

**Pratiques de gestion rapportées par des directions d'écoles en
région non-métropolitaine : portrait descriptif et exploratoire**
**Management Practices Reported By Secondary School
Principals In Non-Metropolitan Areas: Descriptive And
Exploratory Portrait**

Catherine Fréchette-Simard, Isabelle Plante, Nathalie Plante and Annie
Dubeau

Volume 56, Number 1, Winter 2021

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1087054ar>
DOI: <https://doi.org/10.7202/1087054ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculty of Education, McGill University

ISSN

1916-0666 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Fréchette-Simard, C., Plante, I., Plante, N. & Dubeau, A. (2021). Pratiques de
gestion rapportées par des directions d'écoles en région non-métropolitaine :
portrait descriptif et exploratoire. *McGill Journal of Education / Revue des
sciences de l'éducation de McGill*, 56(1), 171–193.
<https://doi.org/10.7202/1087054ar>

Article abstract

The transition from elementary to secondary school involves choosing from a growing selection of specialized programs. Traditionally, there is a ranking of secondary schools in Quebec based almost exclusively on student achievement. However, other indicators would make it possible to target the best environment for the child, particularly the offer of programs and services. Drawing from interviews with nine school principals, this article documents a variety of indicators that qualify the portrait of secondary schools in Quebec. The results of the thematic analysis revealed a wide variety of management practices, sometimes contrary to popular beliefs, which highlights the importance of considering all the indicators that accurately describe schools.



PRATIQUES DE GESTION RAPPORTÉES PAR DES DIRECTIONS D'ÉCOLES SECONDAIRES EN RÉGION NONMÉTROPOLITAINE : PORTRAIT DESCRIPTIF ET EXPLORATOIRE

CATHERINE FRÉCHETTE-SIMARD *Université du Québec à Montréal*

ISABELLE PLANTE *Université du Québec à Montréal*

NATHALIE PLANTE *Université d'Ottawa*

ANNIE DUBEAU *Université du Québec à Montréal*

RÉSUMÉ. La transition du primaire au secondaire implique de faire le choix d'une école parmi une sélection grandissante de programmes spécialisés. Traditionnellement, il existe au Québec un classement des écoles secondaires basé sur le rendement des élèves. Or, d'autres indicateurs permettraient de pouvoir cibler le meilleur milieu pour l'enfant, notamment, l'offre de programmes et de services. À l'aide d'entrevues réalisées auprès de neuf directions d'écoles, le présent article documente des indicateurs diversifiés permettant de nuancer le portrait fait des écoles secondaires au Québec. Les résultats de l'analyse thématique ont pu faire ressortir une grande variété de pratiques de gestion, parfois contraires aux croyances populaires, qui souligne l'importance de bien considérer l'ensemble des indicateurs permettant de décrire fidèlement les écoles.

MANAGEMENT PRACTICES REPORTED BY SECONDARY SCHOOL PRINCIPALS IN NON-METROPOLITAN AREAS: DESCRIPTIVE AND EXPLORATORY PORTRAIT

ABSTRACT. The transition from elementary to secondary school involves choosing from a growing selection of specialized programs. Traditionally, there is a ranking of secondary schools in Quebec based almost exclusively on student achievement. However, other indicators would make it possible to target the best environment for the child, particularly the offer of programs and services. Drawing from interviews with nine school principals, this article documents a variety of indicators that qualify the portrait of secondary schools in Quebec. The results of the thematic analysis revealed a wide variety of management practices, sometimes contrary to popular beliefs, which highlights the importance of considering all the indicators that accurately describe schools.

Le passage de l'école primaire à l'école secondaire constitue un changement important pour les élèves, qui doivent faire le choix d'un établissement scolaire qui conviendra à leurs besoins et intérêts (Felouzis et coll., 2013; Hurteau et Duclos, 2017; Kamanzi, 2019; Maroy et Kamanzi, 2018). Communément, les élèves québécois et leurs parents doivent, dans un premier temps, faire un choix entre

le secteur privé et le secteur public. Alors que les milieux privés, qui accueillent près de 20 % des élèves du secondaire (Maroy, 2017), offrent depuis longtemps des programmes spécialisés — comme des programmes d'études internationales, à vocation particulière ou enrichie — qui peuvent attirer les meilleurs élèves dans leurs établissements, on assiste, depuis les deux dernières décennies, à une remontée des écoles du secteur public, qui viennent leur faire concurrence (Desjardins et coll., 2009; Felouzis et coll., 2013; Lessard et LeVasseur, 2007; LeVasseur, 2018; Maroy et Kamanzi, 2018). En effet, depuis la réforme des années 2000, de plus en plus d'écoles, souhaitant redorer l'image du secteur public, offrent des programmes d'études internationales, à vocation particulière ou enrichie (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 1999a; 2007; Desjardins et coll., 2009; Lessard, 2019; Maroy et Kamanzi, 2018). Ainsi, en plus de devoir faire un choix entre les secteurs privé et public, les élèves et leurs parents sont maintenant appelés à choisir parmi un nombre grandissant d'écoles secondaires et de types de programmes (Felouzis et coll., 2013).

Toutefois, hormis la visite des établissements qui procure un portrait des services offerts et des politiques d'organisation scolaire, peu d'outils sont disponibles pour comparer les différents milieux scolaires. Ainsi, plusieurs recourent au Palmarès des écoles secondaires pour juger de leur qualité (Cowley et Labrie, 2018; Lessard et LeVasseur, 2007). Ce palmarès propose un ordonnancement des écoles et se veut, selon ses instigateurs, un outil pour guider les parents dans le choix de l'école secondaire de leur enfant (Cowley et Labrie, 2018). Cependant, la classification proposée se base presque exclusivement sur des critères en lien avec le rendement (qui se traduisent par les notes au bulletin), et la performance scolaire (qui se reflète dans l'atteinte d'objectifs et de standards) (Cowley et Labrie, 2018; Desjardins et coll., 2009; Hurteau et Duclos, 2017; Maroy, 2017), procurant ainsi un portrait incomplet des indicateurs permettant de juger de la qualité potentielle des établissements scolaires.

En mettant de l'avant l'importance des résultats des élèves dans son classement, le palmarès sous-entend que la qualité d'une école secondaire se traduit principalement par le rendement scolaire de ses élèves, nonobstant les particularités et vulnérabilités propres à chaque élève. Pour Poucet (2016), ceci reflète une approche élitiste non seulement de l'accès à l'éducation, mais aussi de l'évaluation de la qualité de l'expérience scolaire, qui se traduirait exclusivement par la performance de l'étudiant. Pourtant, outre le rendement, d'autres indicateurs, tels que les pratiques de gestion adoptées par l'école, exercent une influence importante sur les mesures mises en place dans les milieux scolaires (présence de professionnels, services, etc.) et ultimement sur la qualité de l'expérience scolaire des élèves (Lester et Cross, 2015). De plus, la pertinence des pratiques de gestion scolaire dépend notamment du type de clientèle que le milieu dessert, puisqu'une pratique ne conviendra pas également à un élève très performant, un sportif de haut niveau ou encore un élève à besoins particuliers. Qui plus est, il est particulièrement intéressant de cibler les milieux de régions

non-métropolitaines — c'est-à-dire des régions, urbaines ou rurales, comptant moins de 100 000 habitants (Hurtubise et Murphy, 2010). En effet, non seulement celles-ci accueillent une proportion majoritaire d'élèves québécois, mais elles sont souvent peu documentées, comme le montrent les études s'intéressant au marché scolaire dans les contextes urbains et métropolitains au Québec (p. ex., Lessard et LeVasseur, 2007; Maroy et Kamanzi, 2018). Les écoles situées en zone non-métropolitaine se distinguent des écoles situées en région urbaine par le territoire étendu qu'elles desservent et la faible densité de population, ce qui limite ainsi le nombre d'écoles concurrentes et, par conséquent, l'offre de programmes scolaires. Par ailleurs, dans les écoles secondaires des régions non-métropolitaines, les pratiques de gestion scolaire sont susceptibles de différer largement d'un secteur à l'autre, notamment parce que les écoles privées et publiques ne sont pas soumises aux mêmes lois et politiques ministérielles (p. ex., *Loi sur l'instruction publique*, RLRQ, c. I13.3; *Loi sur l'enseignement privé*, RLRQ, c. E9.1). Cet article souhaite ainsi documenter, d'un point de vue exploratoire, les pratiques de gestion des écoles privées et publiques, en milieux non-métropolitains, en se basant sur des indicateurs complémentaires au rendement de l'élève et susceptibles de pouvoir nuancer le portrait qui est actuellement fait des écoles secondaires au Québec. En outre, le rendement de l'élève semble pour le moins limité comme indicateur pour traduire la qualité d'un milieu scolaire au secondaire (Poucet, 2016). Ainsi, une meilleure connaissance de la diversité des pratiques de gestion mises en place dans les écoles permettrait au parent et à son enfant de mieux cerner les caractéristiques des écoles. Ultimement, ceci devrait les aider à faire un choix éclairé, en fonction de leurs intérêts et besoins, au moment de sélectionner une école secondaire.

CADRE THÉORIQUE

Les différents indicateurs qui distinguent les milieux scolaires au secondaire restent peu documentés empiriquement (Lessard, 2019), en particulier en milieu non-métropolitain, où la concurrence scolaire est moins importante que dans les grands centres urbains. Afin de couvrir le plus large spectre possible de modalités et caractéristiques liées aux milieux, tout en proposant une catégorisation parcimonieuse, il est proposé, pour le présent article, de réunir ces différents critères souvent évoqués dans le grand public, mais qui ont été peu étudiés scientifiquement, en trois catégories de pratiques, soit : (a) les pratiques administratives (p. ex, les frais de scolarité exigés); (b) les pratiques d'organisation scolaire (p. ex, la diversité des programmes offerts); et (c) les pratiques et interventions destinées aux populations régulières et aux élèves en situation de handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA). Considérant que chaque direction d'école est responsable des choix pédagogiques et administratifs de même que des ressources offertes dans son établissement (CSE, 1999b; Dembélé et coll., 2013; Maroy, 2017; Maroy et Mathou, 2014; ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MÉES], 2016), les

pratiques de gestion sont susceptibles de différer grandement d'une école à l'autre, modulant ainsi la qualité des milieux scolaires. Les prochaines sections présentent plus en détail le cadre qui servira à documenter les pratiques en vigueur au Québec.

Pratiques administratives

Au moment de choisir une école secondaire, l'un des premiers critères considérés par les parents est évidemment les frais de scolarités encourus par le milieu scolaire ciblé (Maroy et Kamazi, 2018). Communément, les milieux privés, qui sont subventionnés seulement en partie par l'état, réclament des frais de scolarité aux élèves qui les fréquentent (*Loi sur l'enseignement privé*, RLRQ, c. E9.1; Maroy et Kamanzi, 2018). Pourtant, alors que la politique éducative du Québec prône un milieu scolaire inclusif, reflétant la mixité sociale et l'ouverture de la société québécoise (MÉES, 2017), est-ce que les écoles privées mettent en place des pratiques administratives permettant de favoriser cette mixité sociale, par exemple en offrant un soutien financier ? Qui plus est, alors que l'on peut penser que les écoles du secteur public sont gratuites pour les élèves les fréquentant, des frais pouvant aller jusqu'à 600\$ peuvent être facturés aux parents pour des programmes particuliers (Henripin, 1999; Lessard et LeVasseur, 2007) alors qu'aucunes charges supplémentaires ne peuvent être demandées pour le matériel didactique (*Loi sur l'instruction publique*, RLRQ, c. I13.3). Or, de quelle façon la gratuité scolaire est-elle réellement instaurée dans le secteur public ? Une meilleure connaissance des frais encourus par la scolarisation dans certaines écoles ou programmes est donc essentielle afin de pouvoir distinguer les différents milieux scolaires.

Pratiques d'organisation scolaire

Populaires depuis longtemps dans les milieux privés qui figurent en tête du palmarès des écoles québécoises, de plus en plus d'écoles publiques proposent maintenant des programmes spécialisés comme des programmes d'études internationales, à vocation particulière ou enrichie (CSE, 1999a; Desjardins et coll., 2009; Lessard, 2019). En effet, la révision de la *Loi sur l'instruction publique* ayant suivi la réforme de l'éducation du début des années 2000 a permis d'offrir une plus grande autonomie aux écoles, dans l'optique d'augmenter les possibilités de scolarisation des élèves québécois, tout en réduisant les inégalités scolaires et sociales (Dembélé et coll., 2013; Maroy et Kamanzi, 2018; Maroy et Mathou, 2014). Les écoles peuvent ainsi, grâce à un conseil d'établissement dirigé par la direction de l'école, proposer des pratiques d'organisation scolaire, telles que des programmes éducatifs uniques, répondant aux besoins des élèves et aux préoccupations de leurs parents (CSE, 1999b; Dembélé et coll., 2013; *Loi sur l'instruction publique*, RLRQ, c. I13.3; Maroy et Kamanzi, 2018). Il est ainsi attendu que l'offre de cours et de programmes diversifiés contribue à stimuler les élèves et à bonifier la qualité de l'enseignement (CSE, 1999b; Maroy et Kamanzi, 2018).

Comme le postule le CSE, l'offre de programmes se doit d'être « stimulante et mobilisatrice » afin de rejoindre les intérêts des élèves et ainsi favoriser la réussite de tous (1999b). La réforme souhaitait également la diversification des modèles d'organisation scolaire permettant de répondre aux besoins de tous les élèves (Maroy et Mathou, 2014), grâce à, par exemple, la création de cheminements particuliers pour les élèves présentant des retards ou des difficultés scolaires (Maroy et Kamanzi, 2018).

Bien qu'autant les milieux publics que privés offrent maintenant des programmes d'études enrichis, d'éducation internationale ou à vocation particulière (CSE, 2007; Desjardins et coll., 2009; Lessard et LeVasseur, 2007; Maroy et Kamanzi, 2018), on connaît toutefois encore mal les retombées concrètes de cette nouvelle offre de programmes occasionnée par la réforme. En effet, alors que le message populaire véhicule que l'offre de programmes adaptés, tels que les cheminements particuliers, ait gagné en popularité à la suite des changements occasionnés par la réforme, on ignore ce qu'il en est empiriquement 20 ans plus tard. On ignore l'étendue de ces nouveaux programmes — leur évolution rapide ayant rendu difficile sa documentation (CSE, 2007) — de même que les pratiques menant à l'admission des élèves. Alors que la sélection basée sur le rendement a longtemps été le critère le plus utilisé par les écoles pour réaliser la sélection des élèves, particulièrement en milieu privé (Desjardins et coll., 2009; Henripin, 1999; Lessard et LeVasseur, 2007; Maroy et Kamanzi, 2018; Organisation de coopération et de développement économique [OCDE], 2004), on peut penser qu'elle ne peut convenir à tous les types de programmes et que d'autres critères doivent être mis en place pour répondre aux besoins et favoriser l'hétérogénéité souhaitée par les instances supérieures de l'éducation. Or, la prégnance des pratiques d'admission fondées sur le rendement dans le secteur public reste peu documentée, même si les programmes spécialisés sont de plus en plus répandus (Lessard et LeVasseur, 2007; Maroy et Kamanzi, 2018). Qui plus est, dans les écoles où plusieurs programmes sont offerts aux élèves, les critères de sélection sont variés, et il est difficile d'en établir le portrait étant donné qu'ils sont propres à chaque milieu (Henripin, 1999). En effet, le CSE classe les différents critères de sélection en neuf catégories, soit : la réussite scolaire antérieure; la performance scolaire supérieure; l'intérêt et la motivation; l'autonomie et le comportement d'effort et de bonne conduite; les tests d'aptitude ou examens; les recommandations; l'appartenance à un organisme sportif ou dédié aux arts; l'engagement pris par l'élève; et l'accord des parents et engagement à soutenir leur enfant (1999). Étant donné la variété des pratiques de sélection et l'évolution récente de l'offre de programmes au Québec, une meilleure connaissance de ce qui se fait dans les écoles est souhaitable pour permettre d'établir un portrait juste de ce qui est offert aux élèves à l'heure actuelle.

Pratiques et interventions destinées aux populations régulières et aux élèves HDAA

La direction d'établissement a la responsabilité d'établir un code de conduite et un encadrement de tous les élèves afin de répondre à leurs différents besoins et d'assurer un environnement propice au développement de chacun (Gouvernement du Québec, 1999; *Loi sur l'instruction publique*, RLRQ, c. 113.3; Maroy et Kamanzi, 2018). Un encadrement de qualité est donc susceptible d'être un indicateur pertinent pour le choix d'une école adaptée à l'élève. Pourtant, de façon concrète, ces différentes pratiques, tant dans le secteur privé que public, demeurent peu documentées.

En plus des pratiques qui prennent en compte l'ensemble des élèves, les directions d'écoles doivent mettre en place des mesures visant plus spécifiquement ceux présentant des besoins particuliers. En effet, la politique de l'adaptation scolaire ayant suivi la réforme a aussi mis de l'avant le souhait d'offrir un meilleur encadrement en milieu inclusif pour tous les élèves HDAA, alors que leur taux d'intégration était encore faible à ce moment (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1999). Aussi, bien que le gouvernement se rapporte à une catégorie unique pour référer à la fois aux handicaps, difficultés d'apprentissage et d'adaptation, la réalité des élèves varie évidemment énormément en fonction de leur situation spécifique. Entre autres, divers travaux ont déjà fait état d'une divergence marquée quant à l'intégration des élèves présentant un trouble d'adaptation de type comportemental par rapport à d'autres élèves HDAA intégrés dans un parcours scolaire ordinaire (Déry et coll., 2005; Gaudreau et coll., 2008; Plouffe-Leboeuf, 2015).

Plus récemment, la population d'élèves HDAA dans les écoles publiques du Québec est passée de 13,6 % en 2002-2003 à 21,6 % en 2015-2016 (CSE, 2017, p. 8). Qui plus est, une étude récente de LeVasseur (2018) rapporte que « les agents scolaires qui travaillent dans des milieux qui accueillent une grande diversité d'élèves dénoncent le fait que l'effort d'intégration et d'inclusion repose exclusivement sur une école publique, et plus particulièrement sur les classes ordinaires » (2018, p. 14), mais qu'en est-il réellement dans les milieux privés?

Pour favoriser l'intégration des élèves HDAA dans les classes ordinaires, diverses mesures et pratiques doivent être mises en place par les écoles, afin de pouvoir s'adapter aux besoins et aux capacités de tous les élèves (MEQ, 1999; MÉES, 2017; LeVasseur, 2018). Entre autres, il est attendu que les écoles permettent l'accès à des professionnels (psychologues, psychoéducateurs, travailleurs sociaux, etc.) qui sont en mesure d'intervenir sur des situations qui dépassent le champ de compétences et d'intervention des enseignants (LeVasseur et Tardif, 2016). Soulignons également que la *Politique de la réussite éducative* (MÉES, 2017) mentionne que ces mesures s'appliquent autant au public qu'au privé, un élément qu'il faudrait vérifier empiriquement. Ainsi on peut donc se questionner sur cette prise en charge selon les milieux et les secteurs. En d'autres termes, dans ce marché scolaire en constant mouvement, quelle est, à l'heure actuelle, l'offre de services des écoles publiques et privées pour les élèves à besoins particuliers?

LA PRÉSENTE ÉTUDE

Cette étude exploratoire entend documenter et décrire la diversité grandissante des pratiques de gestion des écoles secondaires privées et publiques situées en région non-métropolitaine — représentant ainsi les milieux qui accueillent la plus grande proportion des élèves du Québec. Ce faisant, le premier objectif cherchera à documenter les pratiques administratives — soit les frais de scolarité et autres frais facturés aux parents. Le second objectif entendra documenter les pratiques d'organisation scolaire — soit les types de programmes offerts, de même que la sélection et le classement des élèves en fonction du programme. Finalement, le troisième objectif sera de documenter les pratiques relatives aux écarts de comportements des élèves, ainsi que les services destinés aux clientèles régulières et aux élèves HDAA, de même que la représentativité de ceux-ci dans les écoles secondaires. Finalement, pour mieux tenir compte du statut de l'école, l'étude différencie les résultats en fonction des secteurs privé et public.

MÉTHODOLOGIE

Devis

Cette étude s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche longitudinal portant sur l'influence des pratiques de sélection sur la réussite des élèves. Pour répondre aux objectifs de la présente étude, un devis exploratoire descriptif a été retenu, afin de documenter les pratiques de gestion des directions d'écoles secondaires qui ont pris part au projet. Les directions d'école ont été ciblées en raison de leur rôle actif dans l'établissement et la gestion des différentes pratiques d'organisation scolaire, d'administration et de gestion des comportements et élèves HDAA, tel que le postule la *Loi sur l'instruction publique* (RLRQ, c. I13.3). Elles constituent donc un acteur de premier plan susceptible de pouvoir élaborer sur les pratiques mises en place dans leur école.

Participants

Deux commissions scolaires distinctes, situées en périphérie de la grande région de Montréal, ont été ciblées pour l'étude principale. Elles ont sollicité la participation des écoles secondaires publiques de leur territoire dans le cadre du projet principal. Conformément à la définition de Statistiques Canada (Hurtubise et Murphy, 2010), les établissements de ces commissions scolaires sont situés en région non-métropolitaines. Les écoles privées se trouvant dans ces mêmes secteurs ont également été invitées à participer à l'étude. Les directions des écoles ainsi impliquées pour la participation de leurs élèves au projet principal ont elles aussi été sollicitées afin de prendre part à une entrevue individuelle dirigée pour répondre aux objectifs de la présente étude. Des 11 écoles qui ont pris part au projet de recherche principal, neuf directions ont accepté de participer à l'entrevue et constituent donc l'échantillon de cette étude, dont cinq dirigeaient une école publique et quatre dirigeaient une école privée.

Instrument de collecte de données

Les neuf participants ont été conviés à une entrevue téléphonique ayant pris la forme d'un entretien dirigé. Pour ce faire, un guide d'entretien a été élaboré en fonction de l'objectif de l'étude. Il comprenait quatre sections, pour un total de 33 questions fermées ou à développement court permettant de documenter différents aspects des pratiques de gestion des écoles rencontrées. Les sections du guide correspondaient aux thèmes ciblés dans les objectifs et le cadre théorique de la recherche, soient les pratiques administratives, les pratiques d'organisation scolaires et les pratiques de gestion des comportements problématiques et de prise en compte des élèves HDAA. Préalablement aux entrevues, le guide a été validé auprès du directeur d'une école non-participante, lors d'un entretien exploratoire qui a permis de vérifier la pertinence des questions ainsi que le temps requis pour répondre au questionnaire. Environ 20 minutes étaient nécessaires pour répondre à l'ensemble des questions. Étant donné la nature administrative du contenu des entrevues, les directions d'école ont eu accès aux questions à l'avance, afin de préparer, au besoin, la documentation nécessaire pour y répondre.

Analyses

Cette recherche s'inscrivant dans une perspective exploratoire, les données recueillies à la suite des entretiens se prêtaient bien à une stratégie d'analyse qualitative. Contrairement à la recherche quantitative, la recherche qualitative propose une « démarche discursive de reformulation, d'explication ou de théorisation d'un témoignage, d'une expérience ou d'un phénomène » (Paillé et Mucchielli, 2008, p. 5). La codification thématique, telle que développée par Miles et Huberman (2003), a été employée, permettant d'atteindre différents niveaux d'abstraction dans le discours des acteurs. L'analyse a donc permis, dans un premier temps, d'identifier les informations d'ordre plus descriptif fournies par les différentes directions d'école. À cet égard, une première codification descriptive a été effectuée à la suite des entretiens réalisés auprès des directions d'écoles. Les différents éléments recueillis ont été consignés dans des tableaux récapitulatifs, en vue de pouvoir en faire l'analyse comparative. Les différentes catégories retenues correspondaient majoritairement aux thématiques des questions posées dans le guide d'entrevue. Ainsi, les données factuelles, telles que les frais de scolarité ou encore la présence d'élèves présentant des troubles d'apprentissage, des troubles de comportements ou en situation de handicap, ont fait l'objet d'une codification descriptive.

Dans un deuxième temps, les données recueillies concernant les pratiques de prise en compte des élèves HDAA ainsi que les pratiques d'admission ont fait l'objet d'une analyse plus heuristique, s'inspirant encore une fois de la méthode de codification thématique développée par Miles et Huberman (2003). Ici, il s'agissait essentiellement de codifier sur une base interprétative et explicative les éléments fournis par les directions d'école en lien avec les thèmes ciblés. Tel

qu'expliqué par les auteurs, ces types de codes visent à dégager des éléments ayant une plus grande portée inférentielle, tels que les motivations des acteurs ou encore des patrons émergeant de l'ensemble du corpus de données (Miles et Huberman, 2003). L'emploi de leur méthode de codification thématique a permis, entre autres, de faire émerger certaines logiques d'action singulière et étonnante chez les directions d'écoles rencontrées ainsi que des éléments de divergence entre les deux secteurs explorés.

RÉSULTATS

Afin d'assurer l'anonymat des directions d'école participantes, seuls des tableaux synthèses seront présentés pour illustrer les résultats. De plus, les données détaillées seront transmises sous forme de texte, sans jamais être attribuées à une école en particulier. Conformément à l'objectif général de l'étude, qui entendait faire ressortir les distinctions entre les pratiques des milieux privés et publics, les résultats seront présentés séparément selon le statut des écoles. Les sections suivantes présentent les résultats pour les trois objectifs de l'étude.

Pratiques administratives

Tel qu'attendu, les écoles du secteur privé sondées déclarent réclamer des frais de scolarité. Comme on peut le voir dans le Tableau 1, qui présente les pratiques administratives des écoles sondées, ces frais annuels vont de 2500 \$ à 3300 \$, et s'ajoutent à des frais liés au matériel allant de 100 \$ à 600 \$. De leur côté, les écoles publiques rencontrées rapportent des frais pouvant aller jusqu'à 300 \$, bien que la plupart se situent autour de 100 \$. Une seule école publique a mentionné n'en réclamer aucuns. Certains frais s'appliquent, tant au privé qu'au public, pour certains programmes spécialisés, et totalisent environ 100 \$ à 600 \$ selon le programme (arts dramatiques, sciences, etc.). Seuls deux programmes, l'un prenant place dans une école privée et l'autre dans une école publique, impliquent des frais plus importants pouvant aller jusqu'à 3500 \$. Ceux-ci sont réclamés aux élèves participant à des programmes de sport-études (p. ex., le hockey) et n'incluent pas les déplacements qu'occasionnent les pratiques et compétitions. Une école du secteur privé, de même que deux écoles publiques, ne réclament aucuns frais pour les programmes particuliers qui sont offerts. Finalement, une école privée réclame des frais liés au transport scolaire pouvant aller jusqu'à 1250 \$, alors que les autres directions n'ont pas mentionné de frais additionnels facturés aux parents liés au transport.

TABLEAU 1. *Synthèse des pratiques administratives par secteur*

Secteur	Frais de scolarité annuels	Frais de matériel	Frais annuels supplémentaires pour programme spécialisé	Aide financière aux études
Privé (4) ¹	2555\$ à 3290\$	100\$ à 600\$	150\$ à 3500\$	Bourses d'aide financière (4) Bourses d'excellence (1)
Public (5)	0\$ à 300\$	0\$ à 50\$	0\$ à 3200\$	Aide financière aux études (1)

NOTE. 1. Nombre d'écoles concernées.

Fait intéressant, toutes les directions privées sondées rapportent offrir un programme d'accessibilité aux études offert sous forme de bourses d'études. En effet, trois de ces directions déclarent avoir accès à une fondation propre à leur établissement, qui permet l'accès à des fonds afin d'aider certains élèves à acquitter les frais de scolarité. Une école en particulier offre ces bourses sous forme d'un montant inversement proportionnel au revenu des parents, et bénéficie aussi de dons de la part de fondations privées. Une seule direction d'école publique a déclaré offrir un programme de bourses, sans toutefois fournir plus de détails sur le sujet.

Pratiques d'organisation scolaire

Dans un premier temps, les données recueillies permettent de constater que toutes les directions d'écoles sondées rapportent offrir au moins un programme spécialisé, en plus de leur programme d'études régulier. Deux écoles privées rapportent offrir un programme enrichi, alors que trois écoles, dont une du secteur public, offrent le programme d'éducation internationale (PEI). Trois écoles, une du secteur privé et deux du public, offrent également le sport-études, incluant des sports variés, tels que le hockey, le soccer, le basketball, le golf, et l'équitation. Certaines écoles offrent des programmes particuliers, tels que sciences et technologie (une privée), multimédia (une privée et une publique), arts (une publique), arts dramatiques (une publique) de même qu'un programme axé sur le plein air (une publique). Une seule école privée déclare offrir des programmes d'aide aux élèves, tels que des groupes offrant du soutien à ceux en difficulté scolaire, ou encore permettant de faire les deux premières années scolaires du secondaire en trois ans. En contrepartie, de tels programmes n'ont pas été évoqués par les directions d'écoles publiques.

Le Tableau 2 présente les différentes pratiques d'admission des écoles sondées, soit les pratiques de sélection pour un programme particulier d'une part, et les pratiques de classement, d'autre part. Sur le plan des pratiques de sélection, fait surprenant, aucune école – publique ou privée – ne déclare avoir des pratiques de sélection basées sur le rendement supérieur des élèves. La majorité des écoles, soit sept sur neuf, mentionnent n'avoir comme exigence que l'absence d'échec

majeur en 6^e année. Au contraire, les écoles mentionnent davantage que leurs pratiques d'admission ont généralement un objectif de classement des élèves, et non une fonction éliminatoire. Ainsi, les directions d'école rencontrées expliquent que les différentes pratiques telles que les épreuves standardisées et non-standardisées, de même que l'étude du bulletin scolaire, servent à classer les élèves dans le groupe approprié, en fonction de leurs capacités.

TABEAU 2. Synthèse des pratiques d'admission par nombre d'occurrences

Pratiques d'admission	Secteur privé	Secteur public
Pratiques de sélection pour un programme particulier		
Rendement scolaire supérieur	0	0
Absence d'échec majeur en 6 ^e année	4	3
Prise en compte de la motivation de l'élève	1	0
Politique d'admission liée à la fratrie	3	0
Recommandation d'un enseignant	0	1
Aptitudes dans un sport	0	1
Pratiques de classement		
Épreuve standardisée	1	0
Épreuve non-standardisée	1	1
Étude du bulletin à des fins de classement dans le groupe approprié	4	3
Entrevue à des fins de classement	1	0

Les quatre écoles privées rapportent consulter le bulletin dans la seule optique de s'assurer qu'il n'y ait aucun échec majeur ou retard important, ce qui pourrait s'avérer éliminatoire. Une école privée procède à une entrevue avec l'élève afin de déterminer ses besoins, pour pouvoir l'orienter dans le programme approprié. Une autre école privée rapporte évaluer aussi la motivation de l'élève à faire partie du programme PEI. Finalement, trois écoles privées ont rapporté avoir une politique d'admission en lien avec la fratrie, ce qui facilite l'entrée des élèves qui ont un frère ou une sœur fréquentant déjà l'école.

Du côté du secteur public, les pratiques d'admission varient davantage et concernent spécifiquement les programmes spécialisés. Une école déclare sélectionner les élèves du programme sport-études non pas en fonction d'une performance scolaire supérieure, mais en réclamant une note minimale de 65 % dans toutes les matières. Cette même école demande aux élèves souhaitant accéder au programme d'être membre d'une fédération sportive. Une autre école sélectionne les élèves du sport-études sur la base de leurs aptitudes sportives, mais pas en fonction du rendement scolaire. Une école sélectionne les élèves du programme plein air à partir d'une lettre de recommandation d'un enseignant du primaire et de l'absence d'échecs au bulletin. Une seule école

publique rapporte sélectionner ses élèves en fonction du rendement scolaire, pour l'entrée au PEI seulement. Finalement, une seule école publique rapporte ne faire aucune sélection des élèves, en fonction du rendement ou autre, et ce pour tous ses programmes confondus.

Pratiques et interventions destinées aux populations régulières et aux élèves HDAA

Le dernier objectif de l'étude entendait documenter les pratiques relatives aux écarts de comportements de même que les services destinés aux clientèles régulières ainsi qu'aux élèves HDAA. Les résultats présentent également la représentativité des élèves HDAA au sein de l'établissement. Pour ce faire, nous avons d'abord réuni divers éléments concernant les comportements jugés problématiques qui sous-tendent les interventions rapportées par les directions d'école rencontrées. Le Tableau 3 présente les pratiques en lien avec ces comportements pour l'ensemble des élèves. Sur la base des réponses fournies, les comportements d'indiscipline ont été subdivisés en deux catégories distinctes, soit les comportements mineurs et majeurs. La majorité des directions d'écoles, peu importe leur statut, déclarent différents problèmes qu'elles qualifient d'indiscipline mineure, le plus fréquent étant en lien avec la ponctualité. En contrepartie, les problèmes de comportements plus importants varient d'un secteur à l'autre. En effet, le secteur privé rapporte en majorité que les problèmes de comportement les plus dérangeants concernent l'impolitesse (toutes les écoles sondées) de même que la possession de drogue (trois écoles sur quatre). Une seule école privée rapporte des problèmes de vol et d'intimidation. Du côté du secteur public, le problème majeur le plus souvent déclaré concerne la violence (quatre écoles sur cinq). Deux écoles rapportent de l'impolitesse ou encore de l'intimidation, et une école mentionne des problèmes liés à la possession ou au trafic de drogue.

TABEAU 3. *Synthèse des pratiques en lien avec les comportements jugés problématiques*

Secteur	Délits mineurs les plus fréquents	Comportements d'indiscipline les plus graves	Programme disciplinaire	Réponse à l'indiscipline
Privé (4) ¹	Bavardage (1) Ponctualité (3) Organisation matérielle (2) Dérangement en classe (1) Code vestimentaire (1)	Impolitesse (4) Possession de drogue (3) Vol (1) Intimidation (1)	Système de points avec récompense (4)	Rencontre TES ² (1) Rencontre direction (1) Rencontre parents (2) Rencontre enseignant-élève (1) Suspension interne (1)

Public (5)	Ponctualité (3) Dérangement en classe (1) Absences (1) Impolitesse (1) Tabagisme (1)	Violence (4) Intimidation (2) Impolitesse (2) Possession de drogue (1)	Système de gradation - fréquence et gravité (1) Système de points avec récompense (1) En fonction du comportement (2) Prévention (1)	Rencontre TES (3) Rencontre direction (1) Rencontre enseignant-élève (2) Suspensions internes et externes (2) Intervention en toxicomanie (1) Intervention de la police (1)
------------	--	---	---	--

NOTES. 1. Nombre d'écoles concernées. 2. TES : technicien en éducation spécialisée.

À la lumière du Tableau 3, il ressort que les systèmes mis en place pour prévenir ou intervenir auprès des fautes d'indiscipline impliquent majoritairement un système de points et de récompenses mis en place à l'échelle de l'école. On retrouve ces systèmes dans toutes les écoles privées sondées, de même que dans une école publique. Les autres écoles publiques adoptent des pratiques plus individualisées en lien avec le comportement répréhensible. Finalement, les pratiques pour faire face à ces problèmes d'indiscipline et de comportement varient d'un établissement à l'autre, mais impliquent généralement des rencontres (deux écoles privées et trois écoles publiques), de même que l'intervention d'un TES (une école privée et trois écoles publiques). Trois écoles (une privée et deux publiques) rapportent recourir à la suspension de l'élève fautif en cas de besoin.

Par ailleurs, en plus des interventions qui découlent des comportements inadaptés, les directions d'écoles rencontrées ont rapporté les différents services impliquant un professionnel qui sont offerts dans leur milieu scolaire. Ces services sont synthétisés dans le Tableau 4.

TABLEAU 4. Synthèse du nombre d'écoles offrant des services selon leur statut

Type de services offerts	Privé (4) ¹	Public (5)
Aucun	1	0
Orthopédagogue	2	5
Psychoéducateur	0	4
Conseiller d'orientation	1	2
TES ²	3	4
Psychologue scolaire	0	2
Travailleur social	0	1
Infirmière	0	1
Médecin	0	1
Préposé aux élèves handicapés	0	1

NOTES. 1. Nombre d'écoles concernées. 2. TES : technicien en éducation spécialisée.

Tel qu'observé dans le Tableau 4, sept écoles sur neuf déclarent avoir accès à un orthopédagogue et le même nombre mentionnent aussi avoir un ou plusieurs TES (entre un et huit). Parmi les autres ressources disponibles, notons que quatre écoles du secteur public ont accès à un psychoéducateur, alors que trois disent avoir un conseiller d'orientation dans leur équipe (deux au secteur public et une école privée). Deux écoles publiques ont accès à un psychologue, et une école publique a également accès à un infirmier et un travailleur social. Une école publique déclare avoir accès à un médecin, de même qu'à un préposé aux élèves en situation de handicap. Finalement, une seule école publique rapporte avoir une classe complète destinée aux élèves aux prises avec une déficience intellectuelle majeure. En somme, il apparaît que les écoles privées sont celles offrant le moins de services, trois écoles sur quatre n'offrant que deux services de professionnels, soit un orthopédagogue ainsi que des TES ou encore un conseiller d'orientation et un TES. Une seule école privée rapporte n'offrir aucun service de professionnels de l'éducation. En moyenne, les écoles publiques rapportent offrir quatre à cinq services de professionnels de l'éducation, majoritairement des orthopédauges et des TES.

Enfin, les directions d'école ont partagé les données relatives à la proportion d'élèves HDAA selon le type de problématique. Ces données sont rapportées dans le Tableau 5, selon le statut du milieu.

TABLEAU 5. Proportion des élèves HDAA selon le statut de l'école

Taux de fréquentation	Privé (4)*	Public (5)
Trouble de comportement	0 à 1 %	1 à 25 %
Trouble d'apprentissage	10 à 43 %	Jusqu'à 40 %
Élèves en situation de handicap	1 à 15 %	1 à 4 %

Tel que constaté à la lecture du Tableau 5, la représentation des élèves ayant des problèmes de comportement est moins élevée que celle des élèves ayant des problèmes d'apprentissage et ce, tant au privé qu'au public. Qui plus est, on constate un large écart entre les écoles privées, qui déclarent accueillir de 0 % à moins de 1 % d'élèves ayant des problèmes de comportements dans leur établissement, et les écoles publiques, qui en comptent jusqu'à 25 %. Une école privée mentionne spécifiquement ne pas accueillir les élèves ayant des problèmes de comportements, puisqu'elle n'offre pas de services de professionnels permettant de répondre à leurs besoins. La situation est différente en ce qui concerne les élèves rencontrant des difficultés sur le plan des apprentissages, alors que les deux secteurs, privé et public, rapportent des taux de fréquentation similaires pouvant aller jusqu'à 40 %. Plus précisément, les écoles privées rapportent qu'entre 10 % et 43 % de leurs élèves manifestent des problèmes d'apprentissage, alors que ces taux varient de 23 % à 40 % pour les milieux publics. Pour ce qui est des élèves en situation de handicap, la majorité des écoles rapportent que 1 à 3 % de leurs élèves font partie de cette clientèle.

DISCUSSION

Les résultats ont permis de documenter chacun des objectifs de recherche, à savoir de documenter les différentes pratiques d'organisation scolaire (programmes offerts, admission, sélection et classement), les pratiques administratives (frais de scolarité, aide financière aux études) de même que les pratiques et interventions destinées aux populations régulières et HDAA. Dans l'ensemble, il ressort que tant le secteur privé que public proposent une offre de programmes diversifiée. Paradoxalement, les pratiques d'admission basées sur le rendement scolaire ne sont pas utilisées, contrairement à ce qui est présumé dans le discours populaire (Cowley et Labrie, 2018). Dans l'ensemble, les pratiques d'organisation diffèrent relativement peu entre les secteurs privés et publics, hormis les frais de scolarité. Ces résultats sont discutés plus en détails dans les prochaines sections qui feront ressortir les points marquants qui nécessiteront plus d'attention dans des recherches futures.

Des écoles plus accessibles

Les résultats permettent de constater que, tel qu'attendu, les écoles privées réclament toutes des frais de scolarité à leurs élèves, ce qui leur permet de combler la part des coûts n'étant pas couverts par la subvention octroyée par le gouvernement provincial (Maroy et Kamanzi, 2018). Ce qui surprend davantage, c'est le fait que toutes ces écoles privées offrent de l'aide financière aux élèves la nécessitant pour payer les frais de scolarité, ce qui n'était pas ressorti de la recension des écrits sur le sujet. Pour leur part, bien que censées être accessibles à tous, les écoles du secteur public ont tout de même déclaré en majorité réclamer des frais liés aux études, comme la *Loi sur l'instruction publique* permet de le faire pour les programmes particuliers (Lessard et LeVasseur, 2007). Toutefois, les frais des deux secteurs restent incomparables, les frais du secteur privé s'élevant en moyenne à près de 3000 \$, alors que les frais du secteur public ne dépassent pas 300 \$ pour les écoles sondées. On constate donc une nette différence sur le plan de l'accessibilité aux études pour les deux secteurs. Néanmoins, l'offre généralisée des programmes de bourses des écoles privées ayant été sondées, souvent établi en fonction du revenu des parents, constitue une avenue intéressante pour les familles dont le revenu est insuffisant, mais qui désirent tout de même avoir accès à l'une de ces écoles ou l'un des programmes spécialisés. Ce faisant, ces écoles privées tendent à diminuer leur caractère élitiste et s'ouvrent à une plus grande mixité sociale, tel que souhaité par les politiques ministérielles (MÉES, 2017).

Des écoles plus diversifiées

Les résultats permettent de constater que toutes les écoles sondées proposent au moins deux offres de programmes différentes, généralement un programme régulier, ainsi qu'un ou plusieurs programmes spécialisés ou enrichis, ce qui va dans le même sens que les écrits disponibles (Desjardins et coll., 2009; Felouzis et coll., 2013; Maroy et Kamanzi, 2018; Lessard, 2019; Lessard et LeVasseur, 2007;

LeVasseur, 2018;). Les programmes spécialisés sont variés, allant du sport ou du plein air aux sciences et à la technologie. Alors que les programmes enrichis et internationaux sont fréquemment retrouvés dans les écoles sondées, une seule école offre des programmes d'études ciblant précisément les élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage. Cette offre réduite de programmes adaptés apparaît d'autant plus surprenante que les politiques ministérielles postulent que les écoles doivent offrir des cheminements scolaires adaptés et variés, répondant aux besoins des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage (MEQ, 1999; MÉES, 2017; LeVasseur, 2018).

Malgré cela, des efforts semblent être faits pour tenter de rejoindre les intérêts variés des élèves avec les différents programmes spécialisés offerts, bien qu'on ignore si ces programmes uniques répondent réellement à leurs besoins et intérêts. En effet, lors du processus d'admission et de classement des élèves, seules deux écoles — du secteur privé — rapportent s'intéresser à des indicateurs autres que les aptitudes scolaires ou sportives, l'une s'intéressant à la motivation de l'élève souhaitant accéder au PEI, l'autre souhaitant prendre en compte, lors d'une entrevue d'entrée, les besoins de l'élève afin de lui proposer le programme le plus approprié. Un tel processus d'admission, c'est-à-dire basé sur le profil personnel et motivationnel, semble donc être absent des pratiques mises en œuvre dans les écoles du secteur public sondées. Alors que les politiques ministérielles faisant suite à la réforme souhaitaient que les programmes offerts soient stimulants et adaptés aux besoins diversifiés (CSE, 1999b; 2007; Dembélé et coll., 2013; *Loi sur l'instruction publique*, RLRQ, c. I13.3; Maroy et Kamanzi, 2018), on peut donc se questionner quant à la façon dont les écoles prennent en compte ces aspects, sans s'intéresser spécifiquement aux besoins spécifiques ainsi qu'au profil motivationnel de l'élève lors du processus d'admission. Dans le même ordre d'idées, puisque que l'on constate que chaque école offre au minimum un programme spécialisé ou enrichi, des recherches ultérieures auraient intérêt à documenter l'effet de la diversité de ces programmes sur la motivation, le bien-être et le rendement des élèves qui prennent part à ces programmes, mais également de ceux qui fréquentent l'établissement scolaire. De plus, une évaluation visant à comparer les effets des différents types de programmes sur les élèves (p. ex., ceux avec une admission centrée sur les intérêts par rapport à ceux centrés sur le rendement) permettrait de mieux déterminer si certains programmes conviennent mieux à certains types d'élèves que d'autres (p. ex., les élèves HDAA très performants ou ceux plus susceptibles de vivre de l'anxiété de performance).

Il est par ailleurs surprenant de constater que, contrairement à la croyance populaire (Cowley et Labrie, 2018), les écoles du secteur privé qui ont participé à l'étude, tout comme celles du secteur public, n'utilisent pas de pratiques de sélection basées sur la performance scolaire supérieure. Ces résultats concordent avec les intentions du ministère de l'Éducation, dans sa plus récente politique de la réussite éducative, de privilégier davantage l'hétérogénéité des élèves dans

les écoles et les classes (MÉES, 2017). Tous les élèves des écoles sondées ont ainsi accès à des programmes potentiellement stimulants et adaptés à leurs intérêts et besoins. Afin de vérifier le potentiel de généralisation des résultats à l'ensemble du Québec, il serait pertinent de documenter davantage ces pratiques, afin de voir si elles reflètent l'ensemble de la réalité québécoise. Un tel portrait permettrait également de nuancer l'image popularisée du Palmarès des écoles secondaires, qui véhicule un discours axé sur l'importance pour les écoles d'accueillir des élèves performants sur le plan scolaire.

Des écoles inclusives et différenciées selon le type de problématique

Finalement, les résultats permettent de constater que les secteurs public et privé accueillent des pourcentages similaires d'élèves ayant des problèmes d'apprentissages. On remarque néanmoins une distinction quant aux types de ressources et programmes mis en place pour soutenir ces élèves pendant leur cheminement scolaire. En effet, les services de professionnels offerts dans le secteur privé se traduisent davantage par des programmes entiers dédiés aux élèves en difficulté, et donc moins par des services offerts par des spécialistes, même si du soutien à l'apprentissage via l'orthopédagogie est offert dans quelques écoles privées. Dans le secteur public, on constate une offre de service plus variée. Ces éléments concordent avec les politiques de l'adaptation scolaire et de la réussite éducative qui postulent que les écoles doivent pouvoir offrir des cheminements scolaires adaptés et variés en fonction des besoins des élèves HDAA (MEQ, 1999; 2017; LeVasseur, 2018).

C'est sur le plan des problèmes de comportement que l'on observe des différences plus marquées, les écoles privées accueillant en moyenne moins de 1 % d'élèves présentant un trouble de comportement, alors que le secteur public peut voir jusqu'au quart de sa population concernée par cette problématique. Ici, le type de ressources professionnelles disponibles est conséquent avec les populations d'élèves présentes dans les écoles, les établissements du secteur privé sondés n'offrant pas les services spécialisés en problèmes de comportement, alors que pratiquement l'ensemble des écoles, tous secteurs confondus, engagent au moins un orthopédagogue afin de répondre aux besoins des élèves ayant des problèmes d'apprentissage. Parallèlement, ces résultats sont cohérents avec le type et la gravité des comportements problématiques rapportés par les directions d'école dans leur milieu. En effet, si les problèmes d'indiscipline mineurs rapportés sont similaires dans les milieux privés et publics, les problèmes d'indiscipline majeurs sont apparemment plus importants dans les milieux publics. Ceci pourrait notamment s'expliquer par la présence accrue d'élèves avec trouble de comportement qui se retrouvent dans ces milieux.

Il est surprenant de retrouver si peu d'élèves présentant des problèmes de comportement dans les écoles du secteur privé. Une étude plus poussée du processus de sélection de ces élèves serait nécessaire afin de comprendre pourquoi ils n'accèdent pas autant que les autres à des écoles du secteur privé. En effet,

on ignore si le faible taux de fréquentation des élèves ayant un problème de comportement découle du fait que ces élèves sont refusés au moment de la sélection, tel que mentionné par une école privée, ou s'ils ne font pas de demande d'admission dans les écoles privées. Le cas échéant, il serait pertinent de comprendre les raisons qui expliquent leur manque d'intérêt pour l'école privée. Par exemple, l'absence de psychoéducateur pourrait-elle expliquer pourquoi les élèves présentant des problèmes de comportement ne font pas de demande d'admission dans les établissements du secteur privé? Pourtant, conformément au désir d'égalité des chances pour tous mis de l'avant par la *Loi sur l'instruction publique*, il est de la responsabilité de chaque direction d'école de s'assurer que tous les élèves puissent avoir accès à du soutien adapté à leurs besoins (*Loi sur l'instruction publique*, RLRQ, c. I13.3; LeVasseur et Tardif, 2016). Dans tous les cas, les résultats obtenus ici corroborent la tendance observée ailleurs selon laquelle les élèves présentant des problèmes de comportements semblent de plus en plus marginalisés dans leur parcours scolaire (Déry et coll., 2005; Gaudreau et coll., 2008; ministère de l'Éducation, du Loisir et du Support [MELS], 2010; Plouffe-Leboeuf, 2015) Il y aurait donc lieu de se pencher davantage sur cette problématique, pour mieux comprendre le contexte qui engendre ce faible taux de fréquentation et ainsi pouvoir permettre une meilleure égalité des chances, tant sur le plan de l'accès aux différentes écoles et programmes qu'aux services.

Le faible taux de fréquentation des élèves ayant des problèmes de comportement n'est pas sans faire écho aux pratiques disciplinaires mises en place par les directions d'écoles. Alors que les écoles privées proposent toutes un système de points incluant des récompenses, pour gérer les écarts de conduite, les écoles du secteur public varient davantage leurs pratiques, conformément à ce qui est attendu par les règlements et politiques ministériels (MEQ, 1999; *Loi sur l'instruction publique*, RLRQ, c. I13.3), ce qui est susceptible de pouvoir répondre aux besoins variés des élèves. Dû aux faibles taux d'élèves présentant des problèmes de comportement dans les écoles privées, ces milieux pourraient ne pas voir la valeur ajoutée d'un code de conduite et de pratiques disciplinaires plus spécifiques. Dans le même ordre d'idée, alors que les écoles privées rapportent que leur problème de comportement le plus fréquent est l'impolitesse, les écoles publiques, elles, rapportent davantage des problèmes liés à la violence. Ces écarts dans la gravité des comportements fréquemment observés peuvent également expliquer que les écoles privées voient moins le besoin d'avoir des pratiques disciplinaires variées, contrairement à celles du secteur public.

Limites de l'étude

La présente étude comporte des limites, qu'il convient ici de reconnaître et qui pourront servir à orienter les recherches ultérieures dans le domaine. Soulignons d'abord que l'étude, de nature exploratoire et descriptive, ne peut se généraliser étant donné la taille limitée de son échantillon. Seules deux régions administratives du Québec y sont représentées, les directions d'écoles rencontrées provenant

de deux commissions scolaires distinctes. Afin de pouvoir mieux renseigner les utilisateurs du système de l'éducation du Québec, il y aurait lieu qu'une étude soit réalisée à l'échelle provinciale, comme l'avait fait le CSE en 1999, de façon à pouvoir faire un portrait précis et réel de l'offre de programmes, 20 ans plus tard. Cette étude constitue donc un premier pas vers une meilleure connaissance de l'offre diversifiée qui s'est construite depuis la dernière réforme. Une autre limite de l'étude concerne l'absence de documentation sur l'environnement physique des écoles qui, lui aussi, peut avoir un effet sur le rendement de l'élève (MÉES, 2017). Il s'agit d'un aspect important permettant de décrire les écoles secondaires qui devrait être documenté dans des recherches futures. En effet, il serait pertinent, afin de pouvoir qualifier une école, de savoir si l'organisation physique de ses espaces est stimulante et sécuritaire pour les élèves, alors que seulement 70 % des écoles sont dites d'un état « satisfaisant » (MÉES, 2017).

CONCLUSION

La présente étude exploratoire a apporté un éclairage nouveau sur les récents changements dans la gestion scolaire des écoles québécoises et a permis d'infirmer certaines croyances populaires à propos des écoles privées, notamment la pratique de sélection des élèves basée uniquement sur leur rendement scolaire de même que le faible taux de fréquentation des élèves ayant des problèmes d'apprentissages dans ces milieux. Les résultats soulignent la nécessité de mener une enquête à grande échelle afin de documenter le profil diversifié des écoles au Québec depuis la réforme des années 2000. En effet, comme le montrent les résultats des entretiens avec les directions d'écoles tant du secteur public que privé, une variété de pratiques d'admission et d'administration sont mises en œuvre dans les écoles, sans que nous connaissions précisément leur étendue ou leur influence sur la persévérance et réussite des élèves. Or, dans l'optique où le parent et son enfant souhaitent faire un choix d'école secondaire éclairé, en fonction de ses intérêts et besoins, il semble important de bien considérer la variété des indicateurs permettant de décrire fidèlement les écoles. En effet, obtenir un meilleur portrait des pratiques mises en œuvre pourrait permettre d'identifier le milieu qui convient le mieux à un élève donné compte tenu de son profil scolaire, de ses intérêts et de ses besoins. La diversité des pratiques consignées dans cette étude pourrait également servir à alimenter l'ensemble des milieux scolaires du secondaire, qui sont constamment à la recherche de moyens pour mieux répondre aux besoins de clientèles scolaires diversifiées.

RÉFÉRENCES

- CSE. (1999a, janvier). *Les enjeux majeurs des programmes d'études et des régimes pédagogiques* [Avis au ministre de l'Éducation]. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/enjeux-majeurs-programmes-detudes-et-regimes-pedagogiques-50-0424/>
- CSE. (1999b, juin). *Diriger une école secondaire: un nouveau contexte, de nouveaux défis* [Avis au ministre de l'Éducation]. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/secondaire-nouveau-contexte-nouveaux-defis-50-0425/>

- CSE. (2007, avril). *Les projets pédagogiques particuliers au secondaire : diversifier en toute équité* [Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport]. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/12/50-0454-AV-projets-particuliers-secondaire.pdf>
- CSE. (2017, octobre). *Pour une école riche de tous ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire* [Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport]. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/ecole-riche-eleves-50-0500/>
- Cowley, P. et Labrie, Y. (2018). *Bulletin des écoles secondaires du Québec 2018*. Institut Fraser. <https://www.fraserinstitute.org/sites/default/files/bulletin-des-ecoles-secondaires-du-quebec-2018-12513.pdf>
- Dembélé, M., Goulet, S., Lapointe, P., Deniger, M.-A., Giannas, V. et Tchimou, M. (2013). Perspective historique de la construction du modèle québécois de gestion scolaire axée sur les résultats. Dans Maroy, C. (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance : Les politiques de régulation par les résultats* (p. 89-106). De Boeck Supérieur.
- Déry, M., Toupin, J., Pauzé, R. et Verlaan, P. (2005). Les caractéristiques d'élèves en difficulté de comportement : placés en classe spéciale ou intégrés en classe ordinaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 28(1 & 2), 1-23. <https://doi.org/10.2307/1602151>
- Desjardins, P.-D., Lessard, C. et Blais, J.-G. (2009). *Les effets prédits et observés du Bulletin des écoles secondaires du Québec* [Rapport de recherche]. Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). <https://depot.erudit.org/id/003218dd>
- Felouzis, G., Maroy, C. et van Zanten, A. (2013) *Les marchés scolaires : sociologie d'une politique publique d'éducation*. Presses universitaires de France. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:30815>
- Gaudreau, L., Legault, F., Brodeur, M., Hurteau, M., Dunberry, A., Séguin, S.-P. et Legendre, R. (2008). *Rapport d'évaluation de l'application de la politique de l'adaptation scolaire*. MELS. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/txtsolrtperecherchepublicationtxsolrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article/rapport-devaluation-de-lapplication-de-la-politique-de-ladaptation-scolaire/pubLang/0/>
- Henripin, Marthe (1999, mars). *Différencier le curriculum au secondaire : vers des parcours scolaires stimulants pour tous les jeunes* [Étude réalisée dans le cadre de l'avis *Les Enjeux majeurs des programmes d'études et des régimes pédagogiques*]. CSE. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/differencier-curriculum-au-secondaire-50-9027/>
- Hurteau, P. et Duclos, A.-M. (2017). *Inégalité scolaire : le Québec dernier de classe?* Institut de recherche et d'informations socioéconomiques (IRIS). <https://iris-recherche.qc.ca/publications/inegalite-scolaire-le-quebec-dernier-de-classe/>
- Hurtubise, P. et Murphy, P. (2010, 17 septembre). *Examen des régions métropolitaines de recensement et des agglomérations de recensement de 2016 : guide de consultation, Année de recensement 2016* (publication n°93-600-X). Statistiques Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/93-600-x/2010000/definitions-fra.htm>
- Kamanzi, P. C. (2019). School market in Quebec and the reproduction of social inequalities in higher education. *Social Inclusion*, 7(1), 18-27. <https://doi.org/10.17645/si.v7i1.1613>
- Lessard, C. (2019). Égalité des chances et stratification dans le champ scolaire : quid de l'équité du système d'éducation? *Éthique en éducation et en formation*, 6(hiver), 41-61. <https://doi.org/10.7202/1059242ar>
- Lessard, C. et LeVasseur, L. (2007). L'école publique généraliste est-elle en train de voir sa vocation transformée? *McGill Journal of Education*, 42(3), 337-354. <https://mje.mcgill.ca/article/view/2392>
- Lester, L. et Cross, D. (2015) The relationship between school climate and mental and emotional wellbeing over the transition from primary to secondary school. *Psychology of WellBeing*, 5(1), 1-15 <https://doi.org/10.1186/s13612-015-0037-8>.
- LeVasseur, L. (2018). L'école québécoise et la gestion de la diversité des élèves : mesures d'intégration et tensions au sein de la division du travail éducatif. *Raisons éducatives*, 22(1), 173-191. <https://doi.org/10.3917/raised.022.0173>
- LeVasseur, L. et Tardif, M. (2016). Le pluralisme institutionnel et la différenciation des agents scolaires de l'école québécoise. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 35, 19-35. <https://doi.org/10.4000/dse.1242>

- Maroy, C. (2017). La nouvelle gestion publique de l'école au Québec : vers une gestion de la pédagogie. *Sociologie du travail*, 59(4). <https://doi.org/10.4000/sdt.1353>
- Maroy, C. et C. Mathou (2014). La fabrication de la gestion axée sur les résultats en éducation au Québec : une analyse des débats parlementaires. *Télescope*, 20(2), 56–70. www.telescope.enap.ca/Télescope/docs/Index/Vol_20_no_2/Telv20_no2_Maroy_Mathou.pdf
- Maroy, C. et Kamanzi, P. C. (2018). Marché scolaire, stratification des établissements et inégalités d'accès à l'université au Québec. *Recherches sociographiques*, 58(3), 581–602. <https://doi.org/10.7202/1043466ar>
- MÉES. (2016). *Statistiques de l'éducation*—Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire—Édition 2015. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveau/reultats-de-la-recherche/detail/article/statistiques-de-leducation-education-prescolaire-enseignement-primaire-et-secondaire/>
- MÉES. (2017). *Politique de la réussite éducative*. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveau/reultats-de-la-recherche/detail/article/politique-de-la-reussite-educative/>
- MELS. (2010, 25 octobre). *Rencontres des partenaires en éducation* — Document d'appui à la réflexion — Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveau/reultats-de-la-recherche/detail/article/rencontres-des-partenaires-en-education-document-dappui-a-la-reflexion-rencontre-sur-integrat/>
- MEQ. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves* — Politique de l'adaptation scolaire. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveau/reultats-de-la-recherche/detail/article/une-ecole-adaptee-a-tous-ses-eleves-politique-de-ladaptation-scolaire/>
- Loi sur l'instruction publique*. RLRQ, c. I13.3. <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/i-13.3>
- Loi sur l'enseignement privé*. RLRQ, c. E9.1. <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/E-9.1?&cible=>
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). De Boeck Université.
- OCDE. (2004). *Education at a Glance 2004: OECD Indicators*. Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/eag-2004-en>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^e éd.). Armand Colin.
- Plouffe-Leboeuf, T. (2015). *Stress des enseignants, qualité de leur relation avec les élèves et leur attitude quant à l'intégration en classe ordinaire des jeunes du secondaire présentant un trouble du comportement* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognito. <https://depote-uqtr.ca/id/eprint/7792/>
- Poucet, B. (2016). L'élitisme scolaire. *Après-demain*, 40(4), 20–22. <https://doi.org/10.3917/apdem.040.0020>

CATHERINE FRÉCHETTE-SIMARD est candidate au doctorat en éducation à l'Université du Québec à Montréal. Ses recherches portent sur les comportements intériorisés et l'anxiété de performance chez les élèves de niveau primaire et secondaire, de même que l'influence de ces problématiques sur la motivation et la réussite scolaire de l'élève. Elle est également coordonnatrice de la Chaire de recherche du Canada sur les différences de genres à l'école et s'intéresse aux différences de genre des élèves vivant de l'anxiété de performance. frechette-simard.catherine@courrier.uqam.ca

ISABELLE PLANTE est professeure titulaire au département de didactique de l'Université du Québec à Montréal et chercheuse régulière au Centre d'études sur l'apprentissage et la performance (CEAP). Titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur les différences de genre à l'école, ses travaux examinent les facteurs qui caractérisent les parcours scolaires différenciés des garçons et des filles à l'école primaire et secondaire, pour mieux comprendre les différences de genre dans la motivation, la réussite et les aspirations professionnelles des garçons et des filles. plante.isabelle@uqam.ca

NATHALIE PLANTE est candidate au doctorat en travail social à l'Université d'Ottawa et diplômée de la maîtrise en travail social à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Ses travaux de recherche portent sur la construction sociale des mauvais traitements psychologiques envers les enfants en tant que problème public au Québec et au Canada. Elle étudie également la réponse des systèmes publics à différentes problématiques sociales, par exemple à travers les trajectoires de femmes victimes de violence conjugale dans le système de justice criminel canadien. Elle a aussi travaillé à titre d'intervenante sociale dans le domaine de la protection de la jeunesse et de l'hébergement pour les jeunes suivis par la Direction de la protection de la jeunesse. nplante2@uottawa.ca

ANNIE DUBEAU est professeure au département d'éducation et formation spécialisées de l'Université du Québec à Montréal. Elle a développé une expertise sur les processus favorisant la motivation, la persévérance et la réussite des élèves en formation professionnelle. Elle est l'auteure de publications scientifiques dans ce domaine. Compte tenu de son importante expérience professionnelle, elle collabore avec les acteurs terrain dans le cadre de ses recherches, et pour des projets de développement de programmes et de dispositifs de formation. dubeau.annie@uqam.ca

CATHERINE FRÉCHETTE-SIMARD is a doctoral candidate in Education at the Université du Québec à Montréal. Her research focuses on internalized behaviors and test anxiety in elementary and secondary students, as well as the influence of these issues on the students' motivation and academic success. She is also the coordinator of the Canadian Research Chair on Gender Differences in Schools and is interested in the gender differences of students experiencing test anxiety. frechette-simard.catherine@courrier.uqam.ca

ISABELLE PLANTE is an associate professor in the Didactics' Department of the Université du Québec à Montréal and a regular researcher at the Center for Studies on Learning and Performance. Chairholder of the Canadian Research Chair on Gender Differences in Schools, her work focuses on understanding the factors that characterise the differentiated educational paths of boys and girls in primary and secondary schools, in particular the role of social gender stereotypes in the motivation, success, and professional aspirations of boys and girls. Her research also addresses issues typically experienced by one gender in school, such as performance anxiety in girls and externalised behavioral problems in boys. plante.isabelle@uqam.ca

NATHALIE PLANTE is a doctoral candidate in Social Work at the University of Ottawa and a master's graduate in Social Work from the Université du Québec à Montréal (UQAM). Her research focuses on the social construction of child psychological maltreatment as a public issue in Quebec and Canada. She also studies the response of public systems to different social problems, for example through the trajectories of women victims of domestic violence in the Canadian criminal justice system. She has also worked as a social worker in the field of youth protection and housing for young people followed by the Youth Protection Department. nplante2@uottawa.ca

ANNIE DUBEAU is a professor in the Department of Special Education and Training at the Université du Québec à Montréal. She has developed an expertise in the processes that encourage the motivation, persistence, and achievement of students in vocational training. She is the author of scientific publications in this field. Given her significant professional experience, she collaborates with actors in the field as part of her research and on projects to develop training programmes and procedures. dubeau.annie@uqam.ca