

Les regroupements pédagogiques au secondaire : un portrait de leurs modalités de mise en œuvre et de leur répartition au sein des écoles et du système éducatif québécois

Julie C. Boissonneault, Université Laval
Claire Beaumont, Université Laval

RÉSUMÉ

Les regroupements pédagogiques (ex., programmes pédagogiques particuliers, adaptation scolaire), qui placent les élèves selon leurs aptitudes, besoins ou intérêts, prennent de l'ampleur, et ce, malgré le peu de consensus scientifique concernant leurs effets réels. Cet article explore le phénomène au regard des effets psychosociaux et scolaires sur les élèves. Il s'arrête également sur leur caractère ségrégatif, une question qui alimente plusieurs débats. Il brosse ensuite un portrait de la mise en œuvre de ces programmes selon certains facteurs susceptibles de rendre leur implantation plus équitable et d'en améliorer les effets. Les 130 directeurs qui ont répondu à des questionnaires électroniques proviennent de 52 écoles secondaires des secteurs public et privé. Les résultats révèlent que 94,2 % des écoles de l'échantillon offrent au moins un programme pédagogique particulier (PPP), qu'il existe 17 programmes de ce type (surtout sport-études et arts-études), et que des classes d'adaptation scolaire ou de cheminement particulier (AS/CP) sont présentes dans 69,3 % des établissements, principalement dans ceux du secteur public. Leur mise en œuvre (ex., critères sélectifs, répartition au sein de l'école et du système éducatif québécois) est diversifiée et varie d'une école à l'autre avec des distinctions marquées selon le type d'établissement (privé/public). S'agissant du premier portrait de ce type effectué au Québec, les conclusions invitent à réfléchir aux effets de ces regroupements sur le développement personnel et scolaire, mais aussi social des élèves, de même que sur certaines conditions rendant ces pratiques plus inclusives tout en conservant leur aspect motivationnel.

Mots-clés : regroupements pédagogiques, programmes d'études particuliers, critères sélectifs, ségrégation scolaire, pratiques ségrégatives

ABSTRACT

Pedagogical grouping practices (e.g., specialized educational programs, special education) that place students according to their abilities, needs, or interests are becoming increasingly widespread, despite the limited scientific consensus regarding their actual effects. This article documents the phenomenon with respect to its psychosocial and academic effects on students, as well as its segregating nature, which fuels ongoing debates. It then presents an overview of the implementation of these programs in light of certain factors likely to make their deployment more equitable and to improve their effects. The 130 principals who responded to electronic questionnaires come from 52 public and private secondary schools. The results show that 94.2% of the schools in the sample offer at least one specialized study program (SSP), that 17 types of such programs exist (mainly Sport-Study and Arts-Study), and that special education or alternative pathway classes (SE/AP) are present in 69.3% of institutions, primarily in the public sector. Their implementation (e.g., selective criteria, distribution within the school and within the Quebec education system) is diverse and varies from one school to another, with marked differences according to the type of institution (private/public). As the first portrait of this kind conducted in Quebec, the conclusions invite reflection on the effects of these groupings on students' personal, academic, and social development, as well as on adjustments that could make these practices more inclusive while preserving their motivational dimension.

Keywords: pedagogical grouping practices, academic groupings, particular programs of study, selective criteria, school segregation, segregating practices

INTRODUCTION ET PROBLÉMATIQUE

Depuis plusieurs décennies, le système scolaire québécois s'appuie sur divers types de regroupements d'élèves (ex., programmes pédagogiques particuliers [PPP], classes d'adaptation scolaire [AS]) comme dispositifs de différenciation pédagogique. Si les bienfaits de ces regroupements sur la réussite éducative globale ne font pas l'objet d'un consensus scientifique, leurs effets ségrégatifs retiennent de plus en plus l'attention (Batruch et al., 2023 ; Grenier et Castonguay-Payant, 2022 ; Terrin et Triventi, 2023). Déjà, en 2015, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) s'inquiétait de l'accroissement des PPP dans les écoles secondaires québécoises malgré l'absence de résultats probants à leur égard (Rompré, 2015). De plus, les regroupements en classe d'adaptation scolaire ne semblent pas offrir davantage de garanties d'efficacité généralisée

et durable sur les apprentissages scolaires (Rompré, 2015). Bien que ces regroupements visent des orientations stratégiques distinctes, soit la diversification de l'offre éducative, la motivation des élèves dans le cas des PPP, et l'efficacité pédagogique ou la réponse à des besoins particuliers pour les autres regroupements, ces dispositifs semblent jouer un rôle commun dans la hiérarchisation des parcours scolaires, plus particulièrement au sein des écoles secondaires (CSE, 2016 ; DuruBellat, 2002). Les politiques québécoises en matière de réussite éducative, de climat scolaire et de prévention de la violence reconnaissent que l'organisation scolaire constitue un levier central du bien-être, de la sécurité et de l'inclusion des élèves (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2017). Or, la recherche montre que la segmentation des élèves en parcours hiérarchisés, qu'elle prenne la forme de PPP, de classes de niveau ou de classes d'adaptation

scolaire, va à l'encontre des objectifs de milieux scolaires inclusifs et équitables, puisqu'elle alimente la stigmatisation, fragilise le sentiment d'appartenance et contribue à une polarisation des groupes d'élèves (DuruBellat, 2002).

Il n'existe pas, à notre connaissance, d'analyse faisant le portrait de la répartition de ces regroupements pédagogiques, de leurs modalités de mise en œuvre ou de l'organisation interne de ces regroupements au sein des écoles et des systèmes éducatifs. Les données disponibles traitent essentiellement de la prévalence des élèves concernés. Selon l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2020), en 2019, près de la moitié des élèves du secondaire participaient à des programmes pédagogiques particuliers ou à des parcours autres que le régulier. Aussi, d'après une étude menée par l'Institut de recherche et d'informations socioéconomiques (Plourde, 2022), en 2021, près de 44 % des élèves du secondaire ne fréquentaient pas une classe ordinaire du secteur public québécois. En 2022-2023, au Québec, le ministère de l'Éducation (MEQ) évaluait à près de 45 % la participation des élèves québécois aux programmes pédagogiques particuliers (PPP) du réseau public, toutes formes de regroupements confondues (MEQ, 2023). Par ailleurs, en 2024, l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ) mentionnait que les écoles québécoises identifiaient 21 % de leurs élèves comme ayant des besoins particuliers, et environ le quart de ces derniers étaient inscrits dans un parcours autre que celui du régulier, tous types de programmes confondus (ex., adaptation scolaire, cheminement particulier, classe d'accueil, etc.).

Considérant la volonté du MEQ (2023) d'élever à 75 % la proportion d'élèves inscrits à un PPP en 2027, brosser un portrait de la répartition et de la mise en œuvre de divers types de regroupements pédagogiques à l'échelle des écoles et du système éducatif québécois s'avère une étape essentielle. Cet exercice permettra d'alimenter les décisions éducatives et d'aligner l'organisation scolaire avec les finalités de justice sociale, de cohésion et de sécurité promues par le système éducatif québécois.

CADRE THÉORIQUE

Les regroupements d'élèves en milieu scolaire : caractéristiques et contextes

Le terme *academic grouping* (regroupement pédagogique) est un concept générique utilisé dans les recherches en éducation pour désigner toutes les formes de regroupements d'élèves selon des critères pédagogiques (ex., rendement scolaire, habiletés, talents, besoins, intérêts, rythmes d'apprentissage). Ce terme parapluie sert souvent, de manière indifférenciée, à décrire des pratiques toutefois différentes dans leur mise en œuvre. Parmi les principaux types de regroupements pédagogiques, le « regroupement par aptitudes » (*ability grouping*) est plus souvent utilisé pour décrire les regroupements par intérêts (ex., sport-études, arts-études). Tandis que le « *streaming* », le « *tracking* » et le « *banding* » consistent principalement à regrouper les élèves selon leur performance scolaire (groupes avancés, intermédiaires ou faibles) intra-école ou inter-écoles (Gentry et MacDougall, 2009 ; Kulik et Kulik, 1992 ; Lam et al., 2015) et de manière plus ou moins flexible.

Parmi les formules flexibles se retrouve le *streaming* entre classes (Kulik et Kulik, 1992), une structure souple qui propose une mixité des aptitudes (Agrawal et al., 2014 ; Gentry et MacDougall, 2009) en permettant aux élèves de fréquenter d'autres classes pour certaines matières et d'y côtoyer d'autres pairs. Le *streaming* peut aussi s'effectuer à l'intérieur d'une classe hétérogène, les élèves pouvant y être répartis en petits groupes homogènes temporaires pour certaines activités ou matières. Les regroupements de type *tracking* (Chmielewski, 2014) utilisent toutefois le classement d'élèves à plus long terme dans des groupes fixes souvent assortis de critères sélectifs (ex., tests d'habiletés, dossier scolaire, auditions) entraînant plutôt une homogénéité des aptitudes. Dans ces groupes peu flexibles, la classe entière se suit le plus souvent dans toutes les matières (Agrawal et al., 2014). Au Québec, les programmes pédagogiques particuliers (PPP), de même que les classes d'adaptation scolaire et de cheminement particulier, peuvent

représenter une certaine forme de *tracking*, lorsque les élèves qui y entrent suivent un curriculum différent ou enrichi et/ou fréquentent des classes exclusives permettant peu de diversifier leurs relations sociales en dehors de leur groupe.

Les chercheurs qui ont étudié ces pratiques ont rapidement conclu à des effets mitigés quant à leurs bienfaits sur la réussite de l'ensemble des élèves (Steenbergen-Hu et al., 2016). Alors que ces regroupements pédagogiques visaient l'équité en éducation, ils sont aujourd'hui qualifiés de pratiques ségrégatives, classant les élèves selon certains critères d'admissibilité et souvent de manière imposée. Cette ségrégation scolaire, rapportée par divers chercheurs, a été observée dans différentes circonstances, soit entre écoles, à l'intérieur de l'école ou même à l'intérieur de la classe (Boissonneault et Beaumont, 2026 ; Charmillot, 2013 ; Marcotte-Fournier et al., 2016).

Trois facteurs se dégagent de la littérature scientifique pour qualifier la dimension ségrégative d'un regroupement pédagogique, soit la sélectivité — basée sur des critères sélectifs (Brunello et Checchi, 2007) —, la localisation — qui décrit l'isolement physique de certaines classes (Ainscow, 2020 ; Slee, 2011) — et l'exclusivité — qui s'observe lorsque des élèves se retrouvent pendant toute l'année dans un groupe composé exclusivement des mêmes pairs (Jonsson et Beach, 2015). Echols (2015) souligne que ces classes fermées (peu flexibles) peuvent nuire aux élèves moins populaires, les stigmatisant davantage au sein de leur groupe, cristallisant leur réputation sociale, les amenant même, dans certains cas, à subir le harcèlement de leurs pairs tout au long de l'année. Selon les données recueillies auprès d'un groupe d'experts du milieu scolaire, Boissonneault et Beaumont (2026) ont conclu que ces trois facteurs ségrégatifs s'observaient au sein de plusieurs regroupements pédagogiques présents dans les écoles secondaires québécoises.

Les différents regroupements pédagogiques offerts dans les écoles secondaires québécoises

Au Québec, les élèves du secondaire sont regroupés selon trois principaux programmes

pédagogiques dans les établissements d'enseignement publics ou privés (ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [MEESR], 2015 ; MEQ, s. d.).

Le **programme d'études régulier** (formation générale), celui qui est établi par l'État (MEESR, 2015), vise l'obtention du diplôme d'études secondaires après avoir accumulé, au cours de la quatrième et de la cinquième année du secondaire, un minimum d'unités réparties spécifiquement entre la langue d'enseignement, la langue seconde, le domaine de l'univers social et le domaine de la mathématique, de la science et de la technologie.

Les **programmes pédagogiques particuliers** (PPP) sont des dispositifs scolaires qui regroupent les élèves selon leurs intérêts ou leurs aptitudes particulières, et sont très souvent assortis de critères sélectifs (ex., tests, auditions, aptitudes, rendement scolaire). Deux principaux PPP sont approuvés par l'État, soit le programme d'Arts-études (MEES, 2026) et celui de Sport-études (gouvernement du Québec, 2021). Cependant, le conseil d'établissement de chaque école peut aussi approuver d'autres PPP correspondant aux besoins locaux et plus précis des élèves. Ces regroupements (aussi nommés « concentrations » ou « profils ») sont toutefois moins bien définis et varient d'une école à l'autre. Le Programme d'éducation intermédiaire du Baccalauréat International® (PEI du BI) fait aussi partie des PPP offerts dans les écoles secondaires québécoises, celui-ci étant un programme-cadre qui stimule les élèves âgés de 11 à 16 ans à établir des liens concrets entre leurs études et le monde réel. Dans la plupart de ces groupes de PPP, le rythme d'apprentissage est plus rapide qu'en cheminement régulier, puisque le temps passé à enseigner les matières de base est souvent moindre. Plusieurs exigences associées à ces PPP (ex., équipement, instrument de musique, coût des camps, temps de transport par les parents) favorisent surtout des élèves provenant de familles qui disposent de ressources économiques et culturelles (OCDE, 2023), excluant toutefois plusieurs élèves, généralement les moins favorisés, même si ces derniers ont du talent (Chmielewski et Maharaj, 2024 ; Marcotte-Fournier et al., 2016).

Des écoles peuvent aussi regrouper leurs élèves par niveau de performance scolaire (forts,

moyens et faibles), bien que ces regroupements ne soient pas reconnus explicitement comme programmes d'études particuliers par l'État. Mais pour Kamanzi (2019), les PPP, qui souvent rassemblent aussi indirectement des groupes d'élèves performants, arrivent à des effets de composition similaires, regroupant des jeunes avantagés scolairement et socialement (Duru-Bellat, 2002).

Les programmes alternatifs de type adaptation scolaire (AS) et/ou cheminement particulier (CP)

Les regroupements d'élèves en adaptation scolaire sont généralement mis en place pour aider les élèves à besoins particuliers qui ne réussissent pas à s'épanouir et à réussir dans le programme régulier. Pour y être admis, l'élève doit principalement correspondre aux critères émis par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2007) désignant un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDA). Ces regroupements peuvent accueillir des élèves aux profils divers (difficultés d'apprentissage sévères, comportementales, troubles neurodéveloppementaux, handicaps physiques ou sensoriels, déficience intellectuelle, profils mixtes).

Dans les écoles secondaires québécoises, on retrouve aussi des classes de cheminement particulier (CP) permettant aux élèves de 15 à 17 ans, n'ayant pas atteint les objectifs d'apprentissage du primaire, de se développer sur les plans personnel, scolaire, social et professionnel (entre autres, l'école de la Lancée).

Ces regroupements alternatifs (AS ou CP) permettent aux élèves de cheminer dans ces classes spécialisées à temps plein ou à temps partiel offrant, selon les cas, la possibilité de fréquenter en partie une classe ordinaire. Ces groupes sont principalement présents dans les écoles du secteur public, se faisant plus rares dans celles du secteur privé, alors que certains établissements spécialisés n'accueillent que des élèves à besoins particuliers.

Il est important de souligner que certaines disparités entre les écoles des secteurs privé et public doivent être prises en compte dans l'analyse de la mise en œuvre de leurs

regroupements pédagogiques (Fréchette-Simard et al., 2022 ; LeVasseur, 2018). Par exemple, des critères sélectifs sont exigés dès l'admission dans le secteur privé. Ainsi, ces établissements accueillent déjà une clientèle plus homogène d'élèves favorisés et performants, et une moins grande proportion d'élèves à besoins particuliers que les écoles du secteur public (Lapierre et al., 2016).

Les effets des regroupements pédagogiques sur les élèves

La littérature scientifique fait état de résultats contrastés concernant les effets des regroupements pédagogiques, lesquels varient fortement selon leurs modalités de mise en œuvre. Plusieurs méta-analyses convergent vers le constat que les regroupements **non flexibles**, comme le *tracking* (ex., classements par niveau de performance scolaire, dont les PPP), ne produisent que peu ou pas d'effets positifs sur la réussite scolaire moyenne, alors que les formes de regroupement **plus flexibles**, comme le *streaming*, peuvent générer des bénéfices modestes, seulement lorsque certaines conditions pédagogiques sont réunies (Johnston et Wildy, 2016 ; Kulik et Kulik, 1982 ; Kulik et Kulik, 1992 ; Lou et al., 1996 ; Terrin et Triventi, 2023).

Ces études concluent que les regroupements homogènes et permanents par niveau tendent à avantager principalement les élèves déjà performants des niveaux supérieurs (souvent le cas des élèves admis en PPP), tout en accentuant les inégalités scolaires et sociales (Hodgen et al., 2023 ; Johnston et Wildy, 2016 ; Steenbergen-Hu et al., 2016). Les élèves moins performants ou issus de milieux défavorisés se retrouvent plus fréquemment dans les groupes les plus faibles, ce qui peut nuire à leur motivation, à leur sentiment d'appartenance et à leur réussite (Francis et al., 2020). Classer ainsi ces élèves les plus vulnérables comporte également des risques psychosociaux, notamment l'isolement, la stigmatisation et la réduction des attentes scolaires, susceptibles d'affecter leur sentiment de compétence et d'engagement scolaire (Avramidis et al., 2019 ; Barron et al., 2024 ; Kurth et al., 2025). À l'inverse, les regroupements flexibles et temporaires (ex., *streaming*), fondés sur

des besoins d'apprentissage ponctuels, peuvent soutenir la motivation et la qualité des relations sociales lorsqu'ils s'inscrivent dans une approche inclusive, reposent sur une différenciation pédagogique réelle et prévoient des mécanismes de réévaluation favorisant la mobilité entre les groupes (Gamoran, 2009 ; Lou et al., 1996).

Les effets sociaux des regroupements scolaires demeurent toutefois moins explorés que leurs effets sur les apprentissages ou la motivation. Sur le plan social, les études portent surtout sur leur caractère ségrégatif et leur contribution aux inégalités sociales (Batruch et al., 2023 ; Sevilla et Polesel, 2022). Quelques chercheurs ont émis l'hypothèse que des politiques scolaires non inclusives, en alimentant des hiérarchies institutionnalisées, peuvent influencer négativement les relations intergroupes et favoriser des dynamiques de conflit menant à de la violence entre pairs (Boissonneault et Beaumont, 2026 ; Garrett Delavan et al., 2023). Par ailleurs, même les élèves inscrits dans des groupes plus performants peuvent subir certains effets psychosociaux indésirables, comme une pression accrue ou une diminution du concept de soi scolaire. Le « *big-fish little pond effect* » (ou « l'effet du gros poisson dans un petit étang ») illustre bien le fait que des élèves qui excellent dans un contexte donné peuvent se retrouver sous-performants lorsqu'ils rejoignent des groupes d'élite, cette situation pouvant entraîner un affaiblissement du concept de soi scolaire, et des effets négatifs à long terme sur leur motivation et leur persévérance scolaires (Marsh et al., 2007).

La littérature scientifique est nettement moins abondante en ce qui concerne spécifiquement les regroupements pédagogiques fondés sur les intérêts ou les talents (souvent nommés PPP). Les études portant, par exemple, sur les parcours **Sportétudes** indiquent que, dans certains contextes — caractérisés par un encadrement structuré, des exigences scolaires réalistes et des dispositifs formalisés de conciliation études et sport —, ces programmes peuvent soutenir la réussite scolaire et la motivation d'élèves déjà performants (Chu et Zhang, 2018 ; Culnane et al., 2025 ; O'Hara et al., 2021).

Ces constats peuvent trouver interprétation à la lumière de la théorie de l'autodétermination, selon laquelle la satisfaction des besoins d'autonomie, de compétence et d'affiliation favorise l'engagement et la motivation scolaires (Ryan et Deci, 2000). Les élèves inscrits dans des programmes sélectifs de sports, d'arts ou de concentrations, qui doivent maintenir un bon rendement scolaire pour continuer à s'émanciper dans leur « passion », sont plus susceptibles de voir leurs besoins d'autodétermination comblés, contrairement à ceux placés dans des regroupements perçus comme « faibles », qui peuvent être confrontés à un environnement moins stimulant, à un curriculum appauvri et à des attentes réduites, minant leur sentiment d'efficacité personnelle (Boaler et al., 2000 ; Hallam et Ireson, 2007 ; Kurth et al., 2025).

Bien que mitigés, les effets des regroupements pédagogiques semblent tributaires d'un ensemble de facteurs liés à leur mise en œuvre. La littérature consultée fait ressortir l'importance de concevoir ces regroupements scolaires comme des dispositifs évolutifs (flexibles) et équitables, intégrés à une vision inclusive de l'éducation (Paré, 2023), attentive tant aux apprentissages scolaires qu'aux dimensions sociales et psychosociales de la réussite éducative (CSE, 2020).

L'objectif de l'article

Les regroupements pédagogiques sont en pleine expansion dans nos écoles, malgré l'absence de consensus sur leurs bienfaits et le manque de précisions sur leur mise en œuvre. Cet article brosse donc un portrait des différents types de regroupements pédagogiques observés dans des écoles secondaires québécoises. Il décrit plus spécifiquement leur répartition au sein des établissements et du système éducatif, et identifie certains facteurs de mise en œuvre (ex., nature, modalités, critères sélectifs et ségrégatifs) susceptibles d'en augmenter les bénéfices et de créer des environnements scolaires plus équitables.

MÉTHODOLOGIE

Cette étude quantitative descriptive utilise des données provenant d'un plus vaste projet de recherche visant à rendre compte de la violence dans les écoles québécoises (Beaumont et al., 2020). Suivant l'approbation de cette étude, au printemps 2019, un courriel de sollicitation a invité le personnel de direction de toutes les écoles secondaires du Québec (échantillon de convenance) à répondre à un questionnaire, de manière anonyme, via un lien électronique sécurisé.

Les participants

Les 130 membres du personnel de direction qui ont rempli entièrement la section 6 du questionnaire provenaient de 52 établissements secondaires répartis dans 11 des 17 régions administratives du Québec (Gouvernement du Québec, 2026). Majoritairement âgés de 40 à 49 ans, ils occupaient un poste de direction, principalement depuis 6 à 10 ans. Des 52 établissements scolaires de l'échantillon, 37 provenaient du secteur de l'enseignement public et 15 du secteur privé. Pour ceux du secteur public, l'indice de milieu socioéconomique (IMSE) variait entre 1 et 10, soit : IMSE 1 à 3 (favorisé), $n = 13$ écoles (24,5 % de l'échantillon) ; IMSE 4 à 7 (moyen), $n = 14$ écoles (26,4 % de l'échantillon) ; et IMSE 8 à 10 (défavorisé) $n = 10$ écoles (18,9 % de l'échantillon) (gouvernement du Québec, 2022). Il est à noter que les établissements d'enseignement privés ne reçoivent pas de cote d'IMSE.

L'instrument de mesure

C'est à partir du *Questionnaire sur la sécurité et la violence à l'école/révisé* (QSVE-R/direction) de Beaumont et al. (2019), qui a servi au monitoring national de la violence dans les écoles, que les données ont été récoltées. Ce questionnaire auto-rapporté comprend, au total, 145 items concernant certaines caractéristiques liées à la violence (ex., climat, victimisation, pratiques éducatives, etc.) telles que perçues par le personnel de direction des établissements d'enseignement. Pour les besoins de la présente étude, les informations sociodémographiques sur les

répondants (sexe, âge, années d'expérience) et sur les caractéristiques de l'école (IMSE et taille des écoles) ont été utilisées, de même que les six items de la section 6.4 *Diversité des programmes scolaires offerts dans votre établissement* portant sur la nature et la présence de programmes particuliers dans l'école, leurs critères de sélection, la présence de classes d'adaptation scolaire et de cheminement particulier, l'emplacement physique de ces classes, et si les élèves étaient assignés à un seul et même groupe au cours de l'année. Des informations qualitatives recueillies via la section « commentaires » à la fin de la section 6.4 du questionnaire informent aussi sur la nature des programmes particuliers (ex., sport-études, arts-études, informatique) au sein de l'établissement.

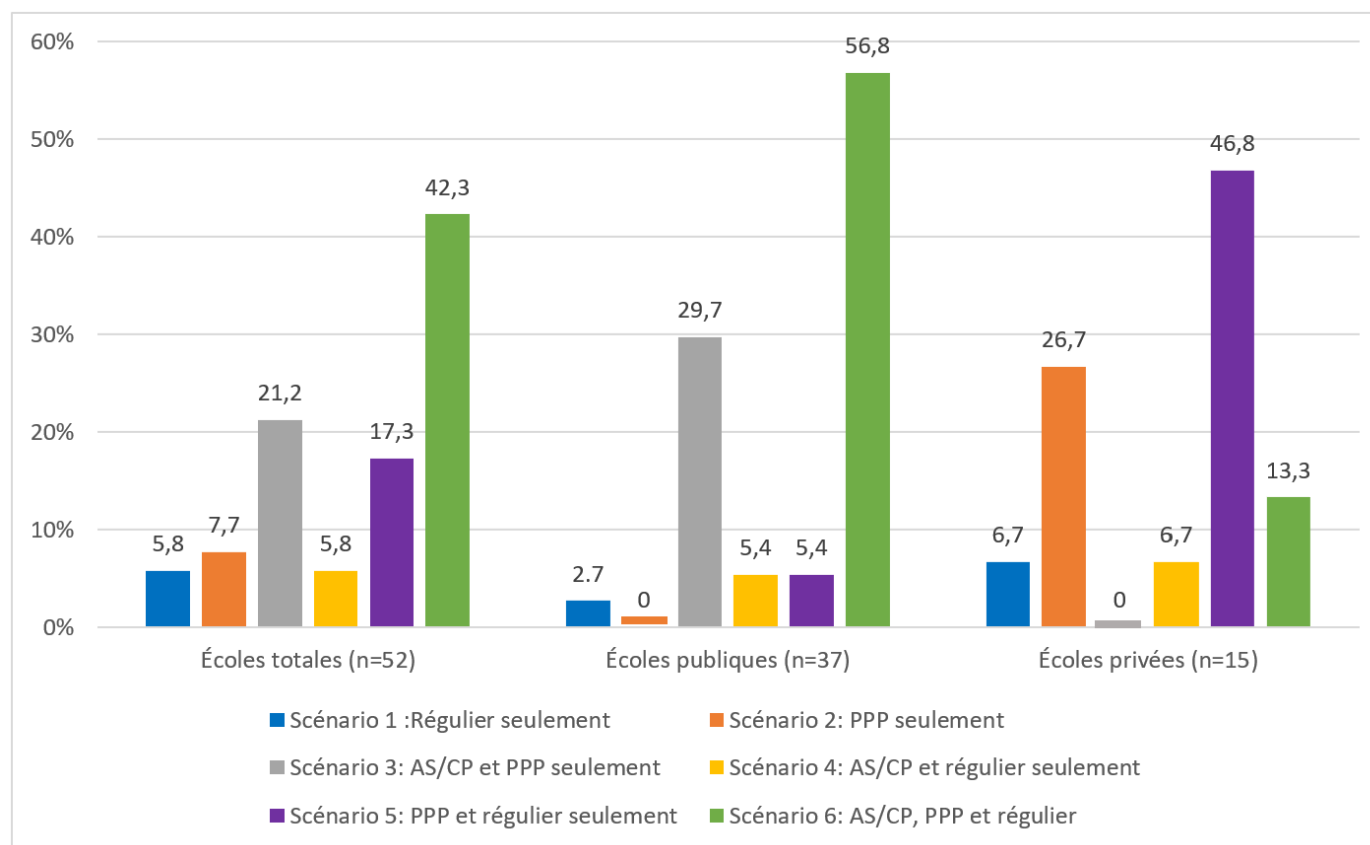
RÉSULTATS

Les résultats des analyses descriptives (Figure 1) informent sur la répartition de différents regroupements d'élèves au sein d'une même école (six scénarios) et du système éducatif québécois.

Les principaux résultats indiquent que, pour l'ensemble des écoles ($n = 52$), 5,8 % offrent encore exclusivement le programme régulier (privé = 6,7 % ; public = 2,7 %). Dans 28,9 % de l'ensemble des écoles, le programme régulier n'est plus offert (privé = 26,7 % ; public = 29,7 %). Au sein des écoles publiques, le scénario #6 offrant les trois programmes (PPP, AS/CP, régulier) est le plus présent (dans 56,8 % des écoles), suivi par le scénario #3 (AS/CP, PPP) pour 29,7 % des établissements. Dans le secteur privé, le scénario #5 (PPP, régulier) est le plus fréquemment rencontré, suivi par le scénario #2 (PPP seulement) présent dans 26,7 % de ces établissements. Il est important de relever que la diversité des trois programmes (scénario #6 : AS/CP, PPP, régulier) ne se retrouve que dans 13,3 % des écoles privées. Si dans 69,3 % des écoles de l'échantillon, on retrouve des classes AS/CP, elles sont rapportées dans 91,9 % de celles du secteur public, mais dans seulement 20 % dans les établissements du secteur privé. Aucune école publique n'offre exclusivement des PPP à tous ses élèves, alors que plus du quart des écoles privées (26,7 %) présentent ce scénario.

Figure 1

Répartition (%) des regroupements pédagogiques selon les programmes d'études (PPP, AS/CP et programme régulier) présents dans les établissements secondaires québécois publics et privés



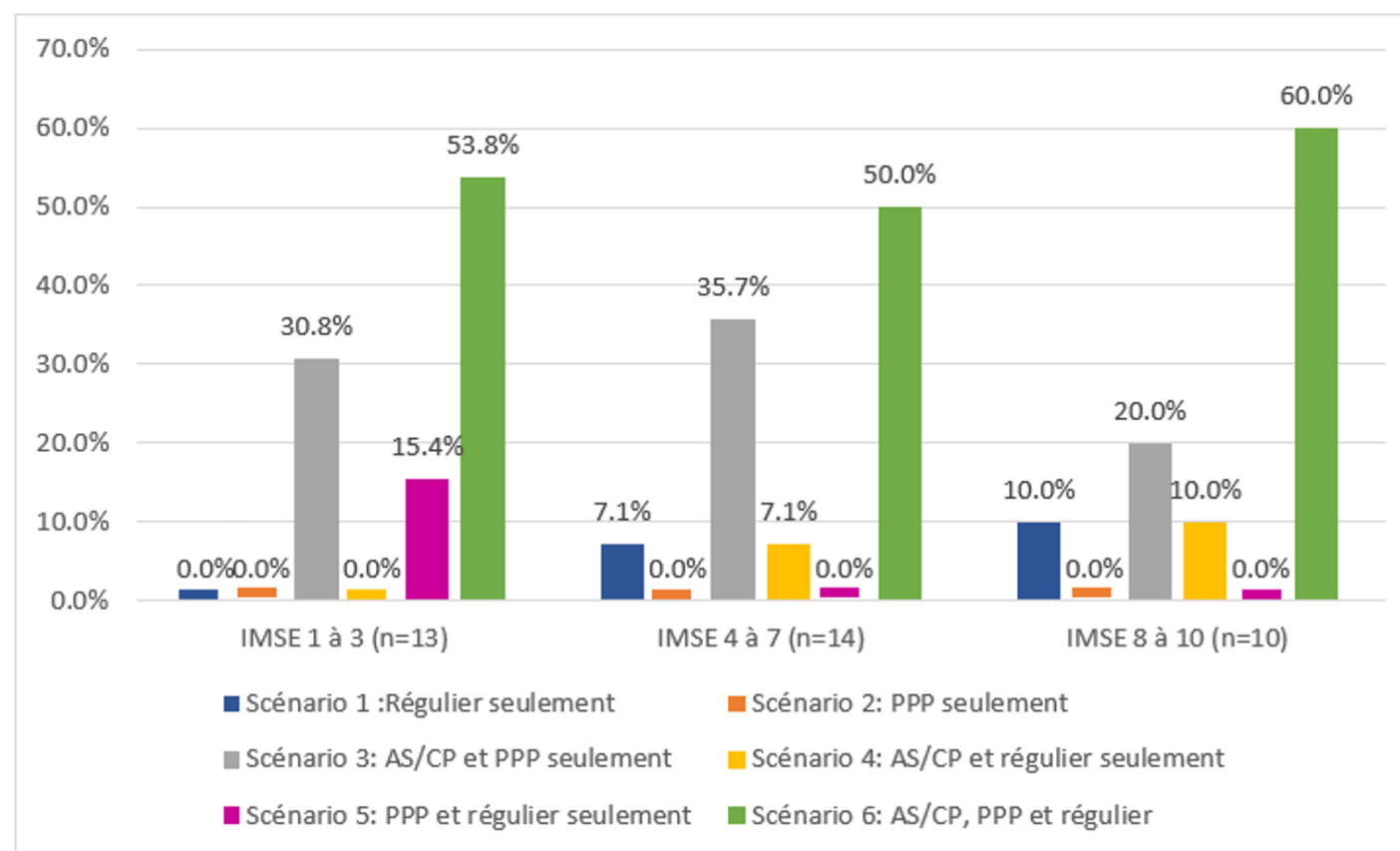
Note. $n = 52$. Légende : PPP = programmes pédagogiques particuliers ; AS = adaptation scolaire ; CP = cheminement particulier.

La Figure 2 présente les mêmes scénarios organisationnels, mais selon l'indice de milieu socioéconomique (IMSE) des écoles publiques¹, le secteur privé ne comportant pas d'IMSE.

1 Au Québec, il n'existe pas d'indice de milieu socioéconomique (IMSE) pour les établissements d'enseignement privés.

Figure 2

Répartition (%) des regroupements pédagogiques selon les programmes d'études (PPP, AS/CP et programme régulier) dans les établissements secondaires québécois selon l'IMSE



Note. n = 37. Légende : PPP = programmes pédagogiques particuliers ; AS = adaptation scolaire ; CP = cheminement particulier.

Les résultats indiquent que, peu importe l'IMSE, les scénarios des regroupements pédagogiques les plus rapportés au sein d'une même école concernent la présence des trois programmes (AS/CP, régulier, PPP) et le scénario #3 en offrant deux (AS/CP, PPP). En milieu défavorisé (IMSE 8 à 10), ces scénarios s'observent respectivement dans 60 % et 20 % des écoles, en milieu moyen (IMSE 4 à 7) dans respectivement 50 % et 25,7 % des écoles, et en milieu favorisé (IMSE 1 à 3) dans 53,8 % et 30,8 % des écoles. Par ailleurs, c'est surtout en milieux moins favorisés (IMSE 8 à 10) qu'on retrouve une plus grande proportion

d'écoles (10 %) n'offrant que le programme régulier à leurs élèves. Notons aussi qu'aucune école en milieux favorisés (IMSE 1 à 3) n'offre exclusivement que le programme régulier.

La nature et les critères sélectifs des PPP

Le Tableau 1 indique la proportion d'établissements de l'échantillon qui offrent au moins un type de PPP, leur nature et le fait qu'ils requièrent au moins un critère sélectif pour l'admission. Ainsi, 17 types distincts de PPP ont été répertoriés dans les 46 écoles en offrant.

Tableau 1

Répartition des PPP dans les écoles selon leur nature et l'usage de critères sélectifs

Nature des PPP	Total des établissements offrant ces PPP* n (%)	Établissements exigeant au moins un critère sélectif n (%)
1. Sport-études (plein air, sport-études, multisports, leader athlète)	25 (47,2 %)	13 (52,0 %)
2. Arts-études (danse, théâtre, art dramatique, art visuel, multimédia)	17 (32,1 %)	7 (41,2 %)
3. Anglais enrichi/intensif (immersion, élite)	13 (24,5 %)	9 (69,2 %)
4. Langues (2 langues et plus)	10 (18,7 %)	10 (100 %)
5. Programme PEI du BI	10 (18,7 %)	10 (100 %)
6. Sciences (technologie, robotique)	10 (18,7 %)	3 (30,0 %)
7. Musique	8 (15,1 %)	1 (12,5 %)
8. Enrichi (excellence, haute vitesse)	5 (9,4 %)	5 (100 %)
9. Monde (citoyen du monde, passion monde, leader international)	5 (9,4 %)	2 (40,0 %)
10. Informatique/multimédia	1 (1,9 %)	1 (100 %)
11. Langues et multimédia	1 (1,9 %)	1 (100 %)
12. Programme sports-arts	1 (1,9 %)	0 (0 %)
13. Cuisine (Découvre le chef en toi)	1 (1,9 %)	0 (0 %)
14. Entrepreneuriat	1 (1,9 %)	0 (0 %)
15. Sport-informatique	1 (1,9 %)	0 (0 %)
16. Cinéma-communication	1 (1,9 %)	0 (0 %)
17. Culture-science	1 (1,9 %)	0 (0 %)

Note. n = 46. Sans les scénarios Régulier seulement (n = 3) et Régulier et AS/CP (n = 3). *Un même établissement peut offrir plus d'un PPP, donc les catégories ne sont pas mutuellement exclusives.

Les programmes les plus offerts dans les établissements

Les résultats indiquent que près de la moitié des établissements de l'échantillon (47,2 %) offrent au moins un programme de sport-études, 32,1 % offrent des programmes d'arts-études (sous forme de concentration ou sanctionné par l'État), suivis par ceux offrant des programmes d'anglais enrichi/intensif (immersion, élite) proposés par 24,5 % des écoles. Les programmes de langues (deux langues et plus), PEI du BI, de même que sciences (technologies, robotique) viennent au 4^e rang, étant offerts dans 18,7 % des établissements d'enseignement.

Les PPP qui requièrent « toujours » des critères sélectifs

Tous les établissements (100 %) qui offrent des programmes de langues (deux langues et plus), le PEI du BI, les programmes enrichis (excellence, haute vitesse), informatique/multimédia, et langues et multimédia exigent au moins un critère de sélection.

Les PPP qui requièrent « parfois » des critères sélectifs

Pour un même type de PPP, certains établissements exigent des critères sélectifs, alors que d'autres n'en exigent pas. Pour les deux PPP les plus offerts, des critères sélectifs sont requis dans 52 % des cas pour les programmes de sport-études et 41,8 % pour ceux d'arts-études. Près de 70 % des établissements offrant les programmes d'anglais enrichi/intensif (immersion/élite) et de sciences (technologies, robotique) imposent des critères de sélection. Les PPP les moins critériés par les écoles sont les programmes monde (citoyen du monde, passion monde, leader international) (40,0 %) et musique (16,6 %).

Les PPP qui ne requièrent jamais de critères sélectifs

Dans cette catégorie se retrouvent les programmes sports-arts, cuisine, entrepreneuriat, sport-informatique, cinéma-communication et culture-science, chacun n'ayant été relevé qu'une seule fois dans les établissements de l'échantillon.

La Figure 3 indique dans quelle proportion les établissements ont recours à des critères sélectifs pour composer leurs groupes de PPP et précise les critères exigés pour y être admis. Les résultats sont présentés en fonction de l'IMSE (écoles publiques) ou selon que l'établissement d'enseignement soit privé ou public.

L'offre de PPP sans critère de sélection

Les écoles qui ne requièrent aucun critère sélectif pour accéder à leurs PPP sont plus fréquentes dans le secteur privé (30,8 %), alors qu'au public, 7,7 % des écoles des milieux défavorisés (IMSE 8 à 10) en exigent, de même pour 12,5 % de celles de milieux favorisés (IMSE 1 à 3). La situation est différente pour les établissements des milieux socioéconomiques moyens (IMSE 4 à 7) qui usent toujours de critères sélectifs pour former leurs PPP.

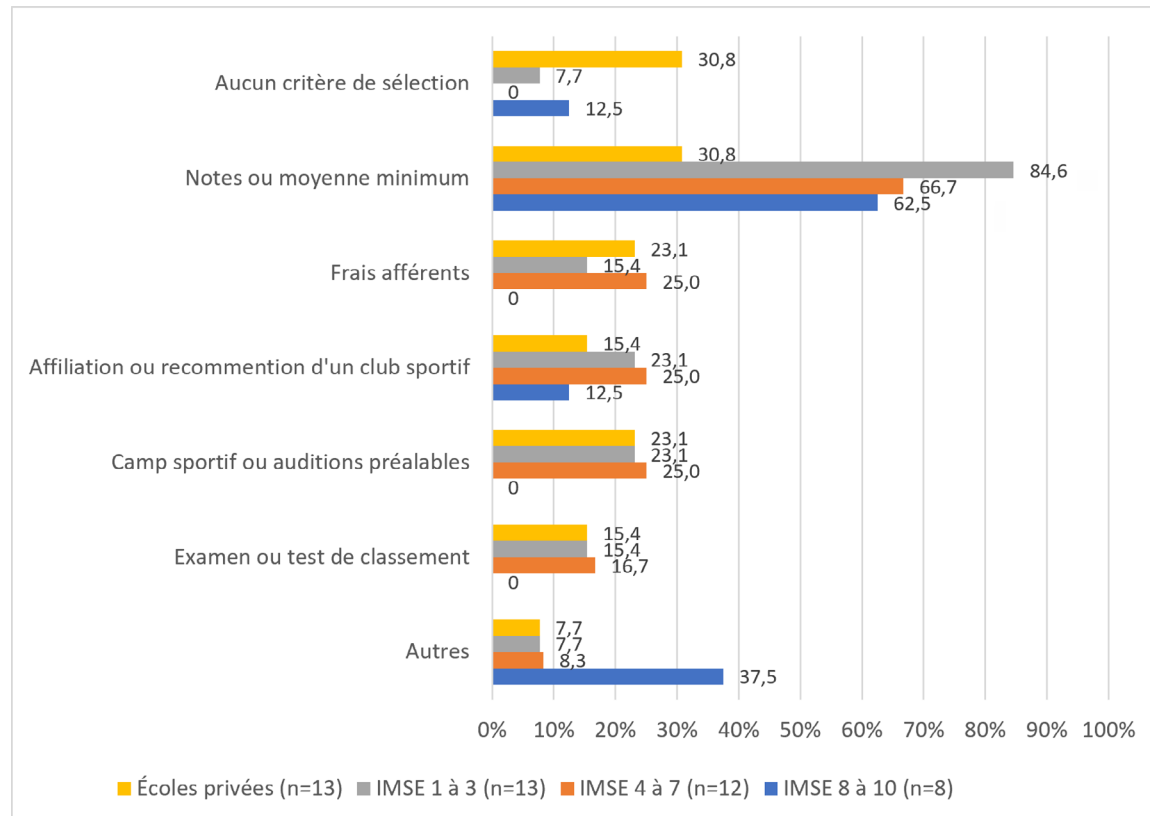
La nature des critères sélectifs exigés

Deux principaux critères sélectifs s'observent pour accéder aux PPP, soit le rendement scolaire (notes et moyenne minimum) et les frais afférents. Le critère basé sur les notes et la moyenne scolaire paraît moins utilisé dans le secteur privé, alors que dans le secteur public, ce sont surtout les écoles des milieux favorisés (IMSE 1 à 3) qui l'exigent dans une proportion de 84,9 %. Quant aux frais afférents, ce sont les écoles à IMSE moyen (4 à 7) qui en exigent davantage (25,0 %), suivies par celles du secteur privé (23,1 %). Aucun établissement situé en milieu défavorisé (IMSE 8 à 10) n'exige de frais afférents pour adhérer à un PPP.

D'autres critères d'admission indiqués dans la Figure 3 (ex., affiliation, camp ou audition, test de classement) se répartissent entre les établissements d'enseignement privés et publics d'IMSE élevé et moyen, mais moins fréquemment en milieu défavorisé (IMSE 8 à 10). C'est surtout dans les écoles des milieux défavorisés (pour 37,5 % d'entre elles) qu'une plus grande diversité de critères de sélection a été rapportée (ex., manifester de bons comportements, adopter les valeurs du programme, avoir bénéficié de cours d'anglais intensif au primaire).

Figure 3

Proportions d'établissements (%) qui procèdent à la composition d'au moins un de leur PPP selon des critères sélectifs en fonction de l'IMSE



Note. $n = 46$.

Exclusivité des groupes et localisation dans l'école

D'autres résultats issus des questionnaires remplis par les répondants indiquent qu'une majorité d'établissements (67,3 %) regroupent les élèves d'un même programme dans des classes exclusives, où les élèves se suivent d'un cours à l'autre pour les programmes de PPP. Les résultats indiquent aussi que 83,3 % des établissements qui offrent des AS/CP placent au moins une de ces classes en retrait du reste des groupes de l'école (ex., dans une aile spéciale, sur un étage différent ou près des services de soutien).

DISCUSSION

Effectuée au sein d'écoles secondaires québécoises, cette étude visait à brosser un portrait des pratiques de regroupements pédagogiques au regard de leur répartition au sein des établissements scolaires et du système éducatif, et de divers facteurs de mise en œuvre (ex., nature, modalités, critères sélectifs et ségrégatifs) susceptibles d'en augmenter les bénéfices rendant les environnements scolaires plus équitables. Considérant le fait qu'au Québec, le MEQ vise, pour 2027, que 75 % des élèves du secondaire fréquentent un PPP, et sachant que certains de ces regroupements pédagogiques revêtent des caractéristiques ségrégatives qui risquent d'accentuer les inégalités sociales au sein de l'école même, les résultats sont discutés en identifiant certains facteurs qui pourraient contribuer à une mise en œuvre inclusive et réussie de ces pratiques dans les écoles québécoises.

La répartition des regroupements pédagogiques au sein des écoles et du système éducatif québécois

Nos premiers résultats indiquent que la presque totalité des écoles de l'échantillon offre au moins un type de regroupement pédagogique et que seuls 5,8 % de l'ensemble des écoles offrent exclusivement le programme régulier à leurs élèves, principalement celles en milieu défavorisé. Considérant que près de trois écoles sur dix n'offraient plus le programme régulier en 2019 — en proportions semblables dans les secteurs public et privé —, on pourrait s'interroger sur les raisons qui expliquent sa perte de popularité, bien qu'il soit toujours celui établi par l'État. On pourrait ainsi s'interroger sur sa pertinence, voire sa capacité à répondre aux besoins personnels, scolaires et sociaux (ex., d'autodétermination, d'autonomie, d'affiliation) fréquemment associés de nos jours à la réussite éducative des élèves (Boaler et al., 2000 ; Domina et al., 2019 ; Hallam et Ireson, 2007). D'autre part, si certains regroupements particuliers parviennent à satisfaire ces besoins chez les élèves déjà performants qui participent aux filières privilégiées (ex., PPP ; classes de niveaux avancés), les critiques concernant l'aspect ségrégatif de ces pratiques doivent aussi être prises au sérieux pour ne pas accentuer les inégalités au sein même de l'école.

L'éducation inclusive, largement promue par les recherches récentes en éducation (Paré, 2023 ; Vienneau et Thériault, 2015), doit reposer sur la mixité sociale et la formation de groupes hétérogènes. Une approche inclusive offre ainsi aux élèves et au personnel scolaire la possibilité de développer une meilleure compréhension et une plus grande tolérance envers la diversité, favorisant l'apprentissage du vivre ensemble tout en conservant des attentes liées aux apprentissages scolaires (CSE, 2017 ; Paré, 2023).

La manière dont se répartissent différents types de regroupements au sein d'une même école en dit aussi long sur les distinctions entre les secteurs privé et public. Selon nos résultats, au secteur privé, près de trois écoles sur dix offrent exclusivement des PPP à leurs élèves, alors qu'aucune école du secteur régulier ne rapporte ce scénario. Ces données peuvent

s'expliquer en partie par le fait qu'au Québec, les écoles du secteur public, contrairement à celles du secteur privé, ont l'obligation d'offrir une formation commune accessible à tous (*Loi sur l'instruction publique*. RLRQ c. I13.3), et non seulement des parcours particuliers assortis de critères sélectifs. Les PPP sont donc conçus comme des ajouts au parcours scolaire afin d'éviter une spécialisation excessive de certains, ce qui, selon Duru-Bellat (2022), tend à accroître la ségrégation scolaire et les inégalités entre élèves. Le réseau public doit ainsi limiter l'usage des PPP ou du moins trouver des manières de les rendre accessibles à tous, afin de préserver la mixité sociale et le rôle intégrateur de l'école publique. Pour leur part, les écoles du secteur privé ne sont pas soumises à de telles obligations, la *Loi sur l'enseignement privé* (RLRQ c. E9.1) n'imposant aucune obligation d'offrir des services universels. Cependant, comme le mentionne Plourde (2022), ces établissements qui sélectionnent déjà leurs élèves dès leur admission et qui offrent exclusivement des PPP sont déjà dans une structure plus homogène socialement et scolairement, réduisant même les coûts pédagogiques associés à l'hétérogénéité (ex., moins de services spécialisés pour les élèves à besoins particuliers).

Un autre aspect relevé par nos résultats est le fait qu'au secteur privé, un peu plus d'une école sur dix offre les trois programmes (PPP, AS/CP, Régulier), tandis que, dans le secteur public, près de six établissements sur dix offrent ce scénario de programmes variés. Ces résultats peuvent d'abord s'expliquer par le fait que 91,9 % des écoles publiques accueillent des classes AS/CP, alors que celles du privé ne sont que 20 % à les offrir. Toutefois, nos données ne nous permettent pas de savoir si, dans le secteur privé, on inclut davantage les élèves à besoins particuliers dans les groupes-classes ; on peut seulement conclure que, dans ces écoles, on observe moins de classes en adaptation scolaire.

Si cette diversité de regroupements retrouvée dans les écoles du secteur public peut offrir un plus grand éventail de services pour répondre aux besoins d'une clientèle diversifiée, les risques de dérive sur les plans de l'équité et de la socialisation méritent considération. Lorsque

tous les élèves n'ont pas accès également aux mêmes ressources et services, et que ces regroupements d'élèves sont instaurés sans tenir compte de la nature ségrégative qu'ils peuvent présenter (ex., sélectivité, localisation et exclusivité), une certaine hiérarchie sociale peut affecter les relations sociales entre pairs au sein d'un même établissement. À ce propos, la théorie de la dominance sociale (Sidanius et Pratto, 1999) suggère qu'une hiérarchie sociale au sein d'organismes peut alimenter les conflits entre les groupes de statut social différent. S'inspirant de cette théorie, des chercheurs ont émis l'hypothèse que certaines pratiques institutionnelles discriminatoires (ex., placer les élèves en groupes de performants, moyens et/ou en difficulté, ou en programmes d'études particuliers) peuvent alimenter la compétition et les préjugés entre les groupes de statut social différent, faisant en sorte que des élèves en quête de reconnaissance et/ou de statut social en viennent à agresser ceux d'autres groupes (Boissonneault et Beaumont, 2026 ; Faris et Ennett, 2012 ; Faris et al., 2020 ; Reijntjes et al., 2013). Si l'on considère la triple mission de l'école québécoise (instruire, socialiser, qualifier) et les efforts faits en prévention de la violence dans les écoles depuis les dernières décennies (MEQ, 2023), une telle perspective incite les milieux scolaires à accorder une attention conjointe aux apprentissages scolaires, aux dynamiques sociales et aux dimensions psychosociales qui contribuent à la réussite éducative des élèves.

Les caractéristiques de mise en œuvre des regroupements pédagogiques dans les écoles québécoises : nature, modalités, facteurs ségrégatifs et variété de critères sélectifs

Notre étude a relevé plus de 17 types de PPP répertoriés dans les 52 établissements de l'échantillon, ceux de sport-études et d'arts-études demeurant les plus offerts, suivis par l'anglais enrichi/intensif (immersion, élite), langues (deux langues et plus), de même que le programme PEI du BI. Il est intéressant de constater qu'une multitude d'autres thématiques ont été exploitées pour motiver les

élèves en répondant à une variété d'intérêts (ex., cuisine, entrepreneuriat, cinéma, culture). Ces initiatives s'avèrent fort intéressantes, puisque, comme le mentionnent Eccles et Roeser (2011) de même que Vallerand et al. (2003), la motivation suscitée par la diversité de PPP permet de reconnaître les intérêts des élèves, de développer leurs passions en les mobilisant autour d'apprentissages signifiants, conditions d'autant plus importantes à l'adolescence, où le rapport à l'école est particulièrement fragilisé.

Concernant les modalités de mise en œuvre des regroupements pédagogiques, nos résultats indiquent que près de sept écoles de l'échantillon total sur dix placent leurs élèves des PPP en groupes exclusifs, c'est-à-dire dans des classes où les jeunes se suivent d'un cours à l'autre. De plus, huit établissements scolaires sur dix, qui offrent des groupes AS/CP, placent au moins une de ces classes en retrait du reste des groupes de l'école (ex., dans une aile spéciale, sur un étage différent ou près des services de soutien). Des chercheurs, comme Barron et al. (2024), Müller et Hofmann (2016) et Riitaoja et al. (2019), ont déjà avancé que regrouper les élèves dans des groupes exclusifs ou à l'écart des autres classes comporte des risques de stigmatisation au sein de l'école. Le fait qu'une forte majorité de nos écoles placent au moins une de leurs classes en retrait du reste des groupes de l'école correspond à un autre facteur ségrégatif, la « localisation » telle que décrite par Ainscow (2020) et Slee (2011). Cet isolement physique lié à la nature homogène de ces regroupements risque aussi de les stigmatiser et de les priver d'interactions sociales avec leurs pairs prosociaux des autres classes (Barron et al., 2024 ; Black, 2019). En plus d'être isolés de l'ensemble des autres classes, ces groupes d'AS/CP, lorsqu'ils sont formés de manière non flexible, cumulent deux facteurs ségrégatifs associés aux regroupements pédagogiques (exclusivité et localisation). De telles pratiques vont à l'encontre des principes de l'éducation inclusive, plutôt fondés sur la mixité sociale et scolaire, susceptible d'engendrer plus de tolérance envers la diversité humaine, une condition essentielle pour apprendre à bien vivre ensemble (CSE, 2017, 2025).

Force est aussi de constater que plusieurs écoles de notre échantillon ont recours à des

critères sélectifs pour former leurs groupes de PPP. Le rendement scolaire et les frais afférents sont les plus rapportés. Il n'est pas étonnant de constater que le critère basé sur le rendement scolaire paraît moins utilisé dans le secteur privé, puisque les élèves sont généralement sélectionnés selon ce critère dès leur admission (Larose, 2016). Toutefois, le fait que ce sont surtout les écoles de milieux favorisés du secteur public qui sélectionnent leurs élèves selon leur rendement scolaire laisse croire à une tentative pour retenir les élèves plus performants qui seraient autrement attirés par le privé. Sans entrer dans le discours de « marchandisation de l'éducation » qui prévaut depuis plusieurs années dans les débats publics (Kamanzi, 2019; Marcotte-Fournier et al., 2016), on peut cependant concevoir que cette dynamique compétitive fragilise la mission d'universalité du réseau public (Plourde, 2022). Ainsi, les familles les mieux outillées (temps, capital culturel, moyens financiers, etc.) profitent d'un maximum d'options éducatives, tandis que les autres doivent accepter l'offre disponible (Couturier, 2024 ; Lessard, 2024 ; Plourde, 2022).

Des facteurs susceptibles de bonifier la mise en œuvre de ces pratiques

Ce portrait de la répartition et des modalités d'implantation des regroupements pédagogiques dans les écoles secondaires met en relief plusieurs leviers structurants pouvant soutenir une mise en œuvre plus équitable et conforme aux finalités d'une éducation inclusive. Plusieurs chercheurs ont déjà mentionné que les effets associés aux regroupements pédagogiques varient considérablement selon leurs modalités organisationnelles. Ainsi, les regroupements homogènes et permanents, qu'il s'agisse de PPP ou d'autres regroupements alternatifs (ex., AS/CP), alimentent les hiérarchies préexistantes et tendent à profiter principalement aux élèves les plus performants, ce qui risque d'accentuer les inégalités scolaires et sociales (Hodgen et al., 2023 ; Johnston et Wildy, 2016 ; Steenbergen-Hu et al., 2026). Comme mentionné auparavant, pour les élèves à besoins particuliers placés dans des groupes de type AS/CP, ces classements

ségrégatifs comportent également des risques psychosociaux (ex., isolement, stigmatisation) et scolaires (ex., réduction des attentes scolaires) susceptibles d'affecter leur sentiment de compétence et d'engagement scolaires (Avramidis et al., 2019 ; Barron et al., 2024). À l'inverse, les regroupements flexibles et temporaires, fondés sur des besoins d'apprentissage différenciés, peuvent générer des effets plus positifs lorsqu'ils s'appuient sur une réelle différenciation pédagogique et des mécanismes de réévaluations périodiques favorisant la mobilité entre les groupes (Gamoran, 2009 ; Lou et al., 1996 ; Terrin et Triventi, 2023). La littérature souligne ainsi la nécessité d'aborder ces dispositifs selon une vision systémique de l'inclusion scolaire en considérant ces mécanismes comme étant évolutifs et modulables selon les besoins réels des élèves (Paré, 2023 ; Slee, 2011).

Comme l'indique Plourde (2022), l'accès aux PPP ne relève plus uniquement du choix individuel, mais s'inscrit dans un cadre institutionnel structuré, soutenu par des politiques publiques qui contribuent à façonner leur implantation et leurs effets. Dans cette optique, le présent portrait offre une contribution scientifique pour éclairer les décideurs scolaires et politiques quant aux paramètres d'implantation les plus prometteurs, tout en évitant que ces dispositifs, toujours marqués par des résultats équivoques, ne viennent renforcer les inégalités qu'ils sont plutôt censés atténuer.

Les limites

Cette étude comporte des limites qu'il faut prendre en compte pour bien en saisir la pertinence. L'échantillon en étant un de convenance, l'étude ne peut donc prétendre à une généralisation des résultats pour l'ensemble du Québec, bien qu'elle offre des informations importantes qui pourront permettre de mieux évaluer les enjeux scolaires, mais aussi sociaux associés aux regroupements d'élèves. Les analyses ont brossé un portrait descriptif des caractéristiques associées à certains types de regroupements pédagogiques présents dans les écoles secondaires québécoises au printemps 2019, sans cependant aborder tous les types de regroupements

pédagogiques alternatifs qui peuvent différer d'un établissement à l'autre. Ainsi, comme ces programmes pédagogiques se répandent à une vitesse grand V, au moment de lire ces lignes, de nouveaux développements peuvent très bien avoir été annoncés, notamment au regard de certaines politiques publiques. Face au manque de données probantes concernant la mise en œuvre des programmes pédagogiques, d'autres études sont nécessaires afin de faire la lumière sur les résultats toujours équivoques concernant l'efficacité de ces pratiques.

CONCLUSION

Bien que la littérature scientifique n'établisse pas de manière concluante que les regroupements pédagogiques constituent des pratiques efficaces pour améliorer la réussite éducative de l'ensemble des élèves, leur déploiement ne cesse de s'étendre dans plusieurs systèmes scolaires, y compris au sein des écoles secondaires québécoises. Dans un paysage éducatif marqué par des débats polarisés, la question centrale ne semble plus uniquement relever de l'ajout ou de la généralisation de PPP, mais plutôt de l'identification des conditions de mise en œuvre susceptibles d'en optimiser les retombées sur les plans motivationnel, scolaire et social. Ce portrait de la situation a permis de constater empiriquement que les regroupements d'élèves sous forme de PPP sont présents dans la presque totalité des établissements d'enseignement secondaires québécois, et que leurs modalités de mise en œuvre (nature, répartition, critères sélectifs, etc.) se distinguent selon leur appartenance au secteur public ou privé. Plusieurs de ces regroupements pédagogiques sont teintés de facteurs ségrégatifs tels que la sélectivité (critères sélectifs), la localisation (classe isolée du reste de l'école) et l'exclusivité (groupe-classe exclusif) sur lesquels notre attention doit être portée. Par ailleurs, la formation de groupes hétérogènes (ou homogènes de manière ponctuelle) demeure souhaitable afin de reproduire la mixité sociale propre aux écoles inclusives.

Toutes les écoles secondaires, qu'elles appartiennent au secteur public ou privé, sont invitées à revoir la manière dont elles mettent

en œuvre leurs regroupements pédagogiques, puisqu'au sein de chaque établissement scolaire peut s'installer une certaine hiérarchie sociale pouvant nuire au contexte d'apprentissage.

RÉFÉRENCES

- Agrawal, R., Golshan, B. et Terzi, E. (2014, 24–27 août). Grouping students in educational settings. Dans S. Macskassy, C. Perlich, J. Leskovec, W. Wang et R. Ghani (chaires), *Proceedings of the 20th ACM SIGKDD international conference on Knowledge discovery and data mining* (p. 1017–1026). <https://doi.org/10.1145/2623330.2623748>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Avramidis, E., Toulia, A., Tsihouridis, C. et Strogilos, V. (2019). Teachers' attitudes towards inclusion and their self-efficacy for inclusive practices as predictors of willingness to implement peer tutoring. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(S1), 49–59. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12477>
- Barron, K., Collis, R., Richmond, A., Marshall, N., Gordon, A., Brown, R. S. et Parekh, G. (2024). Examining the impact of self-contained special education classes on students' academic achievement, social belonging, and engagement in school: A systematic literature review. *Canadian Journal of Disability Studies*, 13(3), 41–72. <https://doi.org/10.15353/cjds.v13i3.1161>
- Batrach, A., Geven, S., Kessenich, E. et van de Werfhorst, H. G. (2023). Are tracking recommendations biased? A review of teachers' role in the creation of inequalities in tracking decisions. *Teaching and Teacher Education*, 123, Article 103985. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103985>

- Beaumont, C., Leclerc, D., Garcia, N. et Bourgault Bouthiller, I. (2020). *Portrait de la violence dans les établissements d'enseignement au Québec : changements entre 2013 et 2019*. Université Laval. https://www.violence-ecole.ulaval.ca/fichiers/site_chaire_cbeaumont_v2/documents/RECHERCHE/Portrait_de_la_violence_2013-2019.pdf
- Beaumont, C., Paquet, A., Leclerc, D. et Frenette, E. (2019). *Questionnaire sur la sécurité et la violence à l'école - Révisé (QSVE-R/Direction)*. Université Laval.
- Black, A. (2019). Future secondary schools for diversity: Where are we now and where could we be? *Review of Education*, 7(1), 36–87. <https://doi.org/10.1002/rev3.3124>
- Boaler, J., William, D. et Brown, M. (2000). Students' experiences of ability grouping—disaffection, polarisation and the construction of failure. *British Educational Research Journal*, 26(5), 631–648. <https://doi.org/10.1080/713651583>
- Boissonneault, J. C. et Beaumont, C. (2026). *Exploring the association between segregating academic grouping and peer-to-peer aggression within secondary schools* [document inédit]. Université Laval.
- Brunello, G. et Checchi, D. (2007). Does school tracking affect equality of opportunity? New international evidence. *Economic Policy*, 22(52), 781, 783–861. <http://www.jstor.org/stable/4502215>
- Charmillot, S. (2013). *Ségrégation et inégalités scolaires : le cas de l'enseignement secondaire à Genève* [Thèse de doctorat, Université de Genève]. <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:34096>
- Chmielewski, A. K. (2014). An international comparison of achievement inequality in within- and between-school tracking systems. *American Journal of Education*, 120(3), 293–324. <https://doi.org/10.1086/675529>
- Chmielewski, A. K. et Maharaj, S. (2024). *Socio-economic segregation between school in Canada*. Education + Skills Research Initiative. <https://equityeducation.ca/wp-content/uploads/2024/05/RIES-TechnicalReport-Socio-EconomicSegregation-1.pdf>
- Chu, T. L. et Zhang, T. (2018). Motivational processes in sport education programs among high school students: A systematic review. *European Physical Education Review*, 24(3), 372–394. <https://doi.org/10.1177/1356336X17751231>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2016). *Les programmes pédagogiques particuliers au secondaire : pratiques et enjeux*. Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (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*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2024/01/50-0500-AV-ecole-riche-eleves.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2020). *Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/06/50-0524-AV-bien-etre-enfant-4.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2025). *Soutenir l'engagement scolaire des élèves au secondaire : arrimer qualité, diversité et accessibilité*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2025/01/50-0569-AV-soutenir-engagement-secondaire.pdf>
- Couturier, È.-L. (2024). *Le financement public caché de l'école privée*. IRIS. <https://iris-recherche.qc.ca/wp-content/uploads/2024/09/IRIS-Note-ecoles-privées-WEB.pdf>

- Culnane, R., Piggott, B., Clayden, M. et Boxsell, A. (2025). Get with the program: A mixed methods study of specialist sport programs and their impact on student engagement. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/25742981.2025.2474105>
- Domina, T., McEachin, A., Hanselman, P., Agarwal, P., Hwang, N. et Lewis, R. W. (2019). Beyond tracking and detracking: The dimensions of organizational differentiation in schools. *Sociology of Education*, 92(3), 293–322. <https://doi.org/10.1177/0038040719851879>
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école : Genèse et mythes*. Presses universitaires de France.
- Duru-Bellat, M. (2022). [Compte rendu de *Héritocraties. Les élites, les grandes écoles et les mésaventures du mérite (1870-2020)*. Paris, La Découverte, 2021 (L'envers des faits), par P. Pasquali]. *Revue française de science politique*, 72(1), XXXI. <https://doi.org/10.3917/rfsp.716.0179ze>
- Eccles, J. S. et Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225–241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>
- Echols, L. (2015). Social consequences of academic teaming in middle school: The influence of shared course taking on peer victimization. *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 272–283. <https://doi.org/10.1037/a0037440>
- Faris, R. et Ennett, S. (2012). Adolescent aggression: The role of peer group status motives, peer aggression, and group characteristics. *Social Networks*, 34(4), 371–378. <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2010.06.003>
- Faris, R., Felmlee, D. et McMillan, C. (2020). With friends like these: Aggression from amity and equivalence. *American Journal of Sociology*, 126(3), 673–713. <https://doi.org/10.1086/712972>
- Francis, B., Craig, N., Hodgen, J., Taylor, B., Tereshchenko, A., Connolly, P. et Archer, L. (2020). The impact of tracking by attainment on pupil self-confidence over time: demonstrating the accumulative impact of self-fulfilling prophecy. *British Journal of Sociology of Education*, 41(5), 626–642. <https://doi.org/10.1080/01425692.2020.1763162>
- Fréchette-Simard, C., Plante, I., Plante, N. et Dubeau, A. (2022). Pratiques de gestion rapportées par des directions d'écoles en région non métropolitaine : portrait descriptif et exploratoire. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 56(1), 171–193. <https://mje.mcgill.ca/article/view/9824>
- Gamoran, A. (2009, août). *Tracking and inequality: New directions for research and practice* (WCER Working Paper No. 2009-6). https://wcer.wisc.edu/docs/working-papers/Working_Paper_No_2009_06.pdf
- Garrett Delavan, M., Freire, J. A. et Morita-Mullaney, T. (2023). Conscripted into thinking of scarce, selective, privatized, and precarious seats in dual language bilingual education: The choice discourse of mercenary exclusivity. *Current Issues in Language Planning*, 24(3), 245–271. <https://doi.org/10.1080/14664208.2022.2077032>
- Gentry, M. et MacDougall, J. (2009). Total school cluster grouping: Model, research, and practice. Dans J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. S. McMillen, R. D. Eckert et C. A. Little (dir.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (p. 211–234). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003419426>
- Gouvernement du Québec. (2026). *Coordonnées des centres de services scolaires et des commissions scolaires*. <https://www.quebec.ca/famille-et-soutien-aux-personnes/services-educatifs/coordonnees-des-commissions-scolaires>

- Gouvernement du Québec. (2021). *Programmes Sport-études*. <http://www.education.gouv.qc.ca/organismes-de-loisir-et-de-sport/programmes-sport-etudes-au-quebec/>
- Gouvernement du Québec. (2022). *Indice de milieu socio-économique (IMSE)*. <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/ressources-outils-reseau-scolaire/intervention-milieu-defavorise/indice-milieu-socio-economique>
- Grenier, V. et Castonguay-Payant, J. (2022). Stratégies d'accès aux écoles secondaires par des parents dans le marché scolaire montréalais : entre reproduction et mobilité sociale. *Sociologie et sociétés*, 54(1), 199–223. <https://doi.org/10.7202/1109540ar>
- Hallam, S. et Ireson, J. (2007). Secondary school pupils' satisfaction with their ability grouping placements. *British Educational Research Journal*, 33(1), 27–45. <https://doi.org/10.1080/01411920601104342>
- Hodgen, J., Taylor, B., Francis, B., Craig, N., Bretscher, N., Tereshchenko, A., Connolly, P. et Mazenod, A. (2023). The achievement gap: The impact of between-class attainment grouping on pupil attainment and educational equity over time. *British Educational Research Journal*, 49(2), 209–230. <https://doi.org/10.1002/berj.3838>
- Johnston, O. et Wildy, H. (2016). The effects of streaming in the secondary school on learning outcomes for Australian students – A review of the international literature. *Australian Journal of Education*, 60(1), 42–59. <https://doi.org/10.1177/0004944115626522>
- Jonsson, A.-C. et Beach, D. (2015). Institutional discrimination: Stereotypes and social reproduction of “class” in the Swedish upper-secondary school. *Social Psychology of Education*, 18, 703–717. <https://doi.org/10.1007/s11218-014-9279-1>
- Kamanzi, P. C. (2019). L'évolution récente de la démocratisation de l'éducation et le marché scolaire au Québec : quand l'inclusion fait place à la stratification. *Cahier de recherche sociologique*, (64), 203–255. <https://doi.org/10.7202/1064726ar>
- Kulik, C.-L. C. et Kulik, J. A. (1982). Effects of ability grouping on secondary school students: A meta-analysis of evaluation findings. *American Educational Research Journal*, 19(3), 415–428. <https://doi.org/10.3102/00028312019003415>
- Kulik, J. A. et Kulik, C.-L. C. (1992). Meta-analytic findings on grouping programs. *Gifted Child Quarterly*, 36(2), 73–77. <https://doi.org/10.1177/001698629203600204>
- Kurth, J. A., Lockman Turner, E., Zagana, A. L., Kim, G. et Loyless, R. (2025). Experiences of elementary students with complex support needs in segregated special education classrooms: A mixed methods study. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 50(1), 66–83. <https://doi.org/10.1177/15407969241267283>
- Lam, S. F., Law, W., Chan, C.-K., Wong, B. P. H. et Zhang, X. (2015). A latent class growth analysis of school bullying and its social context: The self-determination theory perspective. *School Psychology Quarterly*, 30(1), 75–90. <https://doi.org/10.1037/spq0000067>
- Lapierre, D., Lefebvre, P. et Merrigan, P. (2016). *Les résultats éducatifs de long terme des élèves de l'école secondaire privée au Québec : une évaluation des effets de traitement avec données longitudinales* (Document de travail n° 16-01). <http://hdl.handle.net/10419/209563>
- Larose, A. (2016, septembre). *Les projets particuliers à l'école publique en contexte de concurrence scolaire : un état des lieux* [Note de recherche]. Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE-CSQ). <https://fse.lacsq.org/tous-nos-documents/site/FSE/categorie/projets-particuliers/>

- Lessard, C. (2024). École et inégalités au Québec : trois âges de politiques éducatives. *Sociologie et sociétés*, 56(1-2), 127–153. <https://doi.org/10.7202/1121158ar>
- 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>
- Loi sur l'enseignement privé (LEP). RLRQ c. E9.1. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/e-9.1/20251113>
- Loi sur l'instruction publique (LIP). RLRQ, c. I-13.3. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/i-13.3/>
- Lou, Y., Abrami, P. C., Spence, J. C., Poulsen, C., Chambers, B. et d'Apollonia, S. (1996). Within-class grouping: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(4), 423–458. <https://doi.org/10.3102/00346543066004423>
- Marcotte-Fournier, A.-G., Bourdon, S., Lessard, A. et Dionne, P. (2016). Une analyse des effets de composition du groupe-classe au Québec : influence de la ségrégation scolaire et des projets pédagogiques. *Éducation et Sociétés*, 38(2), 139–155. <https://doi.org/10.3917/es.038.0139>
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Baumert, J. et Köller, O. (2007). The big-fish-little-pond effect: Persistent negative effects of selective high schools on self-concept after graduation. *American Educational Research Journal*, 44(3), 631–669. <https://doi.org/10.3102/0002831207306728>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/soutien-eleves/Organisation-services-educatifs-eleves-hdaa.pdf>
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR). (2015). *Guide de gestion - Édition 2015. Sanction des études et épreuves ministérielles*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/evaluation-epreuves-ministerielles/Guide-sanction-etudes.pdf>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2017). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/3532350>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2026). À propos des programmes Arts-études. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/programmes-formations-evaluation/programmes-projets-pedagogiques-particuliers-secondaire/programmes-reconnaissance/programmes-arts-etudes/a-propos>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2023). *Plan stratégique 2023-2027*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/plan-strategique/plan-strategique-MEQ-2023-2027.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (s.d.). *Projets pédagogiques particuliers et écoles établies aux fins d'un projet particulier au Québec*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/Centre_de_services_scolaire/PL40_Projets-pedagogiques-particuliers.pdf
- Müller, C. M. et Hofmann, V. (2016). Does being assigned to a low school track negatively affect psychological adjustment? A longitudinal study in the first year of secondary school. *School Effectiveness & School Improvement*, 27(2), 95–115. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.980277>

- Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ). (2024, 27 novembre). *Mieux connaître les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Portrait annuel, édition 2024*. Secrétariat général, communications et affaires juridiques. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/4792829?docref=W0qmXd-l1OieX1NeW0FTwQ>
- O'Hara, E., Harms, C., Ma'ayah, F. et Speelman, C. (2021). Educational outcomes of adolescents participating in specialist sport programs in low SES areas of Western Australia: A mixed methods study. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 667628. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.667628>
- OCDE. (2020). *PISA 2018 Results (Volume V)*. <https://doi.org/10.1787/ca768d40-en>
- OCDE. (2023). *Regard sur l'éducation 2023 : les indicateurs de l'OCDE*. https://www.oecd.org/fr/publications/2023/09/education-at-a-glance-2023_581c9602.html
- Paré, M. (2023, 15 décembre). *Quelles sont les meilleures pratiques d'éducation inclusive à mettre en œuvre dans les milieux scolaires (classes ordinaires et spécialisées, services de garde) ?* [Communication]. La journée Questions de l'heure sous la loupe de l'UMR Synergia, Université Laval, Québec.
- Plourde, A. (2022, 19 octobre). *Où en est l'école à trois vitesses au Québec?* Institut de recherche et d'informations socioéconomiques. <https://iris-recherche.qc.ca/publications/ecole-a-trois-vitesses/>
- Reijntjes, A., Vermande, M., Olthof, T., Goossens, F. A., van de Schoot, R., Aleva, L. et van der Meulen, M. (2013). Costs and benefits of bullying in the context of the peer group: A three wave longitudinal analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41(8), 1217–1229. <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9759-3>
- Riitaoja, A.-L., Helakorpi, J. et Holm, G. (2019). Students negotiating the borders between general and special education classes: An ethnographic and participatory research study. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 586–600. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1572093>
- Rompré, G. (2015, juin). *Conférence de comparaisons internationales. Rapport CSECNESCO. La mixité sociale à l'école*. Conseil supérieur de l'éducation ; Conseil national de l'évaluation du système scolaire. <https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2026/02/Rapport-international-CSE-CNESCO.pdf>
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sevilla, M. P. et Polesel, J. (2022). Vocational education and social inequalities in within- and between-school curriculum tracking. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 52(4), 581–599. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1798214>
- Sidanius, J. et Pratto, F. (1999). *Social dominance: An intergroup theory of social hierarchy and oppression*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139175043>
- Slee, R. (2011). *The irregular school: exclusion, schooling, and inclusive education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203831564>
- SteenbergenHu, S., Makel, M. C. et OlszewskiKubilius, P. (2016). What one hundred years of research says about the effects of ability grouping and acceleration on K–12 students' academic achievement: Findings of two second-order meta-analyses. *Review of Educational Research*, 86(4), 849–899. <https://doi.org/10.3102/0034654316675417>

- Terrin, É. et Triventi, M. (2023). The effect of school tracking on student achievement and inequality: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 93(2), 236–274. <https://doi.org/10.3102/00346543221100850>
- Vallerand, R. J., Blanchard, C., Mageau, G. A., Koestner, R., Ratelle, C., Leonard, M., Gagné, M. et Marsolais, J. (2003). Les passions de l'âme : on obsessive and harmonious passion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(4), 756–767. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.4.756>
- Vienneau, R. et Thériault, C. (2015). L'effet de l'inclusion scolaire : une recension des écrits (2000 à 2014). Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd., p. 89–130). Presses de l'Université du Québec.