privé :

Ces différences sont systématiquement imputables à deux facteurs : les élèves qui fréquentaient des écoles secondaires privées étaient plus susceptibles d'avoir des caractéristiques socioéconomiques positivement associées au succès scolaire et d'avoir des pairs dont les parents avaient fait des études universitaires. (p. 5)

Marcotte-Fournier (2015) vient tout juste d'en arriver à des constats similaires, au Québec, qui confirment un effet de concentration dans les classes régulières :

[...] les résultats révèlent que la majorité des élèves issus des milieux défavorisés ou ayant une cote EHDAA se retrouvent dans les groupes-classes du régulier. Considérant le rendement scolaire initial et les centiles de défavorisation matérielle et sociale, l'offre des vocations mène aussi à une agrégation socioéconomique et selon les performances des élèves, c'est-à-dire à la concentration d'élèves ayant un niveau de défavorisation élevé et des rendements scolaires plus faibles dans les mêmes groupes-classes, principalement ceux du régulier. (p. 106)

Cela dit, malgré les avancées récentes en recherche sur la question, il y a longtemps déjà que la littérature scientifique explique de manière étayée les écarts de réussite entre les deux réseaux scolaires. Cela ne semble pas avoir suffi à déconstruire certains mythes sociaux qui perdurent, notamment au sein de la classe politique. Lapointe, Archambault et Chouinard, entre autres, avaient dégagé une interprétation identique après une enquête statistique approfondie sur l'île de Montréal : « [Les] disparités entre les écoles s'expliquent, en bonne partie, en raison de la similitude des caractéristiques socioéconomiques des populations d'élèves qui les fréquentent. » (2008 : 88) Ils en avaient d'ailleurs tiré des interrogations éthiques sur lesquelles nous reviendrons.

Statistique Canada avait elle aussi déjà publié un rapport abondant à ce sujet en 2001, effectuant de nombreuses analyses à partir de l'enquête PISA, selon lesquelles :

Lorsque toutes les caractéristiques des écoles étudiées sont considérées ensemble dans une analyse de régression multiple, les données montrent que, dans beaucoup de provinces canadiennes et d'autres pays, les élèves fréquentant une école ayant les caractéristiques suivantes avaient tendance à afficher des résultats supérieurs : des antécédents socioéconomiques familiaux plus avantageux ou une famille plus aisée ; un climat de discipline considéré comme positif ; et un nombre inférieur de problèmes de comportement des élèves. (Bussière et autres, 2001 : 48)

Faits saillants d'une analyse comparative des milieux selon la concurrence

Pour sa part, la FSE a mené des travaux qui confirment les observations faites dans cette section. Nous avons étudié le rapport entre la proportion d'élèves allant à l'école privée sur le territoire de chaque commission scolaire et différentes variables liées, entre autres, à la composition de la classe et au niveau de défavorisation. En voici un résumé sommaire, et l'annexe II en présente un aperçu plus complet. Nous avons d'abord ordonné les 60 commissions scolaires francophones en ordre décroissant selon la proportion d'élèves de leur territoire allant à l'école privée. Nous les avons ensuite divisées en 3 groupes de 20 et en 5 groupes de 12 afin d'observer si ces groupes présentent des différences notables. C'est le cas, comme le montre le tableau IX.

On relève d'abord, évidemment, des réalités très éloignées au chapitre de la concurrence. Par exemple, les 12 commissions scolaires qui en vivaient le plus en 2003-2004 avaient déjà à l'époque, en moyenne, 30 % d'élèves de leur territoire inscrits au privé et 27 % d'écoles ayant au moins un projet particulier (colonnes A et B dans le

tableau IX). En comparaison, les 12 commissions scolaires vivant le moins de concurrence en avaient respectivement 0 % et 10 %. En somme, plus il y a de privé, plus les écoles publiques développent des projets particuliers.

Tableau IX — Moyennes par tranches décroissantes de 12 et de 20 commissions scolaires (2003-2004)

Sur 60 CS	A	A+	B	C	D	E	F
Sous-groupes de CS	Élèves allant au privé (cohorte 01-02)	Élèves allant au privé (cohorte 07-08)	Projets particuliers (écoles)	H/PI	Indice de lourdeur	Écart IMSE public p/r privé	Écart SFR public p/r privé
12 premières	30 %	31,2 %	27,4 %	24,4 %	103,9	5,7	6,5
20 premières	27,2 %	28,6 %	33,3 %	22,7 %	102,1	4,4	3,9
20 du milieu	14,3 %	14,8 %	25,5 %	19,4 %	97,8	1,8	-0,37
20 dernières	1,9 %	2,2 %	18,6 %	15,7 %	97,6	0,7	Trop peu de privé
12 dernières	0,2 %	0,1 %	10,2 %	15,2 %	98	Trop peu de privé	Trop peu de privé

En comparant les milieux où il y a le plus de concurrence avec ceux où il y en a le moins, on observe ensuite des écarts marqués en ce qui a trait à la proportion d'élèves handicapés ou ayant un plan d'intervention (de 24 % à 15 %) et à l'indice de lourdeur des effectifs¹² (de 104 à 98). En somme, plus il y a de privé, plus la proportion d'élèves ayant des besoins particuliers augmente dans les classes publiques et plus cela se répercute sur l'indice de lourdeur moyenne des effectifs dans le réseau public.

Enfin, on observe que la présence du privé a un impact majeur sur le profil social des élèves, exprimé par deux indicateurs très utilisés : l'IMSE et le seuil de faible revenu (SFR). Plus il y a de privé, plus l'IMSE et le SFR des commissions scolaires s'éloignent du profil moyen des familles pourtant présentes sur leur territoire, et plus l'écart se creuse avec l'IMSE et le SFR du privé. Moins il y a de privé, plus l'écart entre le niveau de défavorisation des écoles publiques et privées diminue, jusqu'à disparaître. En fait, comme nous l'expliquons dans l'annexe II, les écoles privées et publiques en milieu de forte concurrence se situent aux deux extrêmes au plan socioéconomique.

Les résultats plus détaillés qui y sont présentés contredisent l'argument selon lequel le soutien financier au privé aurait un effet « démocratique » en permettant à des familles moins aisées d'y accéder. Dans un premier temps, on observe effectivement que, plus il y a d'élèves au privé, plus le score SFR de celui-ci diminue, compte tenu de revenus familiaux plus divers. Cependant, le SFR du public chute alors plus vite, car ce sont encore les élèves plus aisés qui partent. L'écart s'accroît donc toujours davantage.

¹² Un indicateur éloquent qui situe le niveau de difficulté des élèves d'une CS, malheureusement abandonné par le Ministère depuis 2007-2008. Soulignons que cet indice, basé sur 100 comme celui du quotient intellectuel (QI), fluctue très peu habituellement : par exemple, au Québec, seules 4 commissions scolaires obtiennent un indice dépassant 104. Cet écart de 6 points entre le premier groupe de 12 commissions scolaires et le dernier est donc énorme.

Les facteurs de réussite, la diplomation et le décrochage scolaire

Nous avons jusqu'ici illustré l'effet de la concurrence scolaire sur les caractéristiques des élèves. Nous avons décrit certaines d'entre elles, distinctes selon le réseau qu'ils fréquentent et, très sommairement, les facteurs qui expliquent leur effet sur la performance scolaire. Il reste à comparer cette dernière, justement, afin de comprendre les déterminants fondamentaux pour la réussite que sont l'origine socioéconomique, le fait d'être HDAA ou, en particulier, d'avoir cumulé un retard scolaire.

Selon le Ministère, « sur 100 personnes qui entrent au primaire sans retard, 55 obtiendront un diplôme du secondaire » sans retard donc réellement à l'âge prévu de 17 ans¹³ (MEQ, 2004 : 27). Cela inclut les deux réseaux, et ce chiffre diminue à 47 % pour les garçons. Voici quelques statistiques complémentaires éloquentes :

Tableau X – Diplomation et décrochage selon le profil scolaire et le milieu

Profil scolaire et milieu scolaire (2011-2012)	Diplomation après 5 ans	Diplomation après 7 ans	Proportion de décrocheurs
Ensemble du Québec (Cohorte 2007-2012)	65,2 %	77,7 %	16,2 %
Réseau privé (Cohorte 2007-2012)	87,0 %	92,8 %	7,6 %
Réseau public (Cohorte 2007-2012)	59,5 %	73,8 %	18,4 %
Élèves non HDAA	67 %*	78 %*	10,3 %
Élèves HDAA	11 %*	24 %*	46,8 %
Élèves ayant commencé le secondaire sans retard	72 %*	82 %*	6,8 %
Élèves ayant commencé le secondaire en retard	21 %*	34 %*	45,7 %
Élèves non immigrants	----	----	14,7 %
Élèves immigrants de 1^{re} génération	----	----	31 %
Milieus favorisés	----	----	12,2 %
Milieus intermédiaires	----	----	17,8 %
Milieus défavorisés	----	----	24,2 %

Sources : *Bulletin statistique de l'éducation* (MEESR, 2015c) ; *Diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire* (MELS, 2015) ; MEQ (2004), dans un ouvrage malheureusement non réédité.

* Données pour 2000-2001. À noter : les données relatives aux élèves sans retard incluent certains élèves HDAA.

¹³ Il est difficile de trouver des données sur la diplomation à l'âge prévu, car la plupart des sources renvoient en fait à la diplomation « après 5 ans ». Or, celle-ci ne tient pas compte du redoublement au primaire et inclut tout élève ayant débuté le secondaire à 13 ans et obtenu son diplôme 5 ans plus tard. Cette statistique est souvent interprétée, à tort, comme signifiant « à l'âge prévu » ou « à 17 ans ». Soulignons que ce concept inclut désormais les qualifications du secondaire, qui représentent 6 % du total. (MEESR, 2015c : 21)

Plus précisément, le taux de décrochage en 2012-2013 était de 11,7 % dans les écoles de rang IMSE 1, contre 25,8 % pour celles de rangs 10 (système Charlemagne, non publié). Cet écart serait encore plus important si l'on ne tenait compte que des diplômés et non des qualifications, et si l'IMSE fonctionnait à partir des caractéristiques réelles d'un élève plutôt que de celles de toutes les familles d'une unité de peuplement.

Les constats chiffrés au tableau X ont été corroborés en 2008 par l'équipe de recherche de l'Université de Montréal dirigée par Lapointe, Archambault et Chouinard. Sur l'île de Montréal, le taux de diplomation à 17 ans était de 49 % à l'école publique contre 81 % à l'école privée. Interrogé sur la question, Lapointe précise :

Puisque les élèves des milieux défavorisés ainsi que les élèves en difficulté d'apprentissage fréquentent tous l'école publique, ce fait explique l'écart de 22 % observé entre le taux de diplomation du secteur public (65 %) et celui du secteur privé (87 %) [à 20 ans]. « Peut-on continuer de financer les écoles privées au niveau actuel et les laisser exercer leur sélection d'élèves ? », se questionne le chercheur.

Pierre Lapointe est également préoccupé par la sélection qu'opère lui aussi le système public dans ses écoles à vocation particulière ou ses groupes enrichis. « Ces mesures ont permis d'améliorer la qualité de la formation, mais amplifient aussi l'effet de ségrégation, signale-t-il. La libre concurrence a des conséquences perverses qui réduisent le taux de diplomation chez les élèves qui ne sont ni forts ni faibles. » (Daniel Baril, *UdeM Nouvelles*, 24 novembre 2008)

Les auteurs ont également mesuré la diplomation des écoles publiques selon trois niveaux de défavorisation. Ils observent qu'en 2005, la diplomation à 17 ans varie du simple au double (de 29 % à 55 %) selon le milieu socioéconomique et, en outre, que cet écart s'est notablement accru de 1995 à 2005.

En appliquant un modèle de régression permettant de mesurer l'interaction entre les variables, cette équipe a comparé les probabilités d'obtention du diplôme chez les jeunes en fonction, notamment, de leurs caractéristiques personnelles, de leur parcours et du réseau scolaire. Elle a ainsi isolé l'effet de variables uniques en contrôlant celui de toutes les autres variables.

Les chercheurs ont donc établi qu'à caractéristiques égales (exception faite de la variable retenue), les élèves en retard à l'entrée au secondaire ont trois fois moins de chances d'obtenir leur diplôme que ceux qui n'avaient pas de retard. Les élèves HDAA ont six fois moins de chances, quant à eux, que ceux qui ne sont pas HDAA. Enfin, les élèves du privé ont cinq fois plus de chances que ceux du public et six fois plus que ceux des écoles publiques défavorisées.

D'autres mesures similaires ont également amené le Ministère, dans le *Bulletin statistique de l'éducation* (2015), à conclure que « le niveau de défavorisation des écoles secondaires publiques constitue aussi un facteur important associé au décrochage scolaire » (p. 7).

3.3 Quelques observations

Blais, Desjardins et Lessard (2010) résument bien le fonctionnement du marché scolaire et ses répercussions immédiates sur le regroupement très typé des élèves :

La concurrence actuelle, et la course à la performance lors des classements annuels qui en découle, penchent inévitablement en faveur du privé, puisque les écoles de ce secteur peuvent sélectionner leurs élèves et se débarrasser des élèves problématiques en cours de route, ce que le réseau public n'est pas censé faire. Nos données corroborent cette interprétation selon la thèse du déplacement de population vers le privé. [...] comme les écoles privées sont sélectives, il est plus que vraisemblable que le passage du public vers le privé est le fait des meilleurs élèves. (p. 48)

En somme, comme le démontrent plusieurs recherches aussi récentes que rigoureuses, ce ne sont pas les caractéristiques des écoles qui expliquent l'écart entre le public et le privé, mais celles des élèves, de leur famille et de leurs pairs, donc le fait de regrouper des élèves ayant généralement moins de difficultés et issus de familles plus favorisées. Les analyses présentées dans cette section montrent, en effet, que le réseau public, à élèves équivalents, ferait aussi bien et présenterait le même taux de décrochage que le réseau privé. Le défi premier consiste donc à augmenter les chances de réussir des élèves vulnérables, comme le suggère le dernier *Bulletin statistique de l'éducation* :

Certains élèves sont plus à risque de décrocher. Ceux et celles qui accusent un retard scolaire viennent en tête de liste. Ces élèves, qui ont eu des problèmes durant leur parcours scolaire, tant au primaire qu'au secondaire, constituent près des deux tiers des décrocheurs de 4^e et 5^e secondaire, même s'ils ne comptent que pour 20 % de l'effectif. Cette surreprésentation est encore plus grande en 3^e secondaire.

Les élèves [HDAA] représentent aussi un groupe précaire. Ils comptent pour un peu moins de la moitié des décrocheurs du 2^e cycle du secondaire (4 648). Souvent, ils ont également un retard scolaire. Plus de 7 200 des décrocheurs du 2^e cycle du secondaire possèdent au moins une de ces deux caractéristiques et plus de 4 000 affichent les deux caractéristiques. (MEESR, 2015c : 20)

Les travaux de Lapointe, Archambault et Chouinard (2008), en fin de chapitre, ont une double portée. Bien entendu, comme d'autres, ils démontrent clairement le lien entre le profil des élèves et les taux de réussite des deux réseaux qui, sans surprise, se manifeste par une probabilité moindre de diplomation chez les élèves ayant des besoins particuliers. Il est plus surprenant de constater à quel point ce facteur est négligé par certains lorsque vient le temps de comparer les deux réseaux.

Plus encore, ils ont mesuré un écart immense dans les probabilités de réussite d'élèves comparables évoluant dans des environnements scolaires distincts, la plus éloquente illustration d'une atteinte grave au principe d'égalité des chances. Cette expression prend d'ailleurs tout son sens ici : à caractéristiques égales, les élèves des écoles publiques, particulièrement en milieu défavorisé, ont radicalement moins de chances de réussir. Bref, les écarts de performance entre les deux réseaux sont tout simplement le reflet d'une reproduction scolaire, sans cesse croissante, des inégalités sociales existantes.

4. L'effet de la concurrence sur la réussite scolaire

4.1 La littérature scientifique : les faits saillants de recherches récentes

Nous venons d'évoquer la tentation de certains auteurs à considérer le taux de réussite des écoles privées comme un indicateur de la qualité, voire de la supériorité de ces établissements. S'appuyant sur des théories quant à un éventuel effet bénéfique de la compétition entre établissements, certains ont ajouté que la situation de concurrence elle-même permet par ailleurs aux écoles publiques de s'améliorer pour survivre.

Pour amener la réflexion plus loin à partir de ce que nous avons déjà vu au chapitre précédent : la présence du privé améliore-t-elle la qualité de l'ensemble du système d'éducation ? Avec les années, plusieurs études plus récentes ont porté sur l'effet possible du contexte de concurrence scolaire sur les élèves, dans l'ensemble du réseau ou particulièrement dans les écoles publiques. Nous en dégagerons ici les tendances.

Soulignons qu'aux fins de cette synthèse, nous n'aborderons que brièvement les questions tout aussi importantes des impacts plus larges de la concurrence, notamment sur les missions de l'école québécoise autres que l'instruction, sur les conditions d'exercice des praticiennes et praticiens en éducation ainsi que sur les dimensions sociales fondamentales (économiques, ethniques, linguistiques, etc.) touchées à travers le modèle de société que ces transformations amènent à se développer.

Pour éviter la cacophonie que peut engendrer la somme des recherches mentionnées dans toutes les publications consultées, nous partirons des récents travaux de Caldas et Bernier (2012), parce qu'ils ont mené une des rares études visant exclusivement à cerner cet effet au Québec. Leur recension initiale, essentiellement américaine, s'est avérée mitigée, ce qui explique leur point de départ très modéré : « *In general, researchers have found at best only a moderate, positive, effect on public school performance (or productivity, typically measured by some dimension of student achievement) from the competition.* » (p. 355)

La lecture de la recension américaine qu'ils ont entreprise permet de dégager un certain nombre d'observations que nous jugeons importantes pour l'interprétation des données. Elles s'appliqueront ensuite à l'ensemble de la littérature internationale, puisque plusieurs études européennes de qualité viennent également alimenter le débat :

1. Les résultats des différentes études sont contradictoires.
2. Lorsqu'ils sont positifs, les résultats sont généralement mitigés.
3. Certaines recherches comportent des lacunes qui en limitent la portée.
4. S'il y en a, les éventuels effets positifs diminuent à mesure que le niveau de concurrence augmente, jusqu'à un seuil à partir duquel l'effet devient négatif.
5. Même sans ces nuances, les résultats spécifiques au Québec sont sensiblement plus nets.

Des résultats contradictoires, parfois mitigés et comportant des lacunes

Il existe une diversité de résultats sur la question, surtout dans la littérature plus ancienne. Certaines études concluent à un effet positif modéré de la concurrence sur la réussite du réseau public, d'autres à un effet non significatif, à l'absence d'effets ou encore à un effet négatif.

Dans la plupart des cas dits positifs répertoriés, les corrélations sont jugées non significatives. Ces études sont parfois citées, pourtant, comme des exemples probants. Dans plusieurs autres cas, l'effet est jugé signifiant sur une seule des variables associées à la réussite, par exemple la performance en mathématiques (Boucher et autres, 2014) ou l'inscription au niveau postsecondaire (Jepsen, 2002). Comme d'autres, ce dernier auteur a d'ailleurs conclu à l'absence d'effets à cause de cette inconstance.

Par ailleurs, les études méthodologiquement irréprochables et d'une ampleur suffisante sont rares, qu'il s'agisse de bien contrôler les variables, de bien choisir les populations ciblées, etc. Certains chercheurs attribuent d'ailleurs les effets positifs qu'ils ont notés à des variables non contrôlées, cachées. Ces effets ne sont donc pas engendrés par la concurrence elle-même, mais plutôt, par exemple, par des modifications aux dépenses (Arum, 1996) ou par les caractéristiques des élèves (Hanushek et autres, 2003).

En outre, les études ne sont pas à l'abri de raccourcis intellectuels courants. Par exemple, dans l'interprétation de l'impact de la compétition sur les dépenses publiques, on omet souvent d'intégrer les économies d'échelle et les répercussions, sur le coût des services, du profil socioscolaire différent des élèves des secteurs privé et public.

Dans le même ordre d'idées, Clemens (2014), de l'Institut Fraser, cite Hasting (2012), selon lequel les gagnants de bons d'éducation, dans le cadre d'une loterie aux États-Unis, avaient fait preuve de plus de motivation, vécu moins de délinquance et mieux réussi que ceux qui n'avaient pas gagné à cette loterie et n'avaient donc pas pu choisir une autre école. Or, il n'est guère surprenant que l'inscription dans un milieu offrant un contexte d'apprentissage nettement plus favorisé ait des effets sur un élève.

Des choix méthodologiques peuvent également diminuer l'intérêt de certains travaux. Certains, par exemple, ne portent que sur une école. Aux États-Unis, plusieurs études parmi les plus connues sont fondées sur les proportions d'élèves allant à l'école privée catholique, une variable qui peut en dissimuler plusieurs autres, notamment culturelles. Caldas et Bernier utilisaient quant à eux les pourcentages agrégés d'élèves du primaire et du secondaire allant au privé plutôt que de les traiter séparément, ce qui revient à diluer l'effet de la concurrence, nettement concentrée au secondaire, en réalité.

Comme ils le soulignent d'ailleurs eux-mêmes, les résultats des différentes études sur la question diffèrent même sensiblement selon le modèle statistique utilisé (OLS ou 2SLS). Plus important encore, presque toutes les recherches analysent la variable de concurrence sans mesurer ses effets selon son ampleur relative. Nous y arrivons.

L'existence d'un seuil limite

Selon les travaux de Greene et Kang (2004), l'effet de la compétition devient négatif pour la réussite scolaire à l'école publique lorsque la proportion d'élèves fréquentant le privé atteint 7,6 %. Selon eux, l'écroulement (*cream skimming*) de trop nombreux élèves forts laisse le réseau public avec une disproportion d'élèves défavorisés. Ce nouvel angle de réflexion permet de comprendre en bonne partie la contradiction apparente des recherches à travers le monde : selon le niveau de concurrence dans le milieu où chacune a été menée, le résultat peut différer.

Caldas avait déjà documenté les mécanismes comportementaux conduisant à la fuite des Blancs de certains quartiers américains et la croissance conséquente de l'école privée (2000a ; 2000b ; 2002 ; 2007). Il a donc vérifié l'existence d'un tel seuil au Québec : non seulement l'effet mesuré était non significatif pour la performance aux tests et le taux de réussite, mais il devenait négatif passé 11,1 % d'élèves allant au privé (Caldas et Bernier, 2012). Dans ce cas, il s'agit d'un chiffre brut difficile à utiliser de manière exacte compte tenu du fait que les auteurs ont étudié ensemble le primaire et le secondaire, comme nous l'avons déjà dit, ainsi que les différentes commissions scolaires d'une même région amalgamées. Il aurait été intéressant de mesurer cet effet avec plus d'acuité en excluant le primaire, où la quasi-inexistence du privé affecte peu les élèves, en comparant la progression des élèves de l'entrée au secondaire à la sortie et en isolant chacune des commissions scolaires.

Cependant, il faut retenir qu'il existe un seuil de fréquentation du privé, très bas, à partir duquel les données démontrent un effet négatif croissant sur la réussite. Le Québec, à 21 %, se trouve actuellement bien au-delà de ce seuil. En comparaison, environ 6 % des jeunes de 15 ans du Canada et des États-Unis fréquentent une école privée (Frenette et Chan, 2015a). En excluant le poids du Québec de la moyenne canadienne, on peut présumer que la présence du privé y est au moins quatre fois supérieure à celle des autres provinces. Or, selon le principe de non-linéarité, les impacts sont très différents selon que le privé accapare 5 % ou 21 % des élèves. En outre, il est indispensable d'ajouter à cette proportion une partie des élèves allant dans des projets à effet sélectif, c'est-à-dire menant à des classes homogènes. Celles-ci regroupent les élèves, volontairement ou non, selon certaines caractéristiques personnelles et familiales. Nous y reviendrons, car cela double l'effet de concurrence.

Des résultats encore plus clairs au Québec

La situation est plus claire ici, comme nous le décrirons. Par exemple, à l'issue de leurs études statistiques sur le cas précis du Québec, Caldas et Bernier concluent ainsi :

[Our] study showed that the effect of private education sector competition on public sector productivity is very different from that observed in American studies. [...] In Québec, competition does not seem to have a significant effect on the academic performance or pass rates of secondary students on the province's graduation exit examinations. On the other hand, competition is associated with a significant decrease in total expenditures per student by French public school districts. (2012 : 363)

En d'autres termes, d'abord, les recherches américaines ne sont pas concluantes. Nous verrons ci-après pourquoi nous pouvons aller plus loin que ces auteurs dans les nuances. Ensuite, au Québec, Caldas et Bernier obtiennent des résultats qui ne montrent pas non plus d'effet positif significatif. Ils observent cependant un effet négatif sur le niveau des dépenses, ce qui serait pour eux un indice d'efficience. Enfin, et c'est probablement la principale contribution de leurs travaux, ils concluent à l'existence d'un seuil à partir duquel la concurrence a un effet négatif évident sur la réussite.

4.2 Un aperçu plus large des recherches menées à l'étranger

Certaines analyses descriptives, comme celle de Martin (2015), ont porté ici sur le lien possible entre le profil de concurrence scolaire des régions québécoises et leur performance. Elles montrent que les secteurs à forte concurrence ne performant pas mieux globalement, mais que cette situation accroît les écarts entre les deux réseaux, en diminuant les scores obtenus au public.

Comme au Canada et au Québec, plusieurs études internationales vont encore bien plus loin avec des analyses statistiques d'envergure qui mettent en lumière le fait que la concurrence entre établissements n'est pas une avenue menant à une plus grande efficacité du système scolaire. En fait, la littérature scientifique actuelle met en relief des effets négatifs touchant essentiellement trois dimensions : la performance de l'école publique, l'équité ou l'égalité des chances (écarts et reproduction du statut familial) et la performance du système.

Selon les travaux de Ben Ayed (2010), professeur de sociologie à l'Université de Limoges, la concurrence entre les écoles a des effets négatifs sur les apprentissages. En effet, ce chercheur français a constaté que les écoles qui réussissent le mieux sont celles situées dans de petites communes où il n'y a pas de concurrence (un seul collège), tandis que les écoles qui fonctionnent le moins bien sont celles situées dans des zones fortement densifiées où il y a beaucoup d'écoles en compétition, donc beaucoup de choix scolaires. C'est dans ces régions que l'on trouve les plus grands écarts entre les performances des élèves.

Les mesures utilisées, issues de 8 ans d'investigation (2002-2010), ont mobilisé au total 17 universitaires (sociologues, historiens, géographes, etc.) qui ont identifié 12 départements en « sous-réussite » ou en « surréussite ». Pour ce faire, ils ont calculé la moyenne nationale des résultats de chaque catégorie sociale et ceux qu'on pouvait attendre de chaque département selon sa composition sociale. Puis, ils ont observé les écarts entre la performance attendue, celle mesurée à l'entrée et celle mesurée à la sortie du collège (évaluation d'entrée en 6^e, puis brevet).

La plupart des départements en sous-réussite cumulent une forte densité urbaine ainsi que de grandes disparités de recrutement social et de performance scolaire entre les collèges. À l'inverse, les départements en surréussite, souvent plus ruraux, présentent une faible densité de collèges, limitant par là même l'apparition de logiques de fuite, de hiérarchisation et de compétition entre les établissements.

Or, là où les établissements sont les plus hiérarchisés, tous les groupes sociaux ont des résultats plus bas, même si les plus pénalisés restent les enfants des classes défavorisées. Selon les auteurs, la faute en est imputable à la compétition scolaire, entre et à l'intérieur même des établissements, qui perturbe les conditions d'apprentissage. Ils avancent trois explications, nourries par des enquêtes qualitatives dans cinq départements et leur expérience du terrain :

- la concentration des élèves plus démunis et souvent en grande difficulté scolaire ;
- la déstabilisation des élèves de classe moyenne qui étaient parmi les meilleurs dans leur école et qui chutent souvent lors de leur passage dans une école sélective ;
- la logique de compétition scolaire qui pousse les établissements sélectifs à privilégier leurs meilleurs élèves pour se maintenir dans la hiérarchie, mettant en échec des élèves jusqu'alors en situation de réussite.

De son côté, la Suède est passée d'un système public centralisé à un système reposant sur le libre choix des parents. Depuis 1992, un chèque d'éducation est offert à chaque famille souhaitant inscrire un enfant au privé pour lui permettre le libre choix, dans le but explicite d'accroître la concurrence entre établissements. C'est, on l'a vu, un type de raisonnement récurrent dans le débat au Québec, notamment tenu par la Commission de révision permanente des programmes (2015). De 82 écoles indépendantes en 1997 (environ 20 000 élèves), on passe à 359 écoles en 2007 (environ 100 000 élèves).

Or, des études réalisées entre 2000 et 2009, relevées par Hirtt (2013), montrent que cette politique n'y a pas fait augmenter la réussite scolaire, mais a plutôt accru la ségrégation sociale et ethnique, particulièrement dans les zones les plus défavorisées. Les scores PISA de la Suède ont chuté abruptement de 30 points entre 2009 et 2012. À cet égard, selon Hirtt, les résultats de PISA démontrent qu'il existe à travers le monde une corrélation forte entre l'évolution des scores d'équité en éducation des pays entre 2000 et 2009 et celle des performances au test PISA de lecture. La plupart des sociétés allant vers plus d'équité améliorent leur taux de réussite, et inversement.

La Suède s'inscrit parfaitement dans cette dynamique. Pourtant, ses décisions paraissent surprenantes compte tenu des efforts faits dans ce pays au cours des années 1960 ainsi qu'en Finlande pour diminuer l'homogénéité des classes. Des efforts dont Meghir et Palme (2005) ainsi que Pekkarinen, Uusitalo et Kerr (2009) avaient mesuré l'effet favorable direct sur la capacité concrète du système à briser le lien de classe entre les générations, c'est-à-dire la propension des enfants à reproduire le même genre de niveau d'instruction et de revenu.

Ces constats s'appliquent à toute l'Europe, où Hirtt (2003, 2007, 2014) a décrit avec éloquence une nette corrélation entre la structure scolaire privilégiée par les politiques nationales et la sous-performance des 25 % d'élèves les plus défavorisés. En Belgique, en Allemagne et, dans une moindre mesure, au Royaume-Uni, des choix favorisant la ségrégation et les filières accroissent radicalement l'écart entre les résultats moyens et ceux des sous-groupes les plus vulnérables, y compris issus de l'immigration.

L'OCDE (2011b) souligne elle aussi l'effet de la concurrence sur la ségrégation et l'équité en éducation, tout en remettant en perspective l'effet de la concurrence :

Au niveau national, on constate souvent une relation positive entre le degré de concurrence et la performance des établissements, abstraction faite du milieu des élèves et des établissements. Dans ce cas, les établissements en concurrence dans l'OCDE obtiennent une performance moyenne supérieure de 15 points à celle des établissements qui ne sont pas en concurrence. [...] Toutefois, dans l'ensemble de ces pays et économies [...], la relation positive entre la concurrence des établissements et la performance des élèves perd sa signification statistique lorsque le milieu socioéconomique des élèves et des établissements est pris en compte. [...]

Il est possible de corrélér le degré de concurrence entre établissements et l'équité. Des études ont montré que le choix de l'établissement (et par extension, la concurrence entre les établissements) aggrave la ségrégation au sein du système d'éducation et entraîne, par conséquent, un recul de l'équité (Gewirtz, 1995 ; Whitty et Halpin, 1998 ; Karsten, 1999 ; Viteritti, 1999 ; Plank et Sykes, 2003 ; Hsieh et Urquiola, 2006 ; Heyneman, 2009 ; Bunar, 2010a ; Bunar, 2010b). (p. 48 et 49)

De la même manière, Marlow (2010) confirme que le taux de fréquentation des écoles privées agit de manière inversement proportionnelle sur la performance des écoles publiques. C'est aussi l'analyse de l'OCDE (2011b). Après avoir évalué l'effet de la sélection des élèves pour l'admission ou la répartition des élèves ainsi que du degré de concurrence au sein du même bassin scolaire, elle parvient à la conclusion suivante :

[...] les systèmes d'éducation dont le niveau de différenciation verticale et horizontale est peu élevé (c'est-à-dire dans lesquels : tous les élèves, quel que soit leur milieu socio-économique, bénéficient d'une égalité des chances d'apprentissage et fréquentent les mêmes établissements ; et le redoublement et le transfert d'élèves suite à des problèmes de discipline, de faibles résultats scolaires ou à des besoins éducatifs spéciaux sont également rares) sont davantage susceptibles de présenter des résultats supérieurs à la moyenne de l'OCDE et des inégalités socioéconomiques inférieures à cette moyenne.

[...] Parmi les systèmes d'éducation affichant une performance supérieure à la moyenne de l'OCDE et des inégalités socio-économiques inférieures à cette même moyenne, aucun ne présente une différenciation élevée des élèves.

[...] Les résultats de PISA 2009 montrent également que les systèmes d'éducation qui accordent une certaine autonomie aux établissements dans leur choix des programmes et des évaluations tout en limitant la concurrence des établissements sont davantage susceptibles de présenter des résultats supérieurs à la moyenne de l'OCDE et des inégalités socio-économiques inférieures à cette moyenne. (p. 29 à 31)

Après avoir analysé les résultats de divers tests internationaux, l'UNESCO a elle aussi mesuré et documenté l'iniquité que cela représente pour les élèves fréquentant les écoles de milieu défavorisé : « *Children attending these schools tend to be at a significant disadvantage than students with similar family backgrounds that have been integrated into schools serving more heterogeneous populations.* » (Willms, 2006 : 68)

4.3 Au Québec : des conditions d'apprentissage inéquitables

Le rapport du comité d'experts sur le financement, l'administration, la gestion et la gouvernance des commissions scolaires dresse un état des lieux tout à fait similaire (MELS, 2014e). Rapportant les tendances internationales depuis 1990, il rappelle que de nombreuses études comportaient trop de lacunes, notamment la taille des échantillons.

Considérant des mesures en ce sens en Allemagne, en Suède, en Finlande, aux Pays-Bas et en Suisse, il retient également que, plus l'homogénéisation des classes se fait tôt, plus se renforce la relation entre l'origine sociale de l'enfant et sa capacité de réussir son éducation et de se détacher du profil familial. Les travaux de Statistique Canada menés ici montrent d'ailleurs qu'en proportion, les élèves issus des écoles privées ont 50 % plus de chances d'obtenir un diplôme universitaire avant 23 ans et trois fois plus de chances d'avoir entamé des études supérieures ou professionnelles (Frenette et Chan, 2015b).

Selon le comité d'experts, « la sélection des élèves et leur placement dans des classes homogènes sur le plan de la performance scolaire n'améliorent pas l'efficacité du système, mais augmentent les inégalités scolaires » (MELS, 2014e : 169). Après un large tour d'horizon, son rapport est on ne peut plus clair sur ce qu'il considère comme un effet de la composition de la classe :

De nombreux chercheurs qui ont mesuré l'effet de la composition de la classe sur la réussite scolaire arrivent à la conclusion qu'une plus grande mixité des élèves au regard de leur genre ainsi que de leur origine sociale et ethnique influence positivement la réussite de tous les élèves. Ainsi, **les élèves qui sont plus à risque d'échouer pour des raisons liées à leur statut socioéconomique ou à leur origine ethnique, bénéficient significativement de la présence d'élèves forts dans leur classe, alors que les élèves forts ne sont pas pénalisés par la composition hétérogène de leur classe** [en gras dans la version originale du rapport du comité]. [...]

Par ailleurs, une plus grande mixité dans la composition de l'école et de la classe entraîne une réduction significative de la prévalence des comportements néfastes envers la réussite scolaire [...]. Favoriser l'hétérogénéité des classes et des établissements scolaires apparaît donc comme un moyen peu coûteux d'améliorer l'efficacité d'un système scolaire, alors que la pratique du placement sélectif des élèves dans des classes ou des écoles différentes sur la base de leurs résultats scolaires, résultats qui sont intimement liés à leur origine sociale, entraîne des coûts supplémentaires dus à la concentration d'élèves à risque dans les mêmes groupes.

Selon plusieurs recherches rigoureuses menées à travers le monde, le placement sélectif des élèves sur la base de leurs résultats scolaires et de la capacité de leurs parents de choisir une école ou une classe plutôt qu'une autre est à la fois inéquitable et inefficace, car il entraîne systématiquement une diminution substantielle dans les taux de réussite scolaire de l'ensemble des élèves et contribue à maintenir les inégalités sociales.

[...] À ce sujet, le comité observe qu'au Québec, le nombre de projets particuliers sélectifs continue d'augmenter alors que, parallèlement, on fait la promotion de l'intégration des jeunes en difficulté ou handicapés en classe ordinaire, ce qui entraîne

un déséquilibre dans la composition des groupes. À cela s'ajoute la sélection effectuée par bon nombre d'écoles privées. Pourtant, déjà en 2007, le [CSE] constatait l'impact négatif de cette sélection sur le système scolaire québécois et recommandait que les projets pédagogiques particuliers soient accessibles à tous les élèves, sans sélection sur la base des résultats scolaires. (p. 57-58)

Dans le cadre d'une étude sur l'évolution des commissions scolaires québécoises, Guy Pelletier (2014), de l'Université de Sherbrooke, relevait la dynamique de gestion interne qui s'est développée dans le réseau, en réponse à une pression initiale externe :

Au sein d'une même commission scolaire, les établissements, notamment ceux du secondaire, se livrent de plus en plus une lutte importante pour conserver leurs élèves ayant le moins de difficultés d'apprentissage et pour recruter ceux des autres établissements par la mise en place de programmes particuliers « séducteurs ». Ces programmes sont généralement réservés à une « élite scolaire », qui a aussi les moyens de payer ces suppléments curriculaires « enrichis » dont les coûts annuels se situent généralement entre 100 et 3 000 dollars canadiens, parfois beaucoup plus. Dans un tel contexte, bien des directions d'établissement sont mandatées pour réaliser des opérations de marketing et de *branding* scolaires. Cela crée des situations concurrentielles qui incitent peu à la collaboration entre elles, mais qui créent aussi des tensions au sein même des équipes-écoles en invitant notamment les enseignants d'expérience à fuir les classes difficiles qui seront souvent confiées aux jeunes enseignants les moins expérimentés et à statut précaire.

C'est l'une des fonctions premières d'une commission scolaire d'être garante de l'équité et de la qualité des services éducatifs de son territoire. Comme cela a été signalé au cours des entrevues, bien des directions générales se retrouvent dans une situation d'injonction paradoxale où elles doivent à la fois répondre à ce mandat premier, mais aussi s'inscrire dans une dynamique où bien des commissaires, souvent sous la pression de parents, sont demandeurs de programmes particuliers le plus souvent ségrégatifs. (p. 99)

Blais, Desjardins et Lessard (2010) ont étudié l'évolution de la concurrence au Québec en parallèle à celle des performances aux examens du public et du privé de 2001 à 2007. En bref, celle du public a diminué, celle du privé a augmenté : « Tout se passe comme si l'augmentation de la popularité et donc des effectifs du secteur privé a pour effet de drainer de bons élèves du réseau public vers le privé. Ces tendances nationales se retrouvent dans toutes les régions analysées. » (p. 44)

Cette situation nuit au réseau public. En effet, loin de conclure à un effet positif sur la réussite (et sur l'efficacité du réseau public), les auteurs ont au contraire constaté un net accroissement de l'écart public/privé dans les taux de réussite comme dans les moyennes aux examens. Dans certains cas, comme à Québec, cet écart avait doublé en six ans. Rappelons à ce sujet qu'il existe peu de différences dans les ressources et les pratiques des écoles privées et publiques, et que ce sont les caractéristiques parentales, en particulier le niveau d'études, ainsi que l'effet des pairs qui expliquent l'écart des résultats entre les deux réseaux (Frenette et Chan, 2015b).

Une bonne partie du problème vient de ce que Marcotte-Fournier (2015) a statistiquement relevé : il y a concentration artificielle des élèves en difficulté et de milieu défavorisé dans les classes régulières, découlant de décisions internes aux milieux scolaires. Selon cette même étude, 55 % de tous les élèves de milieu défavorisé d'une commission scolaire se retrouvaient dans les sept mêmes classes, dans deux écoles, et leur proportion était nettement moindre dans les projets particuliers.

Soulignant l'impact probable de cette situation sur le climat de classe et le décrochage, l'auteur fait le même constat de concentration forte au sujet des élèves HDAA : « [...] ces situations sont observées uniquement au sein des groupes-classes du régulier. » (p. 93) Or, ses données ont également révélé un effet de groupe au secondaire :

[...] les analyses révèlent que pour deux élèves ayant le même sexe, qui ont obtenu la même note en sixième année et qui ont le même niveau de défavorisation matérielle, l'élève placé dans le groupe-classe dont la moyenne de défavorisation matérielle est la plus faible gagnera sur le plan de la réussite scolaire étudiée. À caractéristiques individuelles semblables, une différence de 14 % sur la note obtenue est calculée lorsqu'on compare le résultat de l'élève scolarisé dans le groupe-classe dont la moyenne de défavorisation matérielle est la plus faible à celui scolarisé dans le groupe-classe dont la moyenne de défavorisation matérielle est la plus élevée. (p. 8)

[...] l'influence des variables individuelles sur la réussite des élèves est plus importante que l'influence des variables de groupe. Toutefois, des effets de composition ont été observés, notamment le fait qu'un élève placé dans un groupe-classe dont la moyenne de défavorisation matérielle est élevée sera pénalisé par rapport à un élève ayant les mêmes caractéristiques personnelles placé dans un groupe-classe dont la moyenne de défavorisation matérielle sera faible. (p. 106)

Paradoxalement, les écoles accueillant le plus grand nombre d'élèves de milieu défavorisé offraient les concentrations les plus onéreuses (au-delà de 500 dollars), probablement en lien avec les demandes de certains parents. (p. 92)

En somme, on recrée à l'intérieur de l'école publique la même division socioéconomique et culturelle qu'entre celle-ci et l'école privée en général. L'auteur constate par le fait même une forte disparité dans les résultats scolaires alors que les programmes sont les mêmes. La complexité des mécanismes qui sont en cause ici est décrite par Dupriez et Draelants (2003) : « [...] le niveau moyen de la classe induit d'une part des formes d'adaptation du curriculum et d'autre part des modes d'interaction dans les classes qui sont défavorables aux apprentissages. » (p. 14)

Dans une étude approfondie sur les facteurs de réussite sur l'île de Montréal, Lapointe, Archambault et Chouinard ont été surpris de la tendance exprimée :

[Les] écarts observés en fonction de la défavorisation socioéconomique ne diminuent pas, au contraire, ils s'accroissent au détriment des élèves les plus défavorisés. Ces résultats sont plutôt décevants compte tenu des efforts consentis durant la dernière décennie pour rehausser la qualité des services éducatifs, notamment dans le réseau

des écoles publiques de l'île de Montréal. La persistance d'un faible taux de réussite des jeunes dans ce réseau apparaît liée à deux facteurs principaux : l'attrition des élèves au profit de l'école privée et une concentration exclusive des élèves HDAA dans les établissements publics. (2008 : 87)

Les analyses menées par Marcotte-Fournier (2015) démontrent que les conséquences de ces regroupements sont significatives :

[...] les résultats révèlent qu'une séparation physique des élèves s'effectue selon leurs performances scolaires et leur indice de défavorisation. Nous constatons donc qu'une ségrégation sociale et selon les habiletés scolaires s'effectue au sein des groupes-classes de deuxième secondaire. Ce contexte a un effet négatif sur la réussite des élèves qui se retrouvent dans les groupes-classes plus défavorisés et moins performants sur le plan du rendement scolaire. Considérant les effets de composition observés, nous concluons, qu'à caractéristiques individuelles identiques, l'organisation actuelle des groupes-classes est un facteur pouvant entraver la réussite de certains élèves et restreindre la portée des mesures visant l'égalité des chances en éducation. De plus, tout indique que cette organisation des groupes-classes, et la ségrégation scolaire qu'elle occasionne, est influencée par le contexte de l'offre des vocations et des choix inhérents à celles-ci. (p. 103)

C'est le même constat, au niveau international, que dressait Schofield (2010) : l'effet des pairs est significatif et la composition des classes a des conséquences directes sur la réussite des élèves. Critiquant les limites méthodologiques des études américaines et le faible usage qui est fait aux États-Unis des travaux effectués dans d'autres pays, elle a recensé les recherches étrangères les mieux conçues.

La chercheuse en déduit que le regroupement selon les habiletés accroît les écarts de performance entre les élèves : toutes variables contrôlées, la réussite d'un élève varie selon son groupe.

International research supports the conclusion that having high-ability/high-achieving schoolmates/classmates is associated with increased achievement. It also suggests that ability grouping with curriculum differentiation increases the achievement gap. For example, attending a high-tier school in a tiered system is linked with increased achievement, whereas attending a low-tier school is linked with decreased achievement, controlling for initial achievement. (p. 1493)

En outre, selon Schofield, l'homogénéité accroît le lien entre l'origine des élèves et leur performance : au lieu d'augmenter l'égalité des chances, elle la diminue. Baby (2003) en arrive à la même conclusion au sujet des bons d'études introduits dans certains pays, qui augmenteraient en fait la ségrégation et les écarts de réussite, sans améliorer les apprentissages.

Dans la même optique, Desjardins et autres (2009) ont démontré pour leur part qu'au Québec, des outils comme le palmarès de l'éducation accroissent finalement l'écart de réussite entre les écoles publiques et les écoles privées, qu'ils sont censés mesurer.

4.4 Quelques observations

Compte tenu de l'ensemble des analyses réalisées sur la question, en particulier depuis dix ans, nous retenons qu'il existe un effet négatif de la concurrence sur la réussite, surtout au-delà d'un certain niveau. Ses répercussions touchent durement les élèves les plus vulnérables, et ses conséquences globales sont néfastes pour les systèmes d'éducation et les sociétés concernés, pour des raisons d'équité et d'efficacité. En somme, bien que ce document ne s'y attarde pas, la concurrence suppose également d'importants coûts sociaux et financiers additionnels à long terme.

Ces constats s'appliquent en particulier au Québec, compte tenu des caractéristiques de son système d'éducation actuel tel que nous l'avons déjà présenté. En premier lieu parce qu'il s'agit d'une société où l'école secondaire privée est fortement présente, et la tendance à cet égard ne semble pas annoncer un recul. En second lieu parce que les projets particuliers à effet sélectif, en croissance rapide dans les commissions scolaires, alimentent également ce déséquilibre des classes comme des écoles.

La conséquence principale de ces choix mérite qu'on y prête attention : les sous-populations d'élèves de milieux socioéconomiques bas ou moins performants sur le plan scolaire se retrouvent séparées des autres, en quelque sorte, au sein d'une nouvelle classe dite ordinaire, mais qui apparaît désormais bien particulière. Or, selon les constats présentés ici, cette situation ne se fait ni à leur avantage ni à celui du système d'éducation ou de la société québécoise dans son ensemble.

On s'éloigne en fait, puisqu'il s'agit en fin de compte des mêmes enjeux, de cette « mixité sociale propice à la reconnaissance des différences » qu'évoquait le CSE dans un mémoire déposé dans le cadre de la consultation publique en matière de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale (2016 : 10). À ce sujet, il n'est pas anodin qu'en 2014, dans les écoles publiques de l'île de Montréal, la proportion d'élèves nés au Québec de parents nés au Québec – quelle que soit leur langue maternelle – n'était plus que de 32 %. Il est tout aussi significatif que 37 % seulement de tous les élèves avaient le français comme langue maternelle (Sévigny, 2015).

Par ailleurs, la formation générale des adultes (FGA) est probablement devenue, au fil des ans, l'illustration la plus éloquente des impacts à moyen terme sur les populations les plus vulnérables : les élèves en difficulté, issus de milieux défavorisés et issus de l'immigration. En effet, au moins les deux tiers des élèves de 16 à 21 ans qui y sont inscrits ont reçu au moins un code HDAA au secteur des jeunes. La grande majorité a un retard scolaire d'un an ou davantage. Seuls 11 % à 14 % de ces élèves HDAA ont déjà leur DES avant d'arriver en FGA, tandis que c'est le cas de 55 % à 61 % des élèves ordinaires qui la fréquentent (Rousseau et autres, 2009a).

Or, dans une recherche longitudinale de grand intérêt, des analyses ont pu être poussées à partir de trois cohortes comportant chacune entre 3 400 et 3 900 élèves. Les constats sont troublants : moins de un élève HDAA sur treize obtient son DES avant 18 ans (neuf fois moins que les autres). En fait, comme le montre le tableau XI,

une proportion infime de ces élèves termine le secondaire sans retard puisque, déjà, la grande majorité avait terminé le primaire en retard (Rousseau et autres, 2007).

Tableau XI — Cheminement d’une cohorte d’élèves

Élèves	Proportion de départ	Parvenus en 1 ^{re} secondaire sans retard	Ayant obtenu un DES avant 18 ans (FGJ*-FGA)	Parvenus à la FGA avant 18 ans	Parvenus à la FGA entre 18 et 20 ans	Parvenus à la FGA à 20 ans et plus
Ordinaires	71,9 %	64,2 %	48,7 %	0 %	0 %	0 %
HDAAs	<u>28,1 %</u>	<u>7,8 %</u>	<u>2,1 %</u>	<u>6 %</u>	<u>4,2 %</u>	<u>0,2 %</u>
Total	100 %	72 %	50,8 %	6 %	4,2 %	0,2 %

*Formation générale des jeunes

Dans ces cohortes, les élèves HDAAs constituent la totalité des inscriptions dans les services d’enseignement visant l’obtention du DES. La conclusion des chercheurs est à l’avenant : « [...] cette étude soulève des interrogations face au parcours scolaire des [EHDAAs]. Ces jeunes sont peu nombreux à obtenir une qualification minimale, soit un [DES] (tous diplômes confondus). » (Rousseau et autres, 2007 : 91)

Par ailleurs, « [en] 2006-2007, 15 % des 83 373 élèves de 16-24 ans fréquentant un [centre d’éducation des adultes] au Québec étaient issus de l’immigration, soit un total de 18 050 élèves » pour cette catégorie d’âge seulement (Potvin et Leclercq, 2010 : 14). Selon ces auteurs, « l’accroissement constant des 16-24 ans en FGA depuis les années 1990 [...] serait largement attribuable aux élèves issus de l’immigration dans certaines commissions scolaires de Montréal ». À la Commission scolaire de Montréal, par exemple, les allophones représentaient 61,3 % des effectifs totaux de la FGA de 2001-2002 à 2005-2006. Près des trois quarts étaient inscrits au secondaire (Potvin et Leclercq, 2010) et non en Francisation comme on aurait pu le croire. Leurs difficultés sont considérables, puisqu’il s’agit aux deux tiers d’immigrants de première génération et qu’en outre ceux de deuxième génération ont surtout entre 16 et 18 ans.

L’âge des élèves à la FGA est un autre indicateur des répercussions de ce qui se vit au secteur des jeunes. Par exemple, la proportion des 16-19 ans au deuxième cycle du secondaire et à la Préparation à la FP combinés est passée de 29 % à 44 % entre 1995-1996 et 2005-2006, une hausse d’environ 40 000 élèves très jeunes rien que pour deux services. Le deuxième cycle à lui seul comptait déjà 76 % de 16-24 ans en 2004-2005 (MELS, 2007b), et cette tendance s’est maintenue (MELS et MESRST, 2013). Le résultat, en chiffres bruts, est un afflux massif à la FGA de dizaines de milliers de jeunes qui étaient en situation d’échec à leur école secondaire.

Fait très significatif, la proportion des moins de 19 ans allant **directement** du secteur des jeunes à celui des adultes a d’ailleurs littéralement explosé en deux décennies, passant de 1,3 % en 1984-1985 à 16,4 % en 2007-2008 (MELS, 2013). En ajoutant ceux qui se sont inscrits après interruption des études, on constate qu’au moins 20,8 % des jeunes du Québec vont à la FGA avant 19 ans, contre 3,2 % en 1984-1985.

Cette proportion exclut tous ceux qui détenaient déjà un diplôme : le chiffre réel est donc plus élevé. Le questionnement sur la source et la portée de ce phénomène s'avère donc tout à fait pertinent : « [...] comment expliquer l'utilisation quasi automatique des programmes de formation aux adultes par les élèves désignés [HDAA] au secteur jeunes, et ce, dès l'âge de 16 ans ? » (Rousseau et autres, 2010 : 159)

Ces constats mettent en relief une réalité troublante : nos élèves faibles – environ trois enfants sur dix – ne réussissent pas à l'école telle qu'on la connaît. Après avoir cumulé les retards, ils aboutissent en grande proportion à la FGA, devenue un symbole percutant des difficultés de notre système dans son action auprès des jeunes en difficulté. Serait-il possible que cela puisse résulter, notamment, des inégalités croissantes en matière de conditions d'apprentissage, qui affectent profondément la réussite scolaire des élèves appartenant aux sous-groupes les plus vulnérables ?

La concurrence, combinée à d'autres facteurs, a des effets cumulatifs sur la composition de la classe ordinaire qui ne peuvent qu'avoir un impact majeur sur les conditions d'apprentissage des élèves moins favorisés ou éprouvant des difficultés scolaires. On l'a vu, ces constats nous ramènent finalement à un enjeu fondamental, celui de la reproduction des classes sociales par le milieu scolaire. Pourtant, lorsqu'il s'agit de guider les pratiques et les choix d'un milieu scolaire, on entend rarement contester l'effet sur la réussite scolaire qu'a l'ensemble des facteurs associés aux caractéristiques personnelles et familiales ou à l'influence des pairs.

Le *Guide pour soutenir une transition scolaire de qualité vers le secondaire* (MELS, 2012a), par exemple, illustre bien ce qui est considéré comme une évidence fondée sur la recherche. Il énumère une série de facteurs de risque à considérer dans chaque milieu : retard scolaire, relation maître-élève, faible maîtrise langagière, variables familiales associées au soutien et au climat ainsi que plusieurs caractéristiques personnelles psychologiques, comportementales, scolaires ou motivationnelles. Le Ministère insiste :

Il est important de retenir que l'ensemble des facteurs interagissent les uns avec les autres et que leurs effets se conjuguent. Ainsi, la recherche a permis de constater que les facteurs de risque ont un effet multiplicateur [...] Deux ou trois facteurs de risque [: la] possibilité d'effets défavorables est quatre fois plus forte [que pour ceux qui ne sont exposés à aucun facteur]. Quatre facteurs de risque [: la] possibilité d'effets défavorables est multipliée par dix. (p. 6)

Soulignons ce dernier élément : pour décupler le risque d'effets négatifs sur la réussite, il suffit de quatre facteurs sur les dix-sept présentés, et ces derniers ne portaient que sur les caractéristiques d'un enfant **avant** l'effet additionnel des pairs. Or, dans les groupes et dans les écoles où s'exerce pleinement tout l'effet ségrégatif de la concurrence, il est aisément concevable de conjuguer au moins huit facteurs de risque **par enfant**. Ce type de recommandation gouvernementale est issu de connaissances à ce point admises dans la communauté scientifique et scolaire qu'elles sont jugées capitales pour guider les décisions prises dans les écoles. Sachant cela, est-ce à dire que, dans la plupart des milieux, il est devenu acceptable qu'on laisse se décupler le risque d'effets défavorables pour la moitié la plus désavantagée des enfants du Québec ?

Conclusion

L'analyse que nous permet l'ensemble de nos travaux nous mène à un constat général : la question de la concurrence scolaire, d'abord par le privé, mais également par les projets particuliers à effet sélectif, est au croisement des grands enjeux actuels en éducation. Cette concurrence est indéniablement et intimement liée, en particulier, à la composition de la classe et, par le fait même, aux facteurs pouvant l'affecter.

Les trois premières questions auxquelles nous tentions de répondre étaient les suivantes : quel est le contexte de concurrence prévalant actuellement au Québec ? Existe-t-il un lien entre la présence du privé et les projets particuliers ? Mais aussi, quel est l'état de santé de la classe ordinaire publique au Québec ?

À cet égard, compte tenu des dynamiques de marché et des motivations parentales qui s'y trouvent en arrière-plan, il apparaît que deux phénomènes se conjuguent, en boucle. D'une part, nous avons documenté la dégradation des conditions d'apprentissage dans la classe ordinaire, surtout liée à l'intégration des élèves HDAA et au non-redoublement, tous deux menés sans assurer suffisamment les services soutenus à l'élève que de telles stratégies éducatives supposent pourtant. D'autre part, nous avons décrit comment la présence marquée des établissements privés dans certains milieux explique en grande partie le développement des projets particuliers publics. Nous avons également montré l'effet d'écémage et de ségrégation qu'ont le privé et les projets particuliers à effet sélectif.

La combinaison de l'ensemble de ces facteurs favorise chaque année davantage la désertion de la classe ordinaire au profit de classes perçues comme plus favorables à la réussite. Les propos des enseignantes et enseignants recueillis par la FSE dans le cadre de ses travaux corroborent en ce sens les résultats relevés dans la littérature. Ils permettent également de mettre en relief le paradoxe vécu par les praticiens, coincés entre la nécessité réelle et urgente de lutter contre l'érosion des effectifs publics, les attentes parentales auxquelles les milieux sont fortement incités à répondre et les répercussions scolaires et sociales constatées concrètement dans les écoles.

Pour résumer les réponses apportées à la première question, rappelons très sommairement qu'au Québec, les inscriptions au secondaire privé sont passées de 5 % à 21 % entre 1970-1971 et 2012-2013. En ce moment, neuf élèves québécois sur dix résident dans des milieux où la part du secondaire privé dépasse 10 % et six sur dix, dans des milieux où cette part dépasse 20 % (MELS, 2015).

Il est impossible de déterminer la proportion exacte de l'ensemble des élèves fréquentant le privé ou des projets particuliers, mais son ampleur singulière ne fait aucun doute. À l'échelle du réseau, à la lumière des statistiques disponibles, on obtient 40 % en ne comptant que le privé et les programmes enrichis exigeant une autorisation ministérielle. Le total réel est donc nécessairement bien plus élevé. Il ne s'agit pourtant là que d'une moyenne nationale. Pour nombre de commissions scolaires, plus de la moitié des élèves du territoire ont donc maintenant quitté la classe ordinaire.

Nous souhaitons également répondre à trois autres questions : comment se comparent les performances du privé et du public ? Pour compléter l'analyse du marché scolaire, quel bilan peut-on dresser quant aux projets particuliers ? Quels sont les effets de la concurrence sur la réussite et ses enjeux globaux ?

Cette note de recherche dégage un ensemble de constats remettant largement en question certains discours réducteurs sur la réussite des écoles publiques ainsi que sur les présumés bénéfiques de ce qu'on peut appeler le « marché scolaire ». À ce chapitre, une des découvertes les plus porteuses des dernières années est sans doute la démonstration statistique de ce que les savoirs d'expérience et la compréhension des dynamiques socioscolaires nous disaient déjà : les effets négatifs de la concurrence sur le système et sur la réussite ne sont pas linéaires.

En fait, ceux-ci apparaîtraient à partir d'un certain seuil, qui ne dépasse probablement pas 10 % d'élèves allant au privé. En fin de compte, est-ce une surprise à ce point ? Effet typique du paradoxe de Simpson¹⁴, une telle évidence est demeurée relativement cachée dans l'ombre de la moyenne. Néanmoins, il tombe sous le sens que les impacts sont différents selon que 5 % ou 25 % des élèves d'une région vont au privé. Cela explique d'ailleurs une partie substantielle des études non concluantes sur la question.

Il est évident qu'au Québec, on dépasse largement le seuil critique au-delà duquel les effets négatifs s'accumulent, qu'il se situe à 5 %, 10 % ou plus. Ce qu'on tend à oublier, c'est qu'à la part du privé, il faut ajouter les élèves inscrits dans des projets particuliers ayant pour effet d'affecter la composition de la classe ainsi que la « clientèle » d'une école, quel que soit le type de sélection (performance, coûts, motivation particulière). Contrairement aux projets particuliers qui n'entraînent aucune diminution de la mixité, ceux « à effet sélectif » engendrent essentiellement les mêmes mécanismes socioscolaires invoqués par la recherche au sujet du privé. Nathalie Mons, professeure française de sociologie et présidente du Conseil national de l'évaluation du système scolaire (CNESCO), souligne cette bidimensionnalité de la ségrégation scolaire :

[...] les effets de l'absence de mixité dans les classes sont encore plus dévastateurs psychologiquement que la ségrégation entre établissements. Tout simplement parce que la ségrégation saute encore plus aux yeux des élèves. Les enfants qui sont dans des classes de moins bon niveau se perçoivent comme cantonnés dans des « classes poubelles ». (Mons, 2015)

Les conséquences sur cette classe résiduelle, comme nous l'avons qualifiée, et sur les élèves qu'on y regroupe sont claires. Selon la littérature scientifique actuelle, la concurrence accroît les écarts de réussite entre les sous-groupes selon l'origine socioéconomique, le profil de performance, etc. Or, cet écart est le principal indicateur utilisé pour mesurer l'équité des systèmes d'éducation.

¹⁴ Selon lequel des statistiques peuvent confondre ceux qui les analysent et mener à des conclusions en apparence justes, mais qui s'avèrent trompeuses, lorsqu'une étude regroupe ensemble des résultats de sous-groupes distincts pour donner une moyenne commune.

Lapointe, Archambault et Chouinard (2008) ont d'ailleurs montré à quel point cela affecte l'égalité des chances, au sens littéral du terme : à caractéristiques égales, les élèves fréquentant une école publique de milieu défavorisé ont six fois moins de chance d'obtenir un diplôme que les autres. Malgré les intérêts conflictuels qu'ils peuvent parfois éprouver comme pédagogues et même comme parents, les enseignantes et enseignants eux-mêmes sont très lucides quant à l'ampleur de ces impacts.

Enfin, on relève généralement que le marché scolaire n'est pas une formule efficace à l'échelle du système, et ce, sans même tenir compte des enjeux de société plus larges. En effet, les implications de la concurrence sur la conception même du système d'éducation mis sur pied au Québec sont vastes, qu'il s'agisse de ségrégation sociale, scolaire, linguistique, économique, culturelle ou encore d'égalité des chances, d'instruction, de socialisation ou d'autonomie professionnelle.

Une situation complexe et des intérêts divers

Dans le monde, l'évolution du Québec moderne semble un cas assez rare, par l'avènement d'une école à trois vitesses en quelques décennies seulement, mais aussi parce que cette évolution contraste avec les principes ayant guidé les grands chantiers des années 1960, annulant une partie de ses effets au chapitre de l'égalité sociale.

Lorsqu'on fait le point sur ces questions, on entend souvent l'argument très valable selon lequel l'hétérogénéité des milieux scolaires ne nuit pas aux élèves favorisés et s'avère nettement bénéfique pour les autres élèves. Cette tendance démontrée par la recherche et commune à plusieurs pays est rappelée par Mons, selon laquelle tous les élèves en sortent gagnants sur le plan social :

[...] il existe une grande littérature scientifique internationale, autour de deux champs de recherches. Le premier porte sur les conséquences de la mixité sur les apprentissages scolaires. Un enfant réussit-il moins bien dans une classe hétérogène ? Le sujet a longtemps fait débat, les études récentes arrivent toutes à la même conclusion : la mixité a des effets positifs ou neutres sur les résultats scolaires de l'immense majorité des élèves. À l'exception d'une toute petite élite, qui réussit un peu moins bien scolairement quand elle se retrouve mélangée à des élèves différents.

Mais je ne parle là que de l'impact sur les résultats scolaires. Si l'on regarde les effets de la mixité en termes de cohésion sociale, là, tous les élèves sans exception y gagnent. Même le haut de l'échelle ! (2015)

Le sujet est d'autant plus important ici qu'il touche une dimension fondamentale du débat public : à juste titre, les défenseurs d'un système scolaire hétérogène en ont toujours fait valoir les gains pour la société, mais aussi pour tous les élèves. Or, cet argument ne tient la route qu'à certaines conditions, liées au degré réel de ségrégation d'un système donné, et ses limites apparaîtront rapidement si le sens commun des parents leur dit le contraire. À moins, évidemment, que le mouvement de retour vers la mixité soit généralisé, collectif.

De fait, malgré ses politiques officielles et ses discours, le Québec laisse se développer un système qui, dans de plus en plus de milieux, donne maintenant aux parents des raisons légitimes de croire que la classe ordinaire n'est plus dans l'intérêt de leur enfant et qu'il faut rechercher de meilleures conditions d'apprentissage pour lui. Cette situation engendre des dilemmes moraux que nous avons tenté de décrire et qui sont d'ailleurs éloquemment illustrés par l'échange impromptu entre deux pères de famille, sur Internet, rapporté en note de bas de page dans la section 1.2.

Cela nous ramène à une seconde dimension centrale des mécanismes de concurrence : la question des perceptions. On connaît déjà la propension des détracteurs des écoles publiques à développer un discours rempli de considérations péjoratives justifiant selon eux le recours au privé. Dans une certaine mesure, ils appellent même à la généralisation de la formule, souvent par des incitatifs financiers qui n'iraient quand même pas jusqu'à permettre aux défavorisés d'y aller eux aussi. Bien entendu, si la totalité de la population scolaire s'inscrivait à l'école privée, le mythe de la qualité supérieure du travail qui y est accompli éclaterait et, surtout, l'intérêt qu'il représente pour certains disparaîtrait : celui de regrouper en vase clos un échantillon social favorisé par la vie et par conséquent globalement plus performant.

Pour leur part, cependant, les défenseurs de l'école commune se trouvent piégés dans un paradoxe extrêmement contraignant, voire paralysant. Ils dénoncent la concurrence parce qu'ils en connaissent bien les effets néfastes, qu'ils ont dû documenter à force d'en observer les implications pratiques. Or, plus ils mettent publiquement en relief ces effets, plus ils alimentent les perceptions négatives associées à la classe ordinaire. Le défi à relever consiste donc à promouvoir, franchement mais efficacement, des changements majeurs tout en composant avec un obstacle très particulier : le fait que le débat sur le phénomène alimente ce phénomène lui-même.

Au sujet des projets particuliers, il est évident que des enjeux majeurs sont en présence : la sélection et le déséquilibre qui en découle dans les groupes, les conditions d'exercice du personnel enseignant et, avant tout, l'équité dans les conditions d'apprentissage. Il faut aussi retenir, cependant, que leur existence demeure une question de survie, une stratégie de marketing dans ce qui est devenu un marché scolaire. Dans leur état actuel, ils engendrent, comme le privé, une contradiction entre l'intérêt collectif et l'intérêt d'une minorité généralement favorisée, entre l'élève de la classe écrémée et celui d'une classe performante ainsi qu'entre membres du personnel enseignant, qu'ils n'aient plus que des groupes difficiles ou, bien entendu, le contraire.

Compte tenu de l'état de la situation et de l'importance des enjeux en présence, il vaut la peine, pour concilier ces intérêts divergents, de poursuivre l'analyse et d'encourager le débat. Au-delà des acteurs de l'arène scolaire ou politique, l'importance de la société civile n'est donc pas non plus à négliger, un dialogue élargi étant nécessaire pour faire progresser les idées sur ces questions, à commencer par les parents et le personnel.

Différents niveaux d'action

En fait, toute transformation de la dynamique qui sous-tend l'état actuel du système scolaire suppose des décisions et des actions relevant de paliers institutionnels distincts et complémentaires : les écoles, les commissions scolaires et le gouvernement. Il existe des avenues pour régler véritablement le problème et assurer l'équité à laquelle le Québec dit aspirer en éducation. Bien entendu, presque toutes supposent une vision globale, cohérente et lucide, une forme d'investissement financier ainsi qu'une appropriation des rôles.

Au niveau local, chaque établissement a le devoir de faire des choix tenant compte des enjeux soulevés ici. La LIP stipule en effet que toute école a d'abord et avant tout « pour mission, dans le respect du principe de l'égalité des chances, d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves, tout en les rendant aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire » (art. 36). Chaque milieu a d'ailleurs, dans les faits, le pouvoir de faire des choix et de mettre en place des balises relatives à la diversité des parcours scolaires offerts et aux conditions d'apprentissage des élèves. Leur approbation relève d'ailleurs du conseil d'établissement¹⁵ : c'est une grande responsabilité, et elle incombe par conséquent à tous les acteurs qui y sont présents.

Les parents, par exemple, sont censés détenir les informations requises pour porter un jugement et adopter des positions éclairées sur ces questions. La LIP prévoit à cet effet que le comité de parents doit être consulté sur les sujets suivants : la répartition des services éducatifs entre les écoles, l'affectation d'une école aux fins d'un projet particulier et les critères d'inscription des élèves dans cette école ainsi que les principes de répartition des revenus entre les établissements (art. 193).

Paradoxalement, c'est la capacité d'influence du personnel enseignant qui apparaît limitée lorsque vient le moment de décider ce qui se fera dans l'école. Dans le respect attendu de son expertise et de son jugement professionnel, la FSE (2015) a proposé de renforcer son pouvoir relativement au temps alloué à chaque matière et, d'ailleurs, d'établir un temps minimum prescrit pour chacune afin de baliser l'ampleur des impacts que les projets particuliers peuvent avoir sur les contenus disciplinaires.

On l'a vu, les commissions scolaires ont la capacité d'établir, en collaboration, des principes directeurs qui permettent d'atténuer certains impacts négatifs des projets particuliers. En fait, elles en ont même l'obligation légale. Rappelons en effet que la LIP exige de chacune d'entre elles qu'elle établisse, « après consultation des conseils d'établissement et du comité de parents, les objectifs et les principes de la répartition

¹⁵ Le Conseil approuve les modalités d'application du régime pédagogique (art. 84) ; l'orientation générale en vue de l'enrichissement ou de l'adaptation des objectifs et des contenus indicatifs des programmes d'études et en vue de l'élaboration de programmes d'études locaux pour répondre aux besoins particuliers des élèves ; les conditions et modalités de l'intégration, dans les services éducatifs dispensés aux élèves, des activités ou contenus prescrits dans les domaines généraux de formation (art. 85) ; le temps alloué à chaque matière obligatoire ou à option en s'assurant de l'atteinte des objectifs obligatoires et de l'acquisition des contenus obligatoires prévus dans les programmes d'études (art. 86).

[de ses revenus] entre ses établissements. Cette répartition doit être effectuée de façon équitable en tenant compte des besoins exprimés par les établissements, des inégalités sociales et économiques auxquelles les établissements sont confrontés [...] » (art. 275).

Mais le font-elles suffisamment ? Le problème étant parvenu à une échelle qui dépasse souvent les milieux, tant au chapitre de l'analyse que de l'action, c'est le gouvernement qui a le devoir premier de faire le bilan et de poser les gestes structurants qui pourraient changer les règles du jeu. Malheureusement, son attention ne semble pas portée sur cet enjeu qui demande de la volonté politique, comme le résume Maroy (2013) :

Dans le cas québécois, on peut souligner qu'il n'y a pas eu de politique volontariste de promotion d'un quasi-marché par les pouvoirs publics que l'on peut retrouver dans le cas anglais par exemple (Felouzis, Maroy & van Zanten, 2013) ; on peut néanmoins remarquer que les gouvernements successifs ne prennent aucune mesure visant à limiter cette concurrence scolaire et la différenciation des enseignements et apprentissages qu'elle génère. D'un côté en effet, une modification du régime de financement du secteur privé n'est pas à l'agenda politique (même si certains groupes d'intérêt comme les organisations syndicales le demandent [...]) ; de l'autre, la différenciation des projets d'écoles n'est pas interrogée dans ses effets potentiels en termes de différenciation accrue des publics des établissements, différenciation qui, selon Lessard et Levasseur (2007), pourrait être à la source de la stagnation voire de la diminution de l'efficacité d'ensemble du système éducatif québécois en termes de taux de diplomation. Ces évolutions procèdent sans doute essentiellement de logiques d'acteurs locaux (tels les parents ou les commissions scolaires), mais elle est aussi encouragée par l'action organisée de certains groupes d'intérêts privés (voir le rôle de l'IEM, dans Desjardins, Lessard & Blais, 2011) promouvant explicitement le modèle du marché scolaire. Cependant, elles ne sont pas non plus découragées ou combattues par des politiques publiques explicites. (p. 48)

Au contraire, le gouvernement actuel a mis de l'avant depuis quelques années différents projets de modification structurelle du réseau et de son fonctionnement décisionnel qui ont eu et pourraient encore avoir des conséquences notables dans ce dossier. Prenons l'exemple récent du projet de loi n° 86 touchant la gouvernance des commissions scolaires et des établissements : advenant son adoption, plus de pouvoirs décentralisés seraient dévolus aux écoles ainsi qu'aux parents. Ces derniers exerceraient également une plus grande influence sur les directions générales comme sur les directions d'école, puisqu'ils seraient partie prenante de leur sélection et de leur évaluation. Sur la base des dynamiques constatées ici, cela créerait une pression supplémentaire, de l'intérieur, en faveur de la multiplication des cheminements scolaires et du cloisonnement des classes.

Bien entendu, l'État a mis en œuvre depuis quelques années un certain nombre de mesures permettant d'intervenir auprès des populations scolaires plus vulnérables, telles que la Stratégie d'intervention *Agir autrement* et diverses sommes pour les élèves HDAA. Toutefois, il n'est pas encore parvenu à démontrer une réelle compréhension des phénomènes sociaux et scolaires en cause ici, en particulier en lien avec la défavorisation. Cette méconnaissance se manifeste notamment par les coupes et les gels exercés périodiquement dans le réseau, y compris auprès des élèves ayant des besoins particuliers. Ces reculs éliminent par ailleurs les bénéfices de nouvelles

allocations annoncées en grande pompe, au point de pousser la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse à en dénoncer publiquement les lourdes conséquences (*Le Devoir*, 2 mars 2016).

Dans un tout autre ordre d'idées, le gouvernement a la responsabilité de procéder en continu à l'analyse rigoureuse de ces phénomènes et des enjeux qu'ils soulèvent. Pour y parvenir, il faut un éclairage adéquat, à commencer par des informations communes et précises. Or, à ce chapitre, force est de constater le manque inconcevable de données fiables, accessibles et à jour sur l'ensemble de ces questions, que ce soit de la part des ministères, des administrateurs ou des institutions de recherche. D'ailleurs, à part quelques initiatives dignes de mention, tous trois les étudient encore peu si l'on considère la gravité du thème et l'urgence de mieux le comprendre.

Dans certains cas, des publications statistiques pourtant régulières se sont faites plus rares ces dernières années. Des variables ont même été omises dans ces références, comme pour l'indice de lourdeur des classes, étrangement disparu des références à partir de l'année 2007-2008. D'autres ne sont accessibles que dans un format qui rend leur utilisation scientifique ardue ou impossible. C'est le cas de la carte des unités de peuplement, qu'on trouve en carte interactive sur Internet, dont on ne peut extraire les données sources, et dont la plus récente version date par ailleurs de 2006.

Perspectives pour l'analyse, la réflexion et l'action

Comprendre et agir avec cohérence supposent de connaître l'état des lieux de manière détaillée. Combien d'élèves vont au privé ? Dans un projet particulier sélectif, selon quels critères ? Dans un projet où l'on a assuré l'équilibre de tous les groupes ? En classe ordinaire ? C'est ce genre de lacunes dans l'information disponible qui a poussé la FSE (2015) à demander des modifications à la LIP afin de prévoir un mécanisme transparent de reddition de comptes quant aux dérogations accordées aux commissions scolaires. Ensuite, selon le secteur et la classe fréquentés, quelles sont les caractéristiques des élèves et de leurs familles aux plans scolaire, socioéconomique et ethno linguistique ? Quelles sont leurs conditions d'apprentissage ? La composition des groupes ? Quelle part du budget leur est dévolue ? Quelles sont les conditions d'exercice des enseignantes et enseignants ?

Le manque d'analyses complètes quant à ces réalités constitue un obstacle majeur à notre capacité collective à bien cerner les faits et à prendre des décisions éclairées. Plus largement, il faut donc poursuivre les travaux entrepris par quelques chercheurs afin de mesurer et de documenter au Québec les effets comparés de ces différentes filières sur la réussite scolaire et leur portée sur l'ensemble du système.

Dans le même esprit, la concurrence et ses conséquences affectent-elles l'efficacité de mesures et de certains services spécifiques aux élèves, dont l'usage ne serait plus optimal, par exemple parce qu'on aurait dépassé un certain seuil d'équilibre ? Quoique la littérature soit déjà très claire à ce sujet, il demeure qu'au Québec, on a encore peu comparé l'efficacité d'un milieu mixte et équilibré à celui d'un milieu homogène.

Au plan sociétal, nous savons qu'une part importante de la population aisée a quitté les villes-centres. Nombreux sont les élèves plus favorisés, mais restés dans les quartiers centraux, qui vont alors au privé ou dans des projets particuliers. Les écoles de quartier deviennent alors constituées d'élèves issus de l'immigration, comme en témoignent régulièrement les « enfants de la loi 101 » qui ont vécu ce type d'expérience. On s'étonne ensuite que, n'ayant pas développé de réseau francophone valable, plusieurs poursuivent leurs études en anglais, puis en fassent leur langue de travail et d'usage.

Il est nécessaire d'étudier les conséquences de cette situation rappelant à plusieurs égards celle de grandes villes américaines et d'ailleurs. Quel est son impact démographique si ces réalités influencent le lieu de résidence de certaines familles ? Quelles répercussions une socialisation distincte selon l'origine socioéconomique, ethnique et linguistique peut-elle avoir ? Sur un plan strictement financier, par ailleurs, si la réussite éducative et l'intégration sociale de l'un de ces sous-groupes ou du système dans son ensemble sont touchées, il est surprenant que l'on n'ait pas encore évalué les coûts à long terme en éducation, en emploi, en santé ainsi qu'en services sociaux de cette ségrégation socioscolaire.

Il s'agit, en somme, d'un véritable enjeu de société : que doit faire le Québec ? Peut-il continuer à développer un système où la moitié la plus favorisée des élèves est désormais séparée des autres, comme dans certains pays du tiers-monde ? Comment optimiser la réussite éducative de l'ensemble du réseau ? Comment assurer des conditions d'apprentissage justes et équivalentes pour tous les enfants du Québec ? Comment favoriser leur socialisation dans un univers inclusif et hétérogène ?

Le défi le plus délicat, compte tenu des divergences d'intérêts, sera de cibler avec acuité les gestes à poser, sachant que l'on ne peut intervenir sur les projets particuliers sans intervenir sur la question du privé au même moment. En effet, cette note de recherche a mis en relief le lien extrêmement étroit existant entre les deux : l'un émane de l'autre, et les deux se nourrissent mutuellement. D'une part, avec les règles du jeu actuel, le réseau public ne peut tout simplement pas survivre sans la lutte que les projets particuliers lui permettent de soutenir avec le privé. Sans eux et la saturation de certaines écoles privées, la « part de marché » de celles-ci serait encore plus grande. D'autre part, les projets particuliers ayant pour effet de déséquilibrer la classe ordinaire, l'avenir du privé se trouve paradoxalement assuré.

Les analyses colligées dans ces pages démontrent l'ampleur des impacts de cette situation non seulement sur l'école publique, mais sur l'ensemble du système. Elles illustrent pour ce faire les mécanismes sociaux et scolaires en cause et le cercle vicieux qui s'ensuit, pour des raisons basées sur des perceptions initiales qui finissent, à force d'affaiblir le réseau public, par devenir réalité. Ce bilan appelle à la décision, à l'action. Ce qui se trouve actuellement réduit à un choix parental individuel, imposant à chaque famille l'odieux d'alimenter ou non le problème, devrait d'abord et avant tout se poser comme un choix collectif inscrit dans un projet de société cohérent, fondé sur des analyses d'ensemble, et centré sur la mission réelle de notre système d'éducation : tout faire pour offrir à chaque enfant du Québec une chance équitable de s'instruire.

Annexe I

Aperçu des mandats et des travaux à l'origine de cette démarche

Les principales sources d'information que nous utiliserons découlent d'une décision prise par le Conseil fédéral de la FSE en **avril 2012**. En effet, après réception des résultats de l'enquête qu'elle venait de mener sur les projets particuliers (A1112-CF-072), l'ensemble des syndicats membres avait décidé, d'une part, de promouvoir la réflexion et l'action en faveur de l'égalité des chances en éducation auprès d'autres organisations ainsi qu'auprès de leurs membres et, d'autre part, de lancer une vaste démarche d'analyse :

5. Le Conseil fédéral mandate ses représentantes et représentants pour :
 - a) mener une consultation auprès de l'ensemble des membres concernant les orientations que devraient prendre les projets particuliers et les balises qu'on voudrait y voir rattachées dans le respect de l'égalité des chances ;
 - b) mener une recherche, en collaboration avec la Centrale et d'autres partenaires, concernant les impacts de la concurrence sur la réussite des élèves ;
 - c) mener une opération de validation de notre position auprès de l'ensemble des membres sur les balises que doivent prendre les projets particuliers dans le respect de l'égalité des chances.

Il ne s'agit là que d'une partie très fragmentaire des décisions qui guident la FSE et la CSQ dans ce dossier, intégralement rapportées dans le document d'instance A1516-CF-017, et qui devaient mener la Fédération, éclairée par la recherche, à des orientations sur les projets particuliers.

Ce faisant, cette décision ajoutait trois axes complémentaires aux enquêtes déjà menées, de manière à donner un aperçu d'ensemble quant aux tenants et aboutissants des projets particuliers et de la concurrence sur le réseau scolaire, le personnel enseignant et les élèves.

D'abord, à l'hiver 2014, des calculs statistiques sur certaines des données en notre possession ont été menés avec M. Jean-Guy Blais, de l'Université de Montréal, en s'inspirant des travaux de Choukri Ben Ayed (2010), selon lesquels la concurrence entre les écoles a des effets négatifs sur la réussite scolaire globale. D'après le chercheur français, les écoles qui performant le mieux sont celles situées dans des milieux à faible concurrence, et inversement, et cela joue également sur l'écart entre les élèves les plus faibles et les élèves les plus forts.

Sans prétendre mener des travaux aussi exhaustifs, la FSE voulait, dans la mesure du possible, étudier l'hypothèse d'un lien entre le niveau de concurrence scolaire (proportion d'élèves fréquentant l'école privée et pourcentage d'écoles publiques avec projets particuliers) et la réussite scolaire (décrochage et diplomation) dans chaque commission scolaire. Les variables examinées incluaient également l'IMSE, les résultats aux épreuves uniques et le retard scolaire. La FSE a ensuite poursuivi dans la même optique à partir d'autres variables.

Ensuite, en 2014, une recension des écrits coordonnée par la Centrale et la FSE devait permettre une comparaison internationale avec les réalités d'autres sociétés et l'évaluation des enjeux liés à la concurrence. Les thèmes prioritaires, qui ont également fait l'objet d'analyses documentaires complémentaires à la FSE, étaient les suivants :

1. Portrait de certains pays de l'OCDE¹⁶ et du Québec
 - État des lieux et éléments explicatifs de la concurrence scolaire (démographie, financement public des écoles privées, etc.)
 - Arguments en faveur et en défaveur (incluant les motivations des parents) de la concurrence des écoles privées et du financement public des écoles privées
 - Incidence du financement public des écoles privées sur la concurrence en éducation (caractéristiques sociales et scolaires des élèves au privé)
 - Incidence des projets pédagogiques particuliers au public sur la concurrence en éducation (évolution en nombre et en caractéristiques de ces projets)
2. Recherches portant sur les effets (pays de l'OCDE et Québec : réussite, ségrégation, inégalités)
 - Effets sur les élèves, en particulier au chapitre de la réussite scolaire
 - Effets sur le personnel : conditions de travail, statut, équité, etc.
 - Effets sur le système d'éducation : mission, pratiques, gestion budgétaire, ressources humaines
3. Stratégies, mesures ou pratiques mises en place dans les pays de l'OCDE
 - Initiatives pour réduire la concurrence en éducation et pour favoriser une plus grande mixité sociale et scolaire dans les écoles (tronc commun, etc.)
 - Effets de ces mesures sur la réussite des élèves, la ségrégation scolaire, les inégalités scolaires
 - Discours et stratégies développés par le mouvement syndical pour faire face à la question de la concurrence et de ses impacts sur la réussite des élèves

Enfin, la FSE a mené, entre mai et septembre 2014, une vaste tournée de consultation à travers le Québec. Sept groupes de discussion ont été rencontrés, rejoignant 47 enseignantes et enseignants du primaire et du secondaire exerçant autant en classes ordinaires qu'en contexte de projet particulier, afin d'assurer la meilleure représentation possible sur la question. Ces entrevues semi-dirigées ont abordé la question des effets sur les élèves des classes ordinaires et des projets particuliers, des effets sur le personnel enseignant et des impacts sur l'école publique, la réussite scolaire et l'équité en éducation.

Les membres ont notamment pu s'exprimer sur la sélection des élèves, sur la grille-matières et sur le thème de la concurrence, tant celle du réseau privé, en grande partie à l'origine du phénomène, que celle qui en découle entre les écoles publiques. Ces échanges avaient pour finalité de définir avec les enseignantes et enseignants des balises qui pourraient être mises en place pour encadrer l'implantation des projets particuliers ou, minimalement, contrôler les effets de ceux-ci sur l'égalité des chances.

¹⁶ Pays européens (France, Angleterre, Belgique, Suède, Finlande), États-Unis et quelques provinces canadiennes (notamment l'Ontario et accessoirement l'Alberta et la Colombie-Britannique).

Annexe II

Faits saillants d'une analyse comparative des milieux selon la concurrence

Le tableau II présenté à la fin de cette annexe donne un aperçu des travaux de la FSE. Il a été conçu en fusionnant un certain nombre de variables issues des indicateurs de gestion des commissions scolaires, de la carte des unités de peuplement de 2003, de documents statistiques, notamment sur la diplomation et la qualification au secondaire, et de certaines données de la FSE. Toutes les moyennes ont été calculées en pondérant chaque variable selon le nombre réel d'élèves de chaque commission scolaire.

Il permet ainsi d'étudier le rapport entre la proportion d'élèves allant à l'école privée sur le territoire de chaque commission scolaire et différentes variables, liées entre autres à la composition de la classe, à l'IMSE et au SFR. Elles datent de 2003-2004 parce qu'il s'agissait de la seule année où nous disposions de toutes ces variables par commission scolaire et qu'aux fins de cet exercice, ce n'est pas l'âge des variables qui importe, mais leurs relations entre elles.

Nous avons classé les 60 commissions scolaires francophones en ordre décroissant selon la proportion d'élèves de leur territoire allant à l'école privée. Nous les avons ensuite divisées en 3 groupes de 20 et en 5 groupes de 12 afin de vérifier si ces groupes présentent des différences pour certaines des variables étudiées. Finalement, on observe effectivement des écarts marqués entre les sous-catégories, autant au chapitre des projets particuliers que de la composition de la classe ou de l'impact sur l'origine socioéconomique des élèves.

Tableau I — Moyennes par tranches décroissantes de 12 et de 20 commissions scolaires (2003-2004)

Sur 60 CS	A	A+	B	C	D	E	F
Sous-groupes de CS	Élèves allant au privé (cohorte 01-02 ¹⁷)	Élèves allant au privé (cohorte 07-08)	Projets particuliers (écoles)	H/PI	Indice* de lourdeur	Écart IMSE public p/r privé	Écart SFR public p/r privé
12 premières	30 %	31,2 %	27,4 %	24,4 %	103,9	5,7	6,5
20 premières	27,2 %	28,6 %	33,3 %	22,7 %	102,1	4,4	3,9
20 du milieu	14,3 %	14,8 %	25,5 %	19,4 %	97,8	1,8	-0,37
20 dernières	1,9 %	2,2 %	18,6 %	15,7 %	97,6	0,7	Trop peu de privé
12 dernières	0,2 %	0,1 %	10,2 %	15,2 %	98	Trop peu de privé	Trop peu de privé

* Comme pour le calcul du quotient intellectuel (QI), la moyenne de l'indice de lourdeur des effectifs du réseau se situe à 100.

On relève évidemment des réalités très diverses au chapitre de la concurrence. Par exemple, comme le montre le tableau I, les 12 commissions scolaires en vivant le plus en 2003-2004 avaient déjà à l'époque, en moyenne, 30 % d'élèves de leur territoire inscrits au privé (colonne A dans le tableau) et 27 % d'écoles ayant au moins un projet particulier (colonne B). En comparaison, les 12 commissions scolaires vivant le moins

¹⁷ Pour le privé, nous avons retenu les données de la cohorte **commençant le secondaire** en 2001-2002, qui était en troisième secondaire en 2003-2004 (*Diplomation au secondaire*, MELS, 2010).

de concurrence en avaient respectivement 0 % et 10 %. En somme, plus il y a de privé, plus les écoles publiques développent des projets particuliers.

Comme le montre la figure 1, on observe ensuite des écarts marqués¹⁸ en ce qui a trait à la proportion d'élèves handicapés ou ayant un plan d'intervention (colonne C : de 15 % à 24 %) et à l'indice de lourdeur des effectifs (colonne D : de 98 à 104), un indicateur malheureusement abandonné par le Ministère depuis 2007-2008.

Soulignons que cet indice, basé sur 100 comme celui du quotient intellectuel (QI), fluctue très peu habituellement : par exemple, au Québec, seules 4 commissions scolaires obtiennent un indice dépassant 104. Cet écart de 6 points entre le premier groupe de 12 commissions scolaires et le dernier est donc énorme.

En somme, plus il y a de privé, plus la proportion d'élèves ayant des besoins particuliers augmente dans les classes publiques et plus cela se répercute sur l'indice moyen de lourdeur des effectifs.

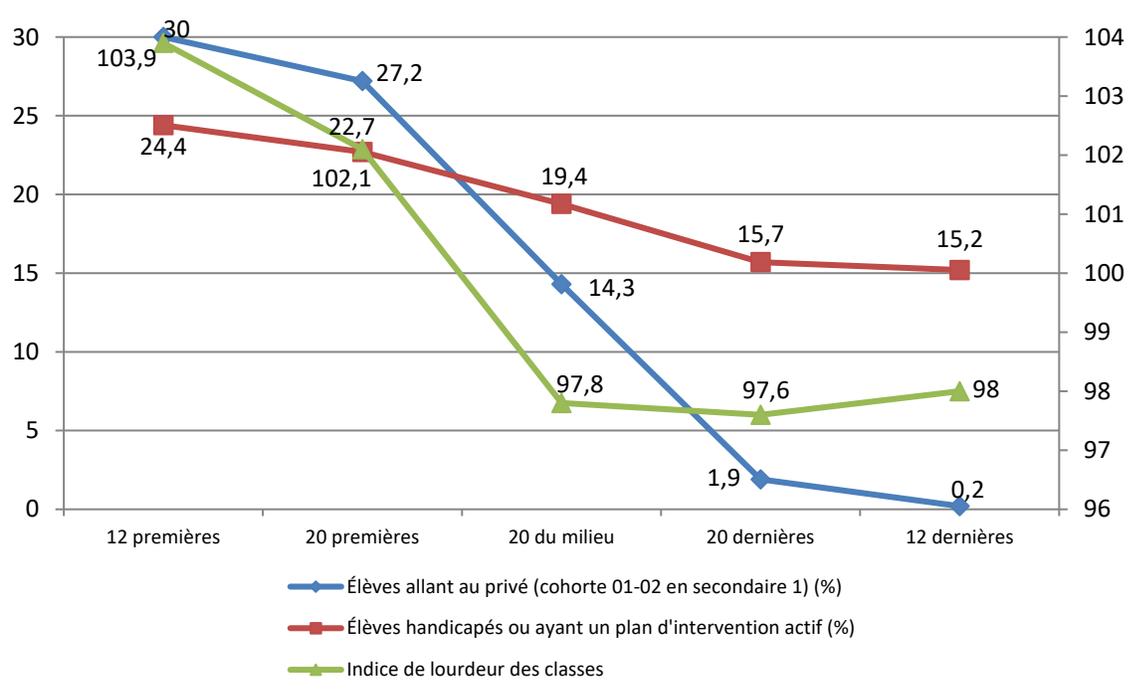


Fig. 1 – Élèves handicapés ou ayant un PI actif et indice de lourdeur des classes

¹⁸ Le réflexe critique suppose de vérifier si ce sont les caractéristiques de ces commissions scolaires qui expliquent cet écart, par exemple leur taille. Or, il est possible de comparer l'indice de lourdeur d'une commission scolaire à l'indice moyen de l'ensemble des commissions scolaires de même taille. En fait, l'indice moyen des milieux à forte concurrence dépasse celui obtenu par leur strate (donc pire que la moyenne des commissions scolaires de même taille), tandis que l'indice des milieux à faible concurrence est inférieur à celui de leur strate (donc meilleur).

Le fait d'être en milieu urbain défavorisé aurait également pu expliquer ces écarts. Toutefois, les scores IMSE et SFR moyens des 12 premières commissions scolaires et des 12 dernières, donc leur défavorisation, sont similaires. L'IMSE des 12 et des 20 commissions scolaires vivant le plus de concurrence est même meilleur que celui des 12 et des 20 commissions scolaires en vivant le moins. Bien sûr, des analyses statistiques plus poussées seront de rigueur afin d'éliminer la possibilité que des variables non étudiées expliquent certaines de ces tendances.

Un autre constat, tout aussi important, est illustré dans la figure 2 : en croisant l'ensemble des données et la carte des unités de peuplement, on observe que la présence du privé a un impact majeur sur les caractéristiques socioéconomiques des élèves du public.

Soulignons d'abord que l'IMSE et le SFR fonctionnent par l'attribution de **scores** (souvent entre 0 et 30) à chaque unité de peuplement (disons un quartier d'une ville) du Québec. Chaque enfant amène ce score à son école, dont on tire une moyenne d'école. Ensuite, toutes les écoles sont ordonnées du score moyen le plus bas au plus élevé, puis divisées en 10 groupes (les **rangs**).

En 2003-2004, le rang 1 inclut les scores inférieurs à 10. Les rangs 8 et 9 incluent les scores situés respectivement entre 19 et 22, et entre 22 et 26. Donc, pour illustrer, on peut dire que les écoles situées entre le rang 2 et le rang 9 ont un score qui va de 10 jusqu'à 26.

Or, on remarque un écart entre les scores IMSE et SFR d'une commission scolaire et les scores de son territoire, c'est-à-dire ceux que cette commission scolaire aurait dû avoir si tous les élèves du territoire venaient à l'école publique. Ces écarts diminuent progressivement et disparaissent totalement dans les commissions scolaires où il y a peu de privé (voir tableau à la fin de l'annexe).

Nous avons ensuite extrapolé à partir de ces données pour déterminer les scores IMSE et SFR du privé et ceux du public (tableau : colonnes E et F). Le résultat, prévisible, mais peu documenté jusqu'ici, est éloquent : pour les 12 premières commissions scolaires, l'écart entre écoles privées et publiques est de 5,7 points pour l'IMSE et de 6,5 pour le SFR.

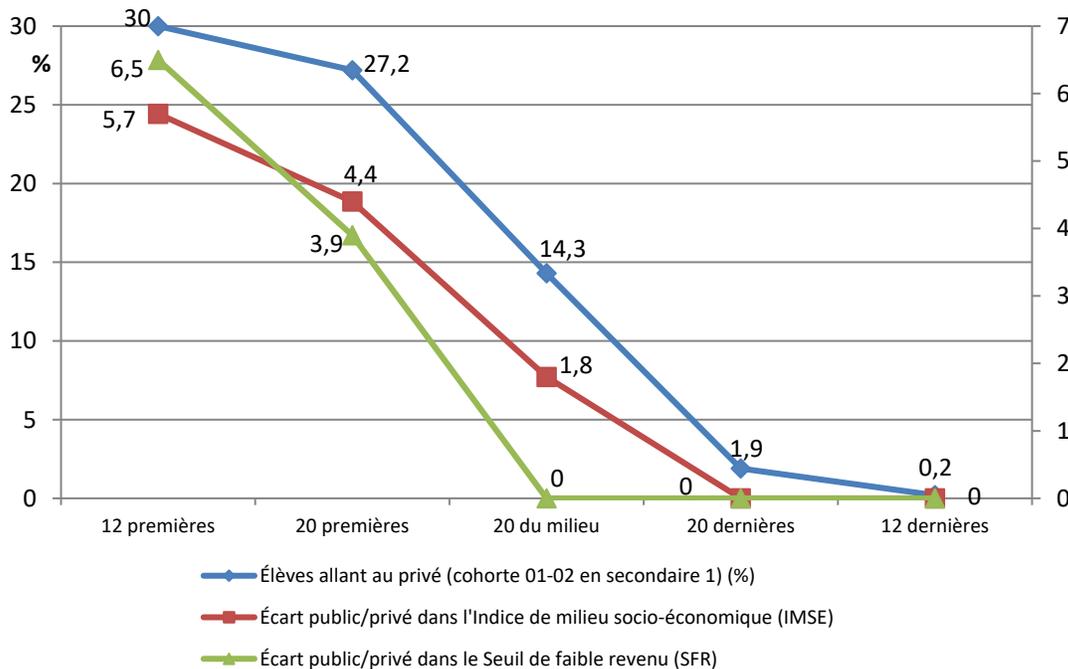


Fig. 2 – Écart socioéconomique public/privé

En d'autres termes, dans le cas de ces 12 commissions scolaires où il y a le plus de concurrence, le score IMSE moyen des élèves du public est de 17,5 alors que celui du privé est de 11,8 (juste au-dessus du rang 1 sur 10). Comme on le voit dans la figure 2, cet écart disparaît progressivement au fur et à mesure que la part du privé diminue.

Fait intéressant, que l'on observe dans le tableau à la fin de cette annexe : contredisant l'argument de l'effet « démocratique » d'un plus grand soutien financier au privé, on observe que plus il y a d'élèves au privé, plus le score SFR de celui-ci diminue (en fonction de revenus familiaux plus diversifiés), mais surtout que celui du public chute alors encore plus vite, car ce sont encore les élèves plus aisés qui partent, accroissant toujours l'écart.

Or, il faut préciser ici à quel point ces chiffres sont significatifs, car ils proviennent d'un indicateur très peu sensible. En effet, la valeur IMSE/SFR que donne un élève à son école provient des caractéristiques **de toutes les familles de son unité de peuplement** : dans un quartier socialement hétérogène, ni l'élève riche ni l'élève pauvre n'amèneront avec eux un score reflétant exactement leur réalité familiale, puisqu'il s'agit d'une moyenne.

Si l'IMSE et le SFR étaient fondés sur des données propres à chaque famille et non au quartier, l'écart entre le privé et le public serait encore plus marqué. Compte tenu de ce qui précède et de la forte population d'élèves allant au privé dans le premier groupe de 12 commissions scolaires, il est fort probable que, si l'on attribuait des scores individuels aux élèves, le score IMSE moyen des écoles privées les situerait au rang 1 ou 2, tandis que celui des écoles publiques des mêmes milieux les situerait autour du rang 8 ou 9.

Tableau II — Caractéristiques des commissions scolaires : différentes variables liées à la concurrence (privé, projets particuliers) et à la composition des classes (indice de lourdeur, élèves HDAA, PI, IMSE, SFR), en ordre décroissant de concurrence (% privé 2003-2004)

Commission scolaire	Proportion d'écoles avec projets particuliers 2010	Moy % PP pondéré selon nb élèves 2003-04	Élèves allant au privé (%) Cohorte 2007-2008 à 2011-2012 (dit 2009-2010)	Élèves allant au privé (%) Cohorte 2001-2002 à 2005-2006 (dit 2003-04)	Moy % élèves allant au privé coh01-02à05-06 (dit 2003-04)	Moy %H PI pondéré	Moy indice lourdeur pondéré	Moy IMSE public 03-04 (sous-gr.)	Moy IMSE Carte 2003	Moy. écarts pondérés carte vs public	Moy IMSE pondéré élèves du privé 2003-04	Moy écart pondéré IMSE Privé vs public 2003-04	Moy SFR public 03-04 (sous-gr.)	Moy SFR Carte 2003	Moy. écarts pondérés carte vs public	Moy SFR pondéré élèves du privé 2003-04	Moy écart pondéré SFR Privé vs public 2003-04	Strates
Découvreurs, CS des	52		41,5	39,1														
Marguerite-Bourgeoys, CS			39,4	37,5														
Région-de-Sherbrooke, CS	24		35,4	33,5														
Patriotes, CS des	10		35,6	33														
Marie-Victorin, CS	38		27,6	30														
Laval, CS de			27,7	30														
Riveraine, CS de la	17		19,4	29,8														
Saint-Hyacinthe, CS de	25		33,1	28,5														
Kamouraska - Rivière-du-Loup, CS de	18		27	26														
Chênes, CS des	31		16,9	25,2														
Montréal, CS de			26	24,6														
Pointe-de-l'Île, CS de la		27,37	23,1	24,5	30,01	24,37	103,87	17,54	16,14	1,40	11,79	5,74	26,23	24,77	1,45	19,75	6,48	12 1ers
Navigateurs, CS des	69		15	23,7						13 pos/13 1ers					11 pos/12 1ers			
Chemin-du-Roy, CS du	52		24,8	23,6														
Sommets, CS des	19		25,5	21,8														
Samares, CS des	16		21,4	21,2														
Capitale, CS de la	44	↓	25	20,7	↓	↓	↓			↓					↓			
Val-des-Cerfs, CS du			21,1	20,3														
Premières-Seigneuries, CS	38		22,4	19,8														
Grandes-Seigneuries, CS de	25	33,26	27,6	19,6	27,22	22,69	102,06	16,82	15,83	0,99	12,44	4,39	23,49	22,61	0,88	19,63	3,86	20 1ers
Énergie, CS de l'	7		28,2	18,8														
Trois-Lacs, CS des	5		20	18,8														
Seigneurie-des-Mille-Îles, CS de la			17,9	18,2														
Bois-Francis, CS des	39		27,2	17,9														
Affluents, CS des	31		18,5	17,7														
Lac-Saint-Jean, CS du	89		11	16,5														
Rives-du-Saguenay, CS de	19	↓	11,9	16,1	↓	↓	↓			↓					↓			
Portages-de-l'Outaouais, CS des			17,7	15,1														
Hautes-Rivières, CS des	38		14,9	14,6														
Côte-du-Sud, CS de la	4	31,74	16	13,8	24,66	21,26	100,71	16,64	15,84	0,80	12,75	3,89	21,44	20,79	0,65	18,96	2,48	30 1ers

Commission scolaire	Proportion d'écoles avec projets particuliers 2010	Moy % PP pondéré selon nb élèves 2003-04	Élèves allant au privé (%) Cohorte 2007-2008 à 2011-2012 (dit 2009-2010)	Élèves allant au privé (%) Cohorte 2001-2002 à 2005-2006 (dit 2003-04)	Moy % élèves allant au privé coh01-02à05-06 (dit 2003-04)	Moy %H PI pondéré	Moy indice lourdeur pondéré	Moy IMSE public 03-04 (sous-gr.)	Moy IMSE Carte 2003	Moy. écarts pondérés carte vs public	Moy IMSE pondéré élèves du privé 2003-04	Moy écart pondéré IMSE Privé vs public 2003-04	Moy SFR public 03-04 (sous-gr.)	Moy SFR Carte 2003	Moy. écarts pondérés carte vs public	Moy SFR pondéré élèves du privé 2003-04	Moy écart pondéré SFR Privé vs public 2003-04	Strates
Hauts-Cantons, CS des	15		17,8	13,1				27 pos/30 1ers										
Sorel-Tracy, CS de	31		8,8	13														
Draveurs, CS des			15,1	12														
Coeur-des-Vallées, CS au			10,6	11,7														
Laurentides, CS des	13	↓	11,2	10,6	↓	↓	↓											
Rivière-du-Nord, CS de la	11		8,7	8,6														
Fer, CS du	31		15,4	8,5	↓	↓	↓											
Pays-des-Bleuets, CS du	42		10,8	7,7														
Beauce-Etchemin, CS de la	23		5,8	7,7														
Estuaire, CS de l'	19	25,52	10,4	6,1	14,32	19,44	97,81	17,44	17,29	0,15	15,68	1,75	16,16	16,22	-0,06	16,53	-0,37	20 suiv
De La Jonquière, CS	52		8,6	5,4														
Appalaches, CS des	35		3,3	4,9														
Portneuf, CS de	26		5,5	4,6														
Vallée-des-Tisserands, CS	13		4,2	4,6														
Fleuve-et-des-Lacs, CS du	40		1,6	2,8														
Charlevoix, CS de	22		3,2	2														
Moyenne-Côte-Nord, CS de	8		3,4	1,3														
Pierre-Neveu, CS	13		0,8	0,7														
Chic-Chocs, CS des	0	↓	0,3	0,6	↓	↓	↓											
Monts-et-Marées, CS des	10		0	0,4	↓	↓	↓											
Harricana, CS	9		0	0,3														
Hauts-Bois-de-l'Outaouais,	5		0	0,3														
Rouyn-Noranda, CS de	6		0	0,2														
Or-et-des-Bois, CS de l'	26		0,2	0,2														
Phares, CS des	14		0,4	0,1														
Baie-James, CS de la	23		0	0														
Lac-Témiscamingue, CS du	0		0	0														
Lac-Abitibi, CS du	0		0	0														
Îles, CS des	0	19,76	0	0	5,97	19,04	98,16	20,44	20,51	-0,07	19,74	0,70	16,90	17,12	-0,21	19,46	-2,56	30 dern
René-Lévesque, CS	9	18,62	0	0	1,90	15,73	97,58	21,46	21,51	-0,05	19,15	2,31	17,53	17,74	-0,21	23,85	-6,32	20 dern
		10,19			0,19	15,17	98,02	23,11	23,12	0,02			17,71	17,86	-0,15			12 dern
Moyennes totales pondérées		27,68			20,45	20,67	100,03		17,08	0,57			19,81	0,42				
Différence 12+ p/r 12-		17,18			29,82	9,20	5,85	-5,58	-6,98				8,52	6,92				
Différence 20+ p/r 20-		14,64			25,32	6,96	4,48	-4,64	-5,68				5,96	4,87				

Notes : pour 9 CS dont le territoire n'est pas couvert par la FSE, les données concernant les PP ne sont pas disponibles. Les couleurs indiquent les moyennes par strate (groupes de 12, de 20 et de 30).

Annexe III

Faits saillants des comités de travail et des entrevues de groupe

Cette section résume les travaux de 2004, de 2011 et de 2014 sur la question des projets particuliers.

Sondage auprès des syndicats affiliés (2004). Nous avons tenté, dans la mesure du possible, de ne retenir que les constats associés à ce que nous considérons aujourd'hui comme des projets particuliers, par opposition aux modifications d'horaire associées à la réforme, qui ne constituent pas une diversification des parcours :

Points forts	Points faibles
<ul style="list-style-type: none">• Réalisation de différents ateliers pour les élèves, ce qui semble les intéresser• Motivation accrue des élèves• Augmentation de la clientèle dans le cas du projet ski-études, qui allait traditionnellement au privé	<ul style="list-style-type: none">• Coûts supplémentaires pour les parents (activités)• Coûts supplémentaires pour l'école lorsqu'il y a engagement de personnel• Contradiction par rapport à la philosophie « non élitiste » quand il y a sélection d'élèves• Moins de temps pour les matières scolaires dans certains cas• Groupes plus difficiles à gérer• Organisation du travail plus complexe (postes)

Comités de travail (2011). Dans la foulée de ses travaux sur l'inventaire des projets particuliers en 2010, la FSE a aussi mené des entretiens auprès d'enseignantes et d'enseignants par le biais de quatre comités de travail afin de recueillir des données plus qualitatives sur les projets particuliers et la sélection scolaire. Outre les enjeux fondamentaux présentés à la section 1.2 (grille-matières, épuration, inégalités, etc.), leurs principaux constats sont les suivants :

Au primaire	Au secondaire
<ul style="list-style-type: none">• Les projets particuliers peuvent se réaliser sans sélection sur la base des résultats, mais c'est plus difficile pour les PEI quand on y fait beaucoup d'enrichissement.• La sélection des élèves sur la base des capacités intellectuelles entraîne l'obligation d'enrichir les programmes.• Il y a déjà des élèves en difficulté de comportement ou d'apprentissage dans plusieurs écoles à vocation particulière.• Les apprentissages de base restent la priorité, sauf pour l'anglais intensif (AI).• Les membres affectés à ces programmes doivent fournir une plus grande disponibilité.	<ul style="list-style-type: none">• L'épuration des élèves du régulier est partout un problème et préoccupe les membres.• Des difficultés de comportement ou d'apprentissage sont présentes surtout dans les concentrations.• La grille-matières réduit presque toujours le temps accordé à certaines disciplines, ce qui entraîne des tensions dans l'équipe-école.• La diminution des heures d'enseignement du Français est préoccupante. Le cours Éthique et culture religieuse est souvent diminué de moitié.• Les concentrations sont parfois des options ou des volets offerts à tous les élèves d'un même degré ou cycle.• Des coûts sont exigés pour les projets particuliers sélectifs, mais plus rarement lorsque ce sont des volets.

Au primaire	Au secondaire
<ul style="list-style-type: none"> • Les approches pédagogiques priorisées font plus appel à l'initiative, à la créativité et à la curiosité. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mis à part les PEI et les sport-études reconnus par le MELS, les projets particuliers tentent de devenir moins sélectifs. • L'enseignement dans les groupes de concentration ou dans les projets particuliers présente certains avantages. • La tâche de travail est modifiée et plus chargée.

Entrevues de groupe (2014)

Cette formule a permis de mettre en relief l'ensemble des tendances concernant les classes ordinaires et de projets particuliers, qu'elles soient positives ou négatives, tant pour les élèves que pour le personnel enseignant.

Les enjeux fondamentaux associés aux projets particuliers ainsi qu'au contexte de concurrence pris dans son ensemble ont également été abordés lors des entrevues semi-dirigées, ainsi que les balises à mettre en œuvre.

L'analyse qualitative effectuée est fondée sur le nombre d'occurrences : les propos relatés et leur fréquence ne sont pas exhaustifs, mais constituent une source de réflexion pertinente qui s'ajoute à celles colligées dans ce document.

La synthèse qui en est tirée sera divisée en trois sections.

1. Effets sur les élèves

	Des classes ordinaires	Des projets particuliers
Aspects positifs	<ul style="list-style-type: none"> • Sentiment d'être « moins différent » (éphémère) • Dans certains cas, une concentration des services 	<ul style="list-style-type: none"> • Source de motivation et d'intérêt • Occasion de pousser plus loin dans certains cas • Sentiment d'appartenance à son projet particulier et encadrement parental accru
Aspects négatifs	<ul style="list-style-type: none"> • La classe ordinaire : une classe d'adaptation scolaire • Absence d'émulation, influence négative du groupe, passivité • Classes moins « dotées » (activités, ressources, attentions, faveurs) • Baisse de l'estime de soi, frustration, déception • Rejet et faible sentiment d'appartenance 	<ul style="list-style-type: none"> • Décentration de l'école : accent non plus sur la matière et la valeur de l'école, mais sur l'activité et le divertissement, qui modulent le reste • Une sphère au détriment des autres : diminution des heures d'enseignement et parfois des attentes. Précipitation : tourner les coins ronds pour arriver, éviter les projets et la manipulation. Les projets particuliers n'ont pas accru le niveau culturel. Cours d'été • Pression, charge de travail, stress, horaires surchargés, anxiété • Élitisme, sentiment de supériorité, cliques, effet de clan, compétition • Frais élevés pour plusieurs projets particuliers

D'autres constats notables ont été exprimés :

- Les élèves de la classe ordinaire sont ceux qui ont le moins de soutien parental.
- Certains facteurs atténuent l'impact négatif : (1) école sans PEI, (2) tous les groupes en « concentration » ou (3) majorité des élèves au régulier.

2. Effets sur les enseignantes et enseignants

	Des classes ordinaires	Des projets particuliers
Aspects positifs	—	<ul style="list-style-type: none"> • Tâche généralement plus agréable grâce à la composition de la classe • Plus valorisant et stimulant, motivant quand c'est un choix volontaire • Liens parfois plus développés avec les élèves grâce à la fréquence
Aspects négatifs	<ul style="list-style-type: none"> • Insatisfaction, notamment liée aux iniquités dans la tâche et dans la distribution des ressources • Détresse, remises en question, arrêts de travail, anxiété, sentiment d'incompétence plus grand • Groupes en grande difficulté <ul style="list-style-type: none"> – Plus de difficultés à résoudre – Plus de PI et de suivi – Exigences à la baisse 	<ul style="list-style-type: none"> • Pression de performance et pressions des parents et des fédérations • Parfois des postes exigeants, charge de travail : <ul style="list-style-type: none"> – Paperasse (surtout PEI) et tâche éclatée, matière parfois négligée – Adaptation, organisation et flexibilité (plans de cours différenciés, contenu, interdisciplinarité, modifications, absences, formations) • Cas particulièrement éprouvant de l'anglais intensif (temps, évaluation, précipitation, pression, baisse des exigences, iniquité de la tâche)

Certains enjeux touchant l'environnement de travail de l'ensemble des enseignantes et enseignants de l'école publique ont été identifiés :

- Climat malsain, tensions et frictions liés :
 - aux inégalités en matière d'affectation et de pourcentage de tâche
 - aux compensations reconnues dans l'organisation pour certaines tâches
 - à la distribution des ressources en défaveur des classes ordinaires
- Imprévisibilité et anxiété
- Certaines classes et certaines écoles fuies par des enseignantes et enseignants
- Enjeux liés aux conditions de travail
 - Postes « étoilés », exigences particulières indues, sélection par la direction
 - Fragmentation de la tâche
 - Vulnérabilité plus grande par rapport à l'employeur (décisions et tâche)
 - Iniquité par rapport à l'acquisition de la permanence

3. Effets sur l'école publique et la réussite scolaire

A. L'école publique et la concurrence

	École publique en général	Concurrence
Aspects positifs	<ul style="list-style-type: none"> • Les projets particuliers répondent aux attentes de plusieurs parents • Les projets particuliers peuvent avoir un effet d'ensemble dynamisant et une influence sur la réussite éducative de certains élèves, surtout les sportifs 	<ul style="list-style-type: none"> • Le drainage par l'école privée est réduit. Permet de retenir au public les élèves forts (particulièrement le PEI et l'AI) <p>L'exode est contenu en bonne partie parce que les écoles privées sont déjà plutôt saturées. Certaines baissent leurs exigences</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les projets particuliers donnent une belle visibilité à l'école, une belle image (PEI)
Aspects négatifs	<ul style="list-style-type: none"> • La pression des parents, qui reçoivent beaucoup d'écoute, se fait sentir • La mission de l'école est détournée : instruire par rapport à divertir <ul style="list-style-type: none"> – En général, l'école à projets particuliers n'est plus centrée sur l'essentiel, au détriment des matières de base. Paradoxalement, elle n'offre pas un contenu scolaire plus exigeant, plus élevé. Le savoir est dévalorisé – L'école supplée aux choix parentaux des activités de soirée • Plusieurs écoles partagent le même bâtiment. Pas d'unité, des cliques 	<ul style="list-style-type: none"> • Le cercle vicieux écrémage – choix parental – écrémage se poursuit. • On est confronté au paradoxe de la liberté de choix dans une école à trois vitesses : le choix est plus que jamais théorique. En effet, les parents qui le peuvent sortent leur enfant de la classe ordinaire • Il faut vendre une image pour avoir plus d'inscriptions. Publiciser et promouvoir le projet particulier sont nécessaires auprès des parents • Les parents menacent d'aller au privé si leur enfant ne va pas en projet particulier • C'est le principe de l'école à la carte, donc guerre et compétition entre écoles publiques, même au sein d'une commission scolaire. Certaines écoles du milieu dépouillent les autres, qui deviennent des écoles « rejets » <ul style="list-style-type: none"> – L'écart se creuse entre milieux urbains et ruraux. Ces derniers n'ont généralement pas le bassin requis pour bâtir les infrastructures ou un projet, contrairement à l'école de la ville, qui vampirise les autres – Pour les petites écoles, c'est devenu une question de survie d'offrir elles aussi des projets particuliers (rétention et attraction) • Avec la classe ordinaire dite vampirisée, devenue classe d'adaptation scolaire, l'école publique a encore le fardeau de la réussite

B. La grille-matières et l'égalité des chances

	Grille-matières	Égalité des chances
<p>Aspects négatifs</p> <p>(aucun aspect positif exprimé)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Trop peu de temps dans plusieurs matières, y compris de base, pour bien enseigner et apprendre le contenu • Lutte annuelle très lourde, anxiogène et stressante. Crée beaucoup de tensions, l'impression de négocier sa tâche. Décisions émotives • Décisions trop rapides, dont les conséquences sur certaines matières sont comprises ultérieurement • Impression que les mêmes matières sont toujours sacrifiées • Concentrations en arts mal aimées, celles en sport valorisantes pour l'école (visibilité) • Trop de pouvoirs aux parents et au conseil d'établissement 	<ul style="list-style-type: none"> • Classe ordinaire publique laissée exsangue (élèves plus faibles, moins d'intérêt, plus défavorisés, et peu d'attention et de ressources) • Frais des projets particuliers très élevés • Même sans sélection, finit presque toujours par une forme de tri socioéconomique ou culturel. Il y a écrémage non seulement par rapport à la performance scolaire, mais aussi par rapport au dynamisme • Partie importante des ressources du milieu accaparée par les classes à projet particulier : infrastructures, promotion, image, frais, encadrement, matériel, récupération, etc. Disparités de traitement. Manque de transparence • Inégalité des chances structurelle (composition de la classe et ressources) : les plus vulnérables sont encore les moins bien servis, même pour les conditions d'apprentissage. Forme d'élitisme

Après avoir identifié les impacts des projets particuliers, les enseignantes et enseignants étaient invités à cerner des balises possibles pour encadrer ces projets ou pour en revoir le concept.

Bibliographie

- ARUM, Richard (1996). "Do private schools force public schools to compete?", *American Sociological Review*, [En ligne], vol. 61 (février), p. 29–46. [sociology.fas.nyu.edu/docs/IO/221/arum-asr96.pdf].
- BABY, Antoine (2003). *Des bons ? À quoi bon ? Une analyse de la question des bons d'études*, Notes de recherche n° 50, Québec, Centrale des syndicats du Québec, [En ligne]. [google.ca/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwils-r-qOPJAhVqhoMKHRGMAAsQFggcMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.bibliotheque.assnat.qc.ca%2FDepotNumerique_v2%2FAffichageFichier.aspx%3Fidf%3D9730&usq=AFQjCNGTtjvYtnZqDtLFFuaVh3ZFTe48Xg].
- BANKSTON, C. L., et S. J. CALDAS (2000a). "Caste or class? Race, Socioeconomic Status, and Educational Disadvantage", *National Journal of Sociology*, vol. 12, p. 57–88.
- BANKSTON, C. L., et S. J. CALDAS (2000b). "White enrollment in non-public schools, public school racial composition, and student performance", *The Sociological Quarterly*, vol. 41, p. 539–550.
- BANKSTON, C. L., et S. J. CALDAS (2002). *A Troubled Dream: The Promise and Failure of School Desegregation in Louisiana*. Nashville, Vanderbilt University Press.
- BANKSTON, C. L., et S. J. CALDAS (2007). *Forced to Fail: The Paradox of School Desegregation*. R&L Education.
- BEN AYED Choukri, Sylvain BROCCOLICHI et Danièle TRANCART (2010). *École : les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française*, Paris, Éditions La Découverte.
- BERTHELOT, Jocelyn (1987). *L'école de son rang*, Québec, Centrale de l'enseignement du Québec.
- BERTHELOT, Jocelyn (1988). *L'école privée est-elle d'intérêt public ?* Québec, Centrale de l'enseignement du Québec.
- BERTHELOT, Jocelyn (1994). *Une école de son temps : un horizon démocratique pour l'école et le collège*, Québec, Centrale de l'enseignement du Québec.
- BERTHELOT, Jocelyn (2006). *Une école pour le monde, une école pour tout le monde : l'éducation québécoise dans le contexte de la mondialisation*, Montréal, vlb éditeur.
- BLAIS, Jean-Guy, Pierre-David DESJARDINS et Claude LESSARD (2010). « Les effets prédits et observés du Bulletin des écoles secondaires du Québec », *Il faut voir les choses autrement*, Rapport de recherche, [En ligne], Institut de recherche en économie contemporaine, p. 39-56. [irec.net/upload/File/rapport_il-faut-voir-les-choses-autrement_irec_mars2010.pdf].
- BOUCHARD, Pierrette, et Jean-Claude ST-AMANT (1996). *Garçons et filles : stéréotypes et réussite scolaire*, Les Éditions du remue-ménage.
- BOUCHARD, Pierrette, et autres (2003). *Dynamiques familiales de la réussite scolaire au secondaire*, t. 1, Québec, Chaire d'étude Claire-Bonenfant sur la condition des femmes, Université Laval.
- BOUCHER, Vincent, et autres (2014). "Do peers affect student achievement? Evidence from Canada using group size variation", *Journal of Applied Econometrics*, [En ligne], vol. 29, n° 1 (janvier/février), p. 91-109. [onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/jae.2299/abstract].
- BUNAR, Nihad (2010a). "The Controlled School Market and Urban Schools in Sweden", *Journal of School Choice*, vol. 4, n° 1, p. 47-73.
- BUNAR, Nihad (2010b). "Choosing for Quality or Inequality: current perspectives on the implementation of school choice policy in Sweden", *Journal of Education Policy*, vol. 25, n° 1, p. 1-18.

- BUSSIÈRE, Patrick, et autres (2001). *À la hauteur : La performance des jeunes du Canada en lecture, en mathématiques et en sciences. Étude PISA de l'OCDE – Premiers résultats pour les Canadiens de 15 ans*, [En ligne], Ottawa, Statistique Canada. [statcan.gc.ca/pub/81-590-x/81-590-x2000001-fra.pdf].
- CALDAS, Stephen J., et Sylvain BERNIER (2012). "The Effects of Competition from Private Schooling on French Public School Districts in the Province of Québec", *The Journal of Educational Research*, vol. 105, n° 5, p. 353-365.
- CENTRALE DES SYNDICATS DU QUÉBEC (2000). *Déclaration de principes sur l'éducation*, Adoptée lors du Congrès extraordinaire de février 1997, accompagnée d'un manifeste, D10348, disponible au Centre de documentation de la CSQ. Édition révisée également disponible en ligne, D10860. [lacsq.org/fileadmin/user_upload/csq/documents/documentation/education_formation/manifeste/declaration-de-principes-sur-education.pdf].
- CENTRALE DES SYNDICATS DU QUÉBEC (2003). *Choix de l'école et bons d'études*, D11278.
- CENTRALE DES SYNDICATS DU QUÉBEC (2008). *Cinq propositions pour assurer une éducation de qualité, juste et égalitaire*, [En ligne] (juin), 27 p., D11908. [lacsq.org/fileadmin/CSQ/CSQ-Fichier-importe/documents/5propo.pdf] et brochure, 8 p. [rdv.education.lacsq.org/app/uploads/2016/02/brochure_cinq.pdf].
- CENTRALE DES SYNDICATS DU QUÉBEC (2013). *Journée de réflexion sur la concurrence en éducation*, Cahier de participation, D12512.
- CLEMENS, Jason, et autres (2014). *Measuring Choice and Competition in Canadian Education: An Update on School Choice in Canada*, [En ligne], Fraser Institute, 52 p. [fraserinstitute.org/sites/default/files/measuring-choice-and-competition-in-canadian-education.pdf].
- COMMISSION SCOLAIRE DES PATRIOTES (2015). *Politique relative aux projets pédagogiques particuliers*, Version officielle adoptée le 25 juin 2014 par la résolution n° C-179-06-14. Modifiée le 30 septembre 2015. Également disponible en ligne : csp.ca/wp-content/uploads/2015/03/projets-pedagogiques-particuliers.pdf.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, Avis au ministre de l'Éducation, [En ligne] (octobre), 119 p. [cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/facteurs.pdf].
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2007). *Les projets pédagogiques particuliers au secondaire : diversifier en toute équité*, Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, [En ligne] (avril), 90 p. [cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0454.pdf].
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2016). *Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre de la consultation publique en matière de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale*, [En ligne] (janvier), 19 p. [cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0489.pdf].
- DATCHER, Linda (1982). "Effects of Community and Family Background on Achievement", *The Review of Economics and Statistics*, vol. 64, n° 1, p. 32-41.
- DESJARDINS, Pierre-David (2006). « Institutionnalisation de la régulation marchande en éducation : étude des logiques de décisions et d'action dans les établissements secondaires du Québec », dans BOUTIN, G., et Y. MONTOYA (dir.), *Recherches enseignement, éducation et formation en espaces francophones*, Québec, Presse de l'Université du Québec, p. 91-103.
- DESJARDINS, Pierre-David, Claude LESSARD et Jean-Guy BLAIS (2009). *Les effets prédits et observés du Bulletin des écoles secondaires du Québec*, Rapport de recherche, [En ligne], CRIFPE, Université de Montréal, 37 p. [www.crifpe.ca/download/verify/962].

- DUPRIEZ, Vincent, et Hugues DRAELANTS (2003). « Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique », *Cahier de recherche du GIRSEF*, [En ligne], n° 24 (octobre), 24 p. [uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/024cahier.pdf].
- ELDER, Todd, et Christopher JEPSEN (2014). "Are Catholic primary schools more effective than public primary schools?", *Journal of Urban Economics*, [En ligne], vol. 80 (mars), p. 28-38. [researchgate.net/publication/259096105_Are_Catholic_primary_schools_more_effective_than_public_primary_schools].
- FÉDÉRATION CANADIENNE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS (2016). *L'éducation publique : un bien public*, Rapport sur la privatisation de l'éducation de la maternelle à la 12^e année, au Canada.
- FÉDÉRATION DES COMITÉS DE PARENTS (2012). *Procès-verbal du Conseil général* (novembre).
- FÉDÉRATION DES COMMISSIONS SCOLAIRES DU QUÉBEC (2014). *Le financement public de l'enseignement privé : conséquences sur le réseau des écoles publiques*, [En ligne] (juin), 145 p. [fcsq.qc.ca/fileadmin/medias/PDF/Financement_public_de_l_enseignement_privé/Etude-Finacement-Public-Enseignement-Prive.pdf].
- FÉDÉRATION DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT PRIVÉS (2009). *La persévérance scolaire*, [En ligne], 17 p. [feep.qc.ca/files/Federation/Rapports/perseverance_scolaire_FINAL.pdf].
- FÉDÉRATION DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT PRIVÉS (2011). *Rapport annuel 2010-2011*.
- FÉDÉRATION DES SYNDICATS DE L'ENSEIGNEMENT (2013). *Les réformes du curriculum et des programmes quinze ans après les États généraux sur l'éducation*, Mémoire présenté au Conseil supérieur de l'éducation, [En ligne] (novembre), 98 p., D12513. [lafse.org/publications/autres-publications/].
- FÉDÉRATION DES SYNDICATS DE L'ENSEIGNEMENT (2015). *Recentrer le curriculum sur la formation de base commune*, [En ligne], Québec, FSE, 4 p. [fse.qc.net/publications/autres-publications/].
- FÉLOUZIS, Georges, Christian MAROY et Agnès VAN ZANTEN (2013). *Les marchés scolaires : sociologie d'une politique publique d'éducation*, Presses universitaires de France.
- FINN, Jeremy D., et Donald A. ROCK (1997). "Academic Success Among Students at Risk for School Failure", *Journal of Applied Psychology*, vol. 82, n° 2, p. 221-234.
- FORTIN, Pierre, et Marc VAN AUDENRODE, en collaboration avec PINHEIRO, Lisa et Anne Catherine FAYE (2013). *La contribution des collèges privés subventionnés à la société québécoise sous l'angle économique*, Étude préparée pour l'Association des collèges privés du Québec, [En ligne], 58 p. [acpq.net/IMG/pdf/pf-mva_rapport_final_acpq_-_02.10.2013.pdf].
- FRENETTE, Marc, et Ping Ching Winnie CHAN (2015a). *D'où proviennent les différences entre les résultats scolaires des élèves des écoles secondaires publiques et ceux des élèves des écoles secondaires privées ? Études analytiques – Documents de recherche n° 367*, [En ligne], Statistique Canada, 27 p. [www.statcan.gc.ca/pub/11f0019m/11f0019m2015367-fra.pdf].
- FRENETTE, Marc, et Ping Ching Winnie CHAN (2015b). *Pourquoi les perspectives scolaires sont-elles plus prometteuses pour les élèves des écoles secondaires privées ? Aperçus économiques*, n° 044 (mars), [En ligne], Statistique Canada, 9 p. [www.statcan.gc.ca/pub/11-626-x/11-626-x2015044-fra.pdf].
- GEWIRTZ, Sharon, Stephen J. BALL et Richard BOWE (1995). *Markets, Choice and Equity in Education*, Buckingham, Open University Press.
- GREENE, Kenneth V., et Byung-Goo KANG (2004). "The Effect of Public and Private Competition on High School Outputs in New York State", *Economics of Education Review*, vol. 23, n° 5, p. 497–506.

- HALLETT DASYLVA, Cassandra (2015). « La réponse mondiale à la privatisation et à la commercialisation en éducation : Ça commence par nous, les enseignantes et enseignants », *Perspectives*, [En ligne], Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, n° 19 (décembre). [perspectives.ctf-fce.ca/fr/article/3082/].
- HANUSHEK, Eric A., et autres (2003). "Does peer ability affect student achievement?" *Journal of Applied Econometrics*, vol. 18, n° 5, [En ligne], p. 527-544. [onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/jae.741/pdf].
- HART, Betty, et Todd R. RISLEY (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experiences of Young American Children*, Baltimore, Brookes Publishing Co.
- HART, Betty, et Todd R. RISLEY (2003). "The Early Catastrophe: the 30 Million Word Gap by Age 3", *American Educator* (printemps), [En ligne]. [www.aft.org/sites/default/files/periodicals/TheEarlyCatastrophe.pdf].
- HATTIE, John (2009). *Visible learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge.
- HEYNEMAN, Stephen P. (2009). "International Perspectives on School Choice", dans BERENDS, Mark, et autres, *Handbook of Research on School Choice*, Londres, Routledge Taylor & Francis Group, p. 79-96.
- HIRTT, Nico (2003). « La catastrophe scolaire belge », *Appel pour une école démocratique (APED)*, Conférence de presse, [En ligne] (20 juin), 20 p. [skolo.org/IMG/html/catastrophe/confpresse200603.pdf].
- HIRTT, Nico (2007). « Impact de la liberté de choix sur l'équité des systèmes éducatifs ouest-européens », *Appel pour une école démocratique (APED)*, [En ligne] (septembre). [skolo.org/IMG/pdf/Liberte_de_choix.pdf].
- HIRTT, Nico (2013). « Finlande, Suède : le déclin des modèles ? », *Appel pour une école démocratique (APED)*, [En ligne] (31 mars). [skolo.org/spip.php?article1551&lang=fr].
- HIRTT, Nico (2014). *PISA 2012 sans fard et sans voile*, Service d'étude de l'Appel pour une école démocratique (APED), [En ligne] (27 janvier), 50 p. [skolo.org/IMG/pdf/dossier_pisa_fr.pdf].
- HOROWITZ, John B., et Lee SPECTOR (2005). "Is there a difference between private and public education on college performance?", *Economics of Education Review*, vol. 24, p. 189–195.
- HSIEH, Chang-Tai, et Miguel URQUIOLA (2006). "The effects of generalized school choice on achievement and stratification: Evidence from Chile's voucher program", *Journal of Public Economics*, vol. 90, p. 1477-1503.
- INTERNATIONALE DE L'ÉDUCATION (2015). *Exprimer haut et fort la voix du mouvement syndical aux Nations Unies*, Discours de Susan Hopgood adressé au Sommet sur les Objectifs pour le développement durable des Nations Unies, [En ligne] (25 septembre). [www.ei-ie.org/fr/news/news_details/3722].
- JEPSEN, Christopher (2002). "The role of aggregation in estimating the effects of private school competition on student achievement", *Journal of Urban Economics*, vol. 52, n° 3 (novembre), p. 477–500.
- JOHNSON, Monica Kirkpatrick, Robert CROSNOE et Glen H. ELDER (2001). "Students' Attachment and Academic Engagement: The Role of Race and Ethnicity", *Sociology of Education*, vol. 74, n° 4, p. 318-340.
- KARSTEN, Sjoerd (1999). "Neoliberal Education Reform in The Netherlands", *Comparative Education*, vol. 35, n° 3, p. 303-317.
- LAFER, Gordon (2014). "Do Poor Kids Deserve Lower-Quality Education Than Rich Kids? Evaluating School Privatization Proposals in Milwaukee, Wisconsin", *Economic Policy Institute*, [En ligne] (avril). [s1.epi.org/files/2014/school-privatization-milwaukee.pdf].

- LAPOINTE, Pierre, Jean ARCHAMBAULT et Roch CHOUINARD (2008). *L'environnement éducatif dans les écoles publiques et la diplomation des élèves de l'île de Montréal*, Rapport de recherche présenté au Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, [En ligne] (octobre). [cgtsim.qc.ca/fr/documents-site-web/9-environnement-educatif-ecoles-publiques-et-diplomation/file].
- LESSARD, Claude, et Louis LEVASSEUR (2007). « L'École publique généraliste est-elle en train de voir sa vocation transformée ? », *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 42, n° 3 (automne), p. 337-353.
- LESSARD, Claude, et Philippe MEIRIEU (dir.) (2005). *L'obligation de résultats en éducation*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 295-309.
- MARCOTTE-FOURNIER, Alain-Guillaume (2015). *Différenciation curriculaire, ségrégation scolaire et réussite des élèves : analyse multiniveau en contexte scolaire québécois*, Mémoire, [En ligne], Université de Sherbrooke, 114 p. [savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/6923/Marcotte_Fournier_Alain_Guillaume_MA_2015.pdf?sequence=4&isAllowed=y].
- MARLOW, Michael L. (2010). "The influence of private school enrollment on public school performance", *Applied Economics*, vol. 42, n° 1, p. 11-22.
- MAROY, Christian, et autres (2013). *La trajectoire de la « Gestion axée sur les résultats » au Québec : Récits d'action publique, intérêts des acteurs et médiations institutionnelles dans la fabrication d'une politique éducative*, Rapport de l'axe 1 du projet de recherche New-AGE Québec, [En ligne], Université de Montréal, Chaire de recherche du Canada en politiques éducatives (CRCPE), 168 p. [www.crcpe.umontreal.ca/documents/RapportNew-AGE_Axe1_FIN.pdf].
- MARTIN, Luc (2015). *Taux de fréquentation des écoles privées et résultats régionaux aux épreuves uniques*. [Non publié].
- MASSÉ, Denis (2005). *La situation socio-économique des clientèles du réseau de l'enseignement privé*, Étude réalisée pour le compte de la Fédération des établissements d'enseignement privés, [En ligne] (octobre), 35 p. [cadre.qc.ca/feep/relpub/Mass%C3%A9%20Rapport%20final.pdf].
- MEGHIR, C., et M. PALME (2005). "Educational Reform, Ability, and Family Background", *American Economic Review*, vol. 95, n° 1, p. 414-424.
- NEAL, Derek (1997). "The Effect of Catholic Secondary Schooling on Educational Attainment", *Journal of Labor Economics*, vol. 15, n° 1, p. 98-123.
- OCDE (2011a). *Résultats du PISA 2009 : Surmonter le milieu social : L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage (Volume II)*, PISA, Éditions OCDE.
- OCDE (2011b). *Résultats du PISA 2009 : Les clés de la réussite des établissements d'enseignement : Ressources, politiques et pratiques (Volume IV)*, PISA, Éditions OCDE, 320 p.
- OCDE (2011c). « Enseignement privé : quels avantages ? Et pour qui ? », *PISA à la loupe*, [En ligne] (août), [oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/48572011.pdf].
- OCDE (2012). *Public and Private Schools : How management and funding relate to their socio-economic Profile*, OCDE, p. 7-8.
- PARADIS, Pierre Emmanuel (2015). *Analyse de la contribution économique des établissements d'enseignement privés au Québec*, Rapport final, [En ligne], AppEco (novembre), 42 p. [feep.qc.ca/files/Federation/Publications/Analyse%20economique%20AppEco.pdf].

- PEKKARINEN, Tuomas, Roope UUSITALO et Sari KERR (2009). "School tracking and intergenerational income mobility: Evidence from the Finnish comprehensive school reform", *Journal of Public Economics*, vol. 93, n^{os} 7-8 (août), p. 965-973.
- PELLETIER, Guy (2014). « La commission scolaire québécoise du passé recomposé au temps présent : analyse et témoignages de pratiques de pilotage », *Télescope*, [En ligne] vol. 20, n^o 2, p. 89-102. [telescope.enap.ca/Telescope/docs/Telv20_no2_Pelletier.pdf].
- PIQUEMAL, Marie (2015). « Nathalie Mons [Entrevue] : La mixité sociale est un avantage pour tous les élèves sans exception », *Libération*, [En ligne], (18 octobre). [liberation.fr/france/2015/10/18/nathalie-mons-la-mixite-sociale-est-un-avantage-pour-tous-les-eleves-sans-exception_1406802].
- PLANK, David N., et Gary SYKES (2003). *Choosing Choice: School Choice in International Perspective*, New York, Teachers College Press, 232 p.
- POTVIN, Maryse, et Jean-Baptiste LECLERCQ (2010). *Trajectoires sociales et scolaires de jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale des adultes et analyse de deux projets de « Persévérance scolaire » (2007 et 2009)*, Rapport remis à la Direction des Services aux communautés culturelles (DSCC) du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), [En ligne] (juillet), 176 p. [cremis.ca/sites/default/files/rapports-de-recherche/leclercq_-_trajectoires_sociales_et_scolaires.pdf].
- QUÉBEC. ASSEMBLÉE NATIONALE (2015). *Projet de loi n^o 86 : Loi modifiant l'organisation et la gouvernance des commissions scolaires en vue de rapprocher l'école des lieux de décision et d'assurer la présence des parents au sein de l'instance décisionnelle de la commission scolaire*, [En ligne], 41^e législature, 1^{re} session. [www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/projets-loi/projet-loi-86-41-1.html].
- QUÉBEC. COMMISSION DE RÉVISION PERMANENTE DES PROGRAMMES (2015). *Rapport de la Commission de révision permanente des programmes : Cap sur la performance*, [En ligne], vol. 2, Québec, Gouvernement du Québec, 71 p. [www.tresor.gouv.qc.ca/publications/revision-des-programmes/].
- QUÉBEC. COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION (1996). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996, Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*, Rapport final, [En ligne], Québec, Gouvernement du Québec, 112 p. [collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs40260].
- QUÉBEC (2015). *Loi sur l'instruction publique*, chapitre I-13.3, [En ligne], Québec, Éditeur officiel du Québec (1^{er} décembre). [www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html].
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1998). *Indicateurs de l'éducation, Édition 1998*, Québec, le Ministère. Également disponible en ligne : www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indic98F.pdf.
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2004). *Le cheminement des élèves, du secondaire à l'entrée à l'université*, Québec, le Ministère, 46 p. Également disponible en ligne : education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/brochure_cheminement_scol.pdf.
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2005). *Principales statistiques de l'éducation 2003-2004, Édition 2005*, Québec, le Ministère.
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2006). *Principales statistiques de l'éducation 2004-2005, Édition 2006*, Québec, le Ministère.

- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2007a). *Bilan de l'application du programme de formation de l'école québécoise – enseignement primaire. Rapport final. Table de pilotage du nouveau pédagogique. Décembre 2006*, Québec, le Ministère, 166 p. Également disponible en ligne : education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/Rapport_TablePilotage_ProgFormationMAJAvril2007.pdf.
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2007b). *Le nouveau curriculum et le parcours de l'adulte*, Québec, le Ministère.
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2007c). *Principales statistiques de l'éducation 2005-2006, Édition 2007*, Québec, le Ministère.
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2009a). *À la même école ! Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage : évolution des effectifs et cheminement scolaire à l'école publique*, Québec, le Ministère, 34 p. Également disponible en ligne : education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/ALaMemeEcoleEHDAA_f.pdf.
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2009b). *L'école, j'y tiens ! Tous ensemble pour la réussite scolaire*, Québec, le Ministère, 40 p. Également disponible en ligne : education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/LEcoleJyTiens_TousEnsemblePourLaReussiteScolaire.pdf.
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2010). *Diplomation au secondaire, Édition 2010*, Québec, le Ministère, 16 p. Également disponible en ligne : education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/sanction/DiplomationSecondaire_f.pdf.
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2011). *Principales statistiques de l'éducation, Édition 2011*, Québec, le Ministère.
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2012a). *Guide pour soutenir une transition scolaire de qualité vers le secondaire*, Québec, le Ministère, 20 p. Également disponible en ligne : education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/Guide_SoutenirTransitionScolaireQualiteVersSec.pdf.
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2012b). *Principales statistiques de l'éducation, Édition 2012*, Québec, le Ministère.
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2013). *Les indicateurs de l'éducation – Édition 2012*, Québec, le Ministère, 146 p. Également disponible en ligne : education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indicateurs_educ_2012_webP.pdf.
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2014a). *Diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire – Édition 2014*, Québec, le Ministère, 18 p. Également disponible en ligne : education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/SC_63159__stat_diplomation_qualification_cs_2014.pdf.
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2014b). *Étude des crédits 2014-2015*, Québec, le Ministère.
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2014c). *Indicateurs de l'éducation, Édition 2013*, Québec, le Ministère, 150 p. Également disponible en ligne : education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indicateurs_educ_2013_webP.pdf.

- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2014d). *Principales statistiques de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire, Édition 2014*, Québec, le Ministère, 8 p. Également disponible en ligne : education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/statistiques_PrincStatEducation_2014.pdf.
- QUEBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2014e). *Rapport du comité d'experts sur le financement, l'administration, la gestion et la gouvernance des commissions scolaires*, Québec, le Ministère, 182 p. Également disponible en ligne : education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/rapport_comiteCS_mai2014v3p.pdf.
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT et MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE, DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE (2013). *Statistiques de l'éducation, Édition 2011*, Québec, le Ministère, 262 p. Également disponible en ligne : education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/se2011-EditionS.pdf.
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2015a). *Diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire — Édition 2015*, Québec, le Ministère, 18 p. Également disponible en ligne : education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/diplo_qualification_2015.pdf.
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2015b). *Étude des crédits 2015-2016*, Québec, le Ministère.
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2015c). « Les décrocheurs annuels des écoles secondaires du Québec. Qui sont les décrocheurs en fin de parcours ? Que leur manque-t-il pour obtenir un diplôme ? », *Bulletin statistique de l'éducation*, [En ligne], N° 43 (mai), 24 p. [education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/BulletinStatistique43_f.pdf].
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2015d). *Statistiques de l'éducation – Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire, Édition 2014*, Québec, le Ministère, 126 p. Également disponible en ligne : education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/statistiques_education_pps_2014.pdf.
- QUÉBEC (2015). *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, chapitre I-13.3, r. 8, à jour au 1^{er} décembre 2015*, [En ligne], Québec, Éditeur officiel du Québec. [www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3R8.htm].
- ROMPRÉ, Gabriel (2015). *La mixité sociale à l'école*, Conférence de comparaisons internationales, Rapport CSE-CNESCO, [En ligne], 85 p. [cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/EtudesRecherches/50-2102.pdf].
- ROUSSEAU, N., et autres (2007). « Schématisation des trajectoires scolaires des jeunes : vers une meilleure compréhension de la situation », *Éducation et francophonie*, vol. XXXV, n° 1, p. 76-93. Également disponible en ligne : acelf.ca/c/revue/pdf/XXXV_1_076.pdf.
- ROUSSEAU, N., et autres (2009a). *Étude longitudinale sur l'expérience de l'éducation aux adultes et l'insertion sociale et professionnelle des jeunes*, Recherche subventionnée par le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) 2007-2010.
- ROUSSEAU, N., et autres (2009b). *Qualification et insertion socioprofessionnelle des jeunes adultes québécois*, Présentation lors du séminaire QISAQ du 7 décembre 2009.

- ROUSSEAU, N. et autres (2010). « L'éducation des adultes chez les 16 à 18 ans. La volonté de réussir l'école... et la vie! », *Éducation et francophonie*, volume XXXVIII, n° 1, p. 154-177. Également disponible en ligne : www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-38-1-154_ROUSSEAU.pdf.
- SCHOFIELD, Janet Ward (2010). "International Evidence on Ability Grouping With Curriculum Differentiation and the Achievement Gap in Secondary Schools", *Teachers College Record*, vol. 112, n° 5, p. 1492-1528.
- SÉVIGNY, Dominique (2015). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal*, Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, [En ligne] (avril), 630 p. [cgtsim.qc.ca/fr/documents-site-web/129-portrait-socioculturel-2015/file].
- SIMARD, Myriam (1993). *L'enseignement privé : 30 ans de débats*, Montréal, Les Éditions Thémis.
- SWIFT, Adam (2003). *How not to be a hypocrite. School choice for the morally perplexed parent*, Routledge.
- VERMOT-DESROCHES, Bernard (2007). *Le financement public de l'enseignement privé au Québec*, Étude menée pour le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, [En ligne] (février), 136 p. [www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/ens_prive/etablissements_prives.pdf].
- VITERITTI, Joseph P. (1999). *Choosing Equality : School Choice, the Constitution, and Civil Society*, Brookings Institution Press.
- VOELKL, Kristin E. (1995). "School Warmth, Student Participation, and Achievement", *Journal of Experimental Education*, vol. 63, n° 2, p. 127-138.
- WHITTY, Geoff, Sally POWER et David HALPIN (1998). *Devolution and Choice in Education*, Open University Press.
- WILLMS, J. Douglas (2006). *Learning Divides: Ten Policy Questions About the Performance and Equity of Schools and Schooling Systems*, Montreal: UNESCO Institute for Statistics, 85 p. Également disponible en ligne : unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147066e.pdf.

Liste non exhaustive d'articles de journaux et de reportages récents

- « Pourquoi il ne faut pas arrêter de subventionner les écoles privées? », Jean-Marc Saint-Jacques (président de la FEEP), *Le Huffington Post*, le 13 avril 2016, quebec.huffingtonpost.ca/jean-marc-st-jacques/pourquoi-il-ne-faut-pas-arreter-de-subventionner-les-ecoles-privees_b_9680788.html.
- « Des écoles publiques optimales pour soutenir l'interculturalisme, l'égalité des chances et l'économie », Martin Legault, *Le Huffington Post*, le 11 avril 2016, quebec.huffingtonpost.ca/martin-legault/reussite-scolaire-economie-du-quebec-mixite-perseverance_b_9647614.html.
- « L'école publique contre-attaque », Kathleen Couillard, *Le Devoir*, le 4 avril 2016, www.ledevoir.com/societe/education/467179/l-ecole-publique-contre-attaque.
- « La concurrence en éducation se manifeste sur plusieurs fronts », Réginald Harvey, *Le Devoir*, les 12 et 13 mars 2016, Cahier spécial : 4^e Rendez-vous de l'éducation, www.ledevoir.com/societe/education/465019/la-concurrence-en-education-se-manifeste-sur-plusieurs-fronts.
- « Pour une école démocratique », Pierre Vallée, *Le Devoir*, les 12 et 13 mars 2016. Cahier spécial : 4^e Rendez-vous de l'éducation, www.ledevoir.com/societe/education/465021/pour-une-ecole-democratique.
- « La Commission des droits de la personne met en garde Québec », Philippe Orfali, *Le Devoir*, le 2 mars 2016, www.ledevoir.com/societe/education/464321/la-commission-rappelle-quebec-a-l-ordre-en-education.

« Écoles privées et publiques, vers la ségrégation? », Alec Larose, *Le Devoir*, le 18 février 2016, www.ledevoir.com/societe/education/463209/la-replique-financement-public-de-l-ecole-privee-ecoles-privees-et-publiques-vers-la-segregation.

« Le diable est dans le privé », Pascale Breton, *La Presse+*, le 15 février 2016, plus.lapresse.ca/screens/d2492f63-6ea5-466e-b31c-72c26d04a9d4%7C_0.html.

« Le secteur privé veut sa part du réinvestissement promis », Karl Rettino-Parazelli, *Le Devoir*, le 4 février 2016, www.ledevoir.com/economie/actualites-economiques/462038/education-le-secteur-prive-veut-sa-part-du-reinvestissement-promis.

« L'école privée aide-t-elle le Québec? (2) », Francis Vailles, *La Presse*, le 17 janvier 2016, affaires.lapresse.ca/opinions/chroniques/francis-vailles/201601/14/01-4939736-lecole-privee-aide-t-elle-le-quebec-2.php.

« L'école privée aide-t-elle le Québec? », Francis Vailles, *La Presse*, le 27 décembre 2015, affaires.lapresse.ca/opinions/chroniques/francis-vailles/201512/24/01-4934358-lecole-privee-aide-t-elle-le-quebec-.php.

« Le symbole des disparités », Pascale Breton, *La Presse+*, le 9 octobre 2015, plus.lapresse.ca/screens/dc734365-2fb6-4bf2-b2cc-d78dcef07042%7C_0.html.

« L'inégalité des chances », Michel David, *Le Devoir*, le 2 juin 2015, www.ledevoir.com/non-classe/441628/l-inegalite-des-chances.

« L'école privée est-elle meilleure que l'école publique? », *MAtv*, le 26 novembre 2014, matv.ca/montreal/matv-blogue/mes-articles/2014-11-26-l-ecole-privee-est-elle-meilleure-que-l-ecole-publique.

La Fédération des établissements d'enseignement privés émet des réserves à l'égard des palmarès d'écoles, Canada NewsWire, le 8 novembre 2014.

« Pourquoi pas des écoles et des hôpitaux privés? », Claude Bérubé, *Le Huffington Post*, le 2 novembre 2014.

« Suppression des subventions : Québec épargne les écoles privées », Tommy Chouinard, *La Presse*, le 30 octobre 2014.

La petite séduction de l'école publique, un reportage de Michel Labrecque, *Radio-Canada*, le 24 octobre 2014.

« "Magasiner son école secondaire..." », Isabelle Pion, *La Tribune*, le 20 octobre 2014.

« Un coût additionnel pour l'État », Ghislain Dufour, ex-président du Conseil du patronat du Québec et ex-conseiller principal au cabinet de relations publiques National, *La Presse*, le 8 octobre 2014.

« Quelle place pour l'école privée dans le système d'éducation québécois? », Sébastien Lévesque, professeur de philosophie, *Le Huffington Post*, le 7 octobre 2014.

« Écoles privées : le dilemme des progressistes », Jocelyn Maclure, professeur de philosophie à l'Université Laval et cotitulaire de la Chaire La philosophie dans le monde actuel, *Le Devoir*, le 6 octobre 2014.

« Et les élèves? », Pascale Breton, *La Presse+*, le 4 octobre 2014, plus.lapresse.ca/screens/80f76178-f530-4fad-a1e0-4d9a550a5514%7C_0.html.

« Réduire le financement des écoles privées serait une bêtise », Jean-Paul Gagné, *Les Affaires*, le 4 octobre 2014.

« École publique ou privée? », Loïc Tassé, *Le Journal de Montréal*, le 2 octobre 2014.

- « La fin d'un tabou », Michèle Ouimet, *La Presse*, le 2 octobre 2014.
- « Frais : des factures qui varient du simple au triple au public », Louise Leduc, *La Presse*, le 16 septembre 2014.
- « Choisir son école : Les éléments à surveiller lors des portes ouvertes », Martine Letarte, *Le Devoir*, le 13 septembre 2014.
- « Les défis de l'enseignement privé : Comment financer l'"École de demain" ? », Claude Lafleur, *Le Devoir*, le 13 septembre 2014.
- « Portrait de l'enseignement privé : La majorité des écoles sont sans but lucratif », Marie-Hélène Alarie, *Le Devoir*, le 13 septembre 2014.
- « Plaidoyer pour un système d'éducation plus juste », Jean-François Nadeau, *Le Devoir*, le 3 septembre 2014.
- « Fonds publics et écoles privées », Brigitte Breton, le 2 juillet 2014, *Le Soleil*, www.lapresse.ca/le-soleil/opinions/editoriaux/201407/01/01-4780294-fonds-publics-et-ecoles-privees.php.
- « Le financement public de l'école privée coute cher ! », Réjean Parent, *Le Journal de Montréal*, le 27 juin 2014.
- « Le futur de l'école publique, c'est l'école autonome », Mario Asselin, *Le Journal de Montréal*, le 21 mai 2014.
- « Il faut redresser l'école publique », Francis Vailles, *La Presse*, le 25 mars 2014.
- « Des gars et des écoles », Patrick Lagacé, *La Presse*, le 13 octobre 2013.
- « Le fossé entre l'école d'aujourd'hui et un monde en constante transformation », Étienne Plamondon Émond, *Le Devoir*, le 14 septembre 2013.
- « Financer les écoles privées n'a plus de sens », Pierre Jury, *Le Droit*, le 15 août 2012, www.lapresse.ca/le-droit/opinions/editoriaux/pierre-jury/201208/14/01-4565105-financer-les-ecoles-privees-na-plus-de-sens.php.
- « "Cette école que nous voulons" – Le Québec glisse vers un système à deux vitesses », Réginald Harvey, *Le Devoir*, le 2 octobre 2010, www.ledevoir.com/societe/education/297273/cette-ecole-que-nous-voulons-le-quebec-glisse-vers-un-systeme-a-deux-vitesses.
- « L'école à deux vitesses », Michel David, *Le Devoir*, le 10 février 2009, www.ledevoir.com/politique/canada/232810/l-ecole-a-deux-vitesses.
- « Étude sur le financement public des écoles privées », *Presse-toi à gauche!*, le 7 octobre 2009, www.pressegauche.org/article3986.html.
- « Les lépreux du privé », Claude Picher, *La Presse*, le 14 février 2009.
- « A-t-on atteint un plafond dans la diplomation au secondaire ? », Daniel Baril, *UdeM Nouvelles*, le 24 novembre 2008.
- « Détruire l'école publique. La vraie contre-réforme de l'éducation », Bernard Rioux, *À bâbord!*, avril-mai 2005, ababord.org/La-vraie-contre-reforme-de-l.

**COLLECTION
NOTES DE RECHERCHE**

- 68 LAROSE, Alec (2016). *Les projets particuliers à l'école publique en contexte de concurrence scolaire : un état des lieux*, Québec, Centrale des syndicats du Québec (juin), 101 p., D12830.
- 67 GENEST-GRÉGOIRE, Antoine, sous la supervision de Pierre-Antoine HARVEY (2014). *Comparaison salariale entre le secteur des services publics et les autres secteurs d'emploi québécois*, Montréal, Centrale des syndicats du Québec (décembre), 46 p., D12612.
- 66 SERVANT-MILLETTE, François, sous la supervision de Pierre-Antoine HARVEY et d'Érik BOUCHARD-BOULIANNE (2013). *Une taxation additionnelle des produits de luxe au Québec : analyse et proposition*, Montréal, Centrale des syndicats du Québec (octobre), 45 p., D12504.
- 65 JOBIN, Marianne, sous la supervision de France BERNIER (2012). *Le vieillissement de la population et de la main-d'oeuvre : comprendre les impacts chez nos membres*, Québec, Centrale des syndicats du Québec (août), 69 p., D12475.
- 64 MEHIAOUI, Souhila, sous la direction de Nicole DE SÈVE (2013). *Recherche sur l'intégration en emploi des personnes issues de l'immigration*, Montréal, Centrale des syndicats du Québec (mai), 55 p., D12444.
- 63 FORCIER, Hubert (2012). *Recherche sur la fréquentation linguistique des cégeps*, Montréal, Centrale des syndicats du Québec (septembre), 118 p., D12157.
- 62 POULIN, Jacynthe (2010). *Éléments de réflexion sur le rapport au travail et les règles de gouvernance chez les Cris et les Inuits du Nord-du-Québec*, Québec, Centrale des syndicats du Québec (février), 58 p., D12100.
- 61 HARVEY, Pierre-Antoine (2008). *Portrait de la fiscalité et de ses perspectives au Québec*, Montréal, Centrale des syndicats du Québec (mai), 98 p., D11891.
- 60 BROUILLETTE, Véronique, et Luc ALLAIRE (2007). *La formation au travail : un enjeu social*, Montréal, Centrale des syndicats du Québec (mai), 63 p., D11757.
- 59 GARON, Jean-René (2006). *Retrait des subventions aux écoles primaires et secondaires privées : Évaluation de l'élasticité de la demande*, Québec, Centrale des syndicats du Québec (juin), 55 p., D11657.
- 58 RIFFAUD, Sébastien (2007). *Âges et savoirs : Vers un transfert intergénérationnel des savoirs*, Québec, Centrale des syndicats du Québec (mars), 95 p., D11753.

- 57 OUELLET, Amélie (2007). *Le transfert des savoirs dans l'enseignement : une nécessité!*, Québec, Centrale des syndicats du Québec (février), 37 p., D11738.
- 56 PAYEUR, Christian (2005). *La relation entre recherche et action syndicale en éducation : le cas du Québec*, Québec, Centrale des syndicats du Québec (octobre), 36 p., D11608.
- 55 TALBOT, Geneviève (2005). *La reconnaissance des acquis et des compétences au Québec : à l'aube d'une relance*, Québec, Centrale des syndicats du Québec (octobre), 123 p., D11593.
- 54 DANIS, Gabriel (2004). *Les partenariats public-privé (PPP) : mythes, réalités et enjeux*, Montréal, Centrale des syndicats du Québec (octobre), 53 p., D11475.
- 53 AVIGNON, Pierre (2004). *L'évaluation du système de santé : critiques et enjeux dans une perspective sociale et syndicale*, Montréal, Centrale des syndicats du Québec (septembre), 57 p., D11457.
- 52 COLLOMBAT, Thomas (2004). *Le point sur l'aide au développement*, Montréal, Centrale des syndicats du Québec (février), 36 p., D11400.
- 51 BROUILLETTE, Véronique, et Nicole FORTIN (2004). *La mondialisation néolibérale et l'enseignement supérieur*, Montréal, Centrale des syndicats du Québec (janvier), 94 p., D11373.
- 50 BABY, Antoine (2003). *Des bons? À quoi bon? Une analyse de la question des bons d'études*, Québec, Centrale des syndicats du Québec (mars), 69 p., D11277.
- 49 ROY, Gilles (2002). *De mesures compensatoires à l'obligation de résultats. Bilan critique des politiques scolaires d'intervention auprès des milieux défavorisés québécois*, Québec, Centrale des syndicats du Québec (septembre), 146 p., D11217.
- 48 PRONOVOST, Solange (2002). *La violence psychologique au travail à l'aune du régime d'indemnisation des lésions professionnelles*, Montréal, Centrale des syndicats du Québec (septembre), 33 p., D11210.
- 47 TONDREAU, Jacques (2002). *Bilan de l'accès et de la réussite scolaires*, Québec, Centrale des syndicats du Québec (avril), 29 p., D11166.
- 46 BLANCHETTE, Corrine, avec la collaboration de Laurier CARON (2001). *Le vieillissement de la population et de la main-d'œuvre et ses impacts pour les réseaux de la santé et de l'éducation*, Québec, Centrale des syndicats du Québec (novembre), 76 p., D11127.
- 45 LESSARD, Claude, et Liliane PORTELANCE (2001). *Réflexions sur la réforme curriculaire au Québec*, Québec, Centrale des syndicats du Québec (novembre), 77 p., D11118.

- 44 BÉRUBÉ, Lucie (1999). *Les conseils d'établissement des écoles, un premier coup d'œil. Document préliminaire à la construction d'un sondage concernant l'évaluation des conseils d'établissement*, Québec, Centrale de l'enseignement du Québec, 105 p., D10815.
- 43 TONDREAU, Jacques (1999). *K.-O. à la violence. O.K. à la coopération. Trente ans de réflexion et d'interventions de la CEQ et de ses affiliés sur la violence en société, à l'école et au travail*, Québec, Centrale de l'enseignement du Québec, 75 p., D10793.
- 42 TONDREAU, Jacques (1999). *La reconnaissance des acquis et des compétences au Québec : un choix stratégique dans une société en changement : synthèse des principaux écrits*, Québec, Centrale de l'enseignement du Québec, 70 p., D10734.
- 41 LANCTÔT, Yves (1999). *Le financement privé des services d'éducation et de santé : faut-il s'inquiéter du loup dans la bergerie?*, Québec, Centrale de l'enseignement du Québec, 140 p., D10729.
- 40 BERNIER, Brigitte (1997). *Le portrait des conseils d'élèves au secondaire*, Québec, Centrale de l'enseignement du Québec, 35 p., D10554.
- 39 TRÉPANIÉ, Maryse, et Lise ST-LAURENT (1996). *Les services aux élèves handicapés ou en difficulté : état de la situation et perspectives*, Québec, Centrale de l'enseignement du Québec, 122 p., D10465.
- 38 DE SÈVE, Nicole (1996). *La conciliation travail/famille dans nos milieux : comment poursuivre?*, Québec, Centrale de l'enseignement du Québec, 57 p., D10359.
- 37 LEGAULT, Ginette, et Marie Anik AUSSANT (1996). *Stratégies novatrices d'aménagement du temps de travail*, Québec, Centrale de l'enseignement du Québec, 91 p., D10370.
- 36 LACHANCE, Éline (1996). *Les jeunes et le syndicalisme : recension des écrits*, Québec, Centrale de l'enseignement du Québec, 24 p., D10368.
- 35 GAUVREAU, Claude (1995). *Les autoroutes de l'information : enjeux et perspectives*, Québec, Centrale de l'enseignement du Québec, 25 p., D10304.
- 34 LE SCOUARNEC, François-Pierre (1995). *Les inforoutes et la société du savoir : nouveaux défis pour le monde de l'enseignement*, Québec, Centrale de l'enseignement du Québec, 55 p., D10246.
- 33 BERTHELOT, Jocelyn (1995). *Gouverne démocratique ou dérives marchandes : la restructuration en éducation dans quelques pays et provinces*, Québec, Centrale de l'enseignement du Québec, 27 p., D10266.
- 32 BOUCHER, Normand (1995). *Les fonctions professionnelles dans l'éducation : une revue de littérature des expériences étrangères*, Québec, Centrale de l'enseignement du Québec, 66 p., D10261.

- 31 LALIBERTÉ, Andréanne (1995). *Les professionnelles et professionnels de l'éducation : le cas des conseillères et conseillers pédagogiques et des orthopédagogues*, Québec, Centrale de l'enseignement du Québec, 53 p., D10242.
- 30 LAROCQUE, Brigitte (1995). *L' ducation coopérative : recension d'études et d'expériences*, Québec, Centrale de l'enseignement du Québec, 44 p., D10241.
- 29 PIETTE, Jacques (1994). *L' ducation aux médias : vers une redéfinition des rapports entre l' cole et les médias*, Québec, Centrale de l'enseignement du Québec, 72 p., D10150.
- 28 COULOMBE, Laurette (1993). *Garçons et filles : socialisation, stéréotypes et réussite scolaire*, Québec, Centrale de l'enseignement du Québec, 33 p., D10065.
- 27 BOUCHER, Normand, et Christine CLEARY (1993). *Une  cole de la réussite pour le Nouveau-Québec*, Québec, Centrale de l'enseignement du Québec, 84 p., D10043.
- 26 BLIER, Bernard (1993). *Le discours du CSE sur l' cole, sa mission, sa réussite*, Québec, Centrale de l'enseignement du Québec, 66 p., D10022.
- 25 ROBERGE, Micheline (1991). *Maternelle socialisante ou scolarisante : recension d'études et d'expériences*, Québec, Centrale de l'enseignement du Québec, 43 p., D9801.
- 24 DENIGER, Marc-André (1990). *Synthèse des débats sur la formation professionnelle*, Québec, Centrale de l'enseignement du Québec, 98 p., D9564.
- 23 PAQUET, Pierre (1990). *Les nouveaux rapports :  tat-entreprise, état de la situation en matière de formation de la main-d'œuvre*, Québec, Centrale de l'enseignement du Québec, 102 p., D9488.
- 22 DAVID, Hélène, et autres (1990). *Les membres de la CEQ et le vieillissement : quelques données statistiques*, Québec, Centrale de l'enseignement du Québec, 52 p., D9438.
- 21 HOULE, Émilie, et France TISSOT (1989). *L'épuisement professionnel chez le personnel enseignant : revue de littérature*, Québec, Centrale de l'enseignement du Québec, 30 p., D9264.
- 20 TREMBLAY, Alain (1987). *La précarisation de l'emploi : identification du phénomène*, Québec, Centrale de l'enseignement du Québec, 56 p., D9064.
- 19 PIERRE, Régine, et autres (1987). *La douance : un produit social, rapport de deux recherches sur la douance*, Québec, Centrale de l'enseignement du Québec, 26 p., D9022.

- 18 BRETON, Gilles, et Carol LEVASSEUR (1987). *Syndicalisme et action politique : éléments pour une nouvelle problématique*, Québec, Centrale de l'enseignement du Québec, 20 p., D9021.
- 17 MICHAUD, Jacinthe (1987). *Les coalitions syndicale et populaire : une réalité politique en constante évolution*, Québec, Centrale de l'enseignement du Québec, 18 p., D9020.
- 16 BERNARD, Éline (1987). *Le NPD et le mouvement syndical en Colombie-Britannique*, Québec, Centrale de l'enseignement du Québec, 16 p., D9019.
- 15 MURRAY, Gregor (1987). *Action politique des syndicats en Grande-Bretagne : réflexion sur l'action politique et les organisations syndicales*, Québec, Centrale de l'enseignement du Québec, 19 p., D9018.
- 14 LIPSIG, Carla, et Denis LAGACÉ (1987). *Réflexions sur le syndicalisme et l'action politique aux États-Unis*, Québec, Centrale de l'enseignement du Québec, 18 p., D9017.
- 13 LALLEMENT, Jeanine (1987). *L'action politique de la Confédération française démocratique du travail (C.F.D.T.) : conception des rapports avec les partis politiques*, Québec, Centrale de l'enseignement du Québec, 18 p., D9016.
- 12 AMYOT, Grant (1987). *Le mouvement syndical italien et l'action politique*, Québec, Centrale de l'enseignement du Québec, 14 p., D9015.
- 11 JONCAS, Luc (1987). *Le néo-libéralisme en éducation : et si jamais..*, Québec, Centrale de l'enseignement du Québec, 16 p., D8999.
- 10 MOISAN, Marie (1987). *La santé et le système de soins québécois : survol de la situation*, Québec, Centrale de l'enseignement du Québec, 80 p., D8962.
- 9 PAYEUR, Christian (1987). *Les organisations syndicales québécoises et l'action politique*, Québec, Centrale de l'enseignement du Québec, 22 p., D8930.
- 8 PLOURDE, François (1987). *Prendre une retraite différente : les expériences des autres pays industrialisés*, Québec, Centrale de l'enseignement du Québec, 30 p., D8921.
- 7 LIPSIG, Carla, et Christian PAYEUR (1987). *L'action politique et les organisations syndicales : une problématique*, Québec, Centrale de l'enseignement du Québec, 14 p., D8898.
- 6 BÉDARD, Denis (1986). *Impact de l'informatique sur le travail des conseillères et conseillers d'orientation du Saguenay-Lac-St-Jean*, Québec, Centrale de l'enseignement du Québec, 22 p., D8749.
- 5 LANGLOIS, Richard (1986). *À l'orée de l'an 2000 : repenser l'État-providence*, Québec, Centrale de l'enseignement du Québec, 45 p., D8736.

- 4 PAYEUR, Christian (1986). *Le congé-éducation payé*, Québec, Centrale de l'enseignement du Québec, 33 p., D8729.
- 3 LANGLOIS, Richard (1986). *Le rapport Macdonald et les politiques sociales : un « modelling » pour les programmes sociaux*, Québec, Centrale de l'enseignement du Québec, 18 p., D8713.
- 2 ZIARKO, Hélène, et autres (1986). *La douance : l'urgence d'un débat*, Québec, Centrale de l'enseignement du Québec, 31 p., D8707.
- 1 PAYEUR, Christian (1985). *Les nouvelles technologies et l'avenir de la formation. Éléments préliminaires d'une problématique formation-emploi*, Québec, Centrale de l'enseignement du Québec, 10 p., D8700.



Communications

D12830
Septembre 2016