

**ANALYSE DE LA PERFORMANCE DE L'ÉCOLE  
PRIMAIRE ET SECONDAIRE  
DANS UN CONTEXTE INTERNATIONAL**

**PROPOSITIONS POUR UN ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT  
QUÉBÉCOIS RENOUVELÉ**

**UNE ÉTUDE SOCIO-ADMINISTRATIVE  
FÉVRIER 2008**

**Pierre D'Amours**

**Chercheur, consultant en créativité et coach scolaire**



## INTRODUCTION

Depuis 1995, la plupart des nations occidentales ont voulu donner un souffle nouveau à leur système éducatif. Elles désiraient améliorer leur production économique en privilégiant une augmentation sensible de la qualification de leur main-d'œuvre afin de mieux faire face à une concurrence économique féroce qui ne s'exerçait plus seulement sur un plan régional mais bien international. Des pays comme les États-Unis, l'Allemagne et le Japon possédaient une certaine avance sur les autres : plus grande proportion de diplômés universitaires, une économie suffisamment riche pour bien doter leur système éducatif. Les autres pays ne voulaient pas être en reste. C'est pourquoi durant cette époque du milieu des années 90, on a vu émerger beaucoup de réformes du système éducatif, dans les pays occidentaux particulièrement. Des curriculums furent ainsi transformés, des critères d'inscriptions raffinés et de nouvelles méthodes d'enseignement mises de l'avant.

Il fallait coûte que coûte que les connaissances transmises à l'école puissent se transmuier en habiletés intellectuelles et en savoir-faire capables de s'ajuster à un monde de plus en plus technologique et aux circonvolutions culturelles mouvantes. Les cibles à atteindre se faisaient nombreuses. Apprendre à apprendre devenait le nouveau fer de lance. En même temps ce fut l'époque où le mot compétence envahissait le champ éducatif.

Au Québec, après l'aménagement d'un imposant système d'éducation public, l'heure était à la décentralisation du système. L'imposante recherche de Wang, Haertel et Walberg (1993) sur les déterminants de l'apprentissage concluait que plus les facteurs d'influence d'apprentissage prennent leurs distances par rapport à l'élève, la classe et l'école, moins ils ont de l'influence sur l'apprentissage. L'étude de Sénéchal (1993) sur les conditions de décentralisation durable avait aussi apporté de l'eau au moulin. Cette recherche suggérait des pouvoirs importants à l'école.

Or, les ajustements apportés à ces différents systèmes éducatifs n'ont pas tous pris le chemin du succès et ce, malgré des investissements massifs. En effet, entre 1995 et 2005, les dépenses en éducation ont augmenté de 42 % pour l'ensemble des pays de l'OCDE alors qu'on pourrait parler d'une stabilisation des résultats au plan de la performance scolaire moyenne des élèves. Nous verrons précisément à décrire cette performance dans notre chapitre premier, sans oublier celle du Québec.

Il semble évident que les résistances au changement soient à peu près les mêmes dans l'ensemble des pays de l'OCDE. Rares sont les exceptions. La motivation de beaucoup d'élèves n'est pas au rendez-vous. Plus de 20 % ne réussissent pas à terminer leurs études secondaires. Parmi ceux qui réussissent, les transferts de connaissances en fonction de différents contextes d'apprentissage sont le lot du petit nombre. L'élève n'est plus ce qu'il était. Depuis le milieu des années 60, sa trajectoire suit une orbite de plus en plus décentrée des modèles adultes, du moins durant la période adolescente. C'est en tout cas ce que nous verrons pour l'essentiel dans le deuxième chapitre de l'étude.

Cette réalité actuelle de l'élève contemporain plus ou moins prise en ligne de compte s'additionne au fait que les pays, pour différentes raisons (impératifs politiques, capacité des lobbys ou des médias à redéfinir en partie l'école, dynamique socio-culturelle particulière, gestion inefficace du changement apporté, etc.), ont tardé à

mener à terme les réformes qui s'imposaient. Quelques pays ont heureusement fait faux bond. C'est d'ailleurs grâce à leur délinquance constructive que nous avons pu nous inspirer pour bâtir de nouveaux outils de compréhension de ce que pourrait être un établissement d'enseignement performant du début du vingt-et-unième siècle. De fait, ce sera un objet important de notre troisième chapitre.

Quant à l'avant-dernier chapitre, nous avons opté pour une série de discernements à considérer dans la mise en place d'une plateforme pour un établissement d'enseignement québécois renouvelé, laquelle plateforme deviendra finalement notre conclusion.

## 1. L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE EN PLEINE MODERNITÉ

Dans le contexte actuel de l'environnement technologique, le rôle traditionnel de l'enseignement se voit fortement concurrencé par d'autres façons de penser la transmission des connaissances : la fréquentation de classes virtuelles, les sites Internet, les diverses scènes virtuelles permettant de s'investir dans un rôle d'apprenant, etc. Il y a aussi les autres façons de faire l'école : le courant pédagogique expérimental et expérimentiel. Nous reprenons d'ailleurs au tableau 1.1 les éléments caractéristiques de ces trois grands types d'enseignement.

Par contre, la société du savoir fait peu de cas des dissensions pouvant survenir entre les tenants de ces grands courants pédagogiques. Sur tous les écrans du monde, elle fait savoir plutôt l'urgence de faire face à une qualification accrue des travailleurs et travailleuses et à une économie de services plus poussée. (Au Québec, 74% de la population active est engagée dans le secteur des services). Elle promet l'ascension sociale et tous les signalements symboliques qui s'y accordent. La demande qu'elle fait aux écoles nationales se résume à un mot : performance. Elle est prête à y mettre le prix. Une étude de l'OCDE <sup>1</sup> démontre en effet qu'entre 1995 et 2004, les dépenses affectées aux établissements d'enseignement ont augmenté de 42 % en moyenne (7 % en dollars U.S. constants) dans les pays de l'OCDE. Au Québec, on parle d'une augmentation de 33 % entre 1998 et 2007. Dans ce même document, on mentionne également que les coûts de l'ensemble des intrants éducatifs de ce forum de pays ont augmenté significativement. (Tableaux 1.2, 1.3, 1.4, 1.5)

---

<sup>1</sup> Regards sur l'Éducation 2007 est une publication du service de recherche du département de l'éducation de l'OCDE, celui-ci étant un forum de trente pays démocratiques, dont le Canada.

**TABLEAU 1.1**

**CARACTÉRISTIQUES DES TROIS PRINCIPAUX TYPES D'ENSEIGNEMENT**

THÈME	TRADITIONNEL	EXPÉRIMENTAL	EXPÉRIMENTIEL
Rôle de l'enseignant	Il dirige; il est au centre de l'action, il transmet son savoir, il est le modèle à imiter.	Il guide, conseille, éveille l'élève au savoir. L'élève est au centre de l'action; il s'exerce.	
Discipline	Motivation surtout extrinsèque : récompenses, punitions; discipline qui vise à modeler le comportement; volonté, effort, obéissance sont valorisés.	Motivation surtout intrinsèque; l'enseignant fait appel à l'autodiscipline; c'est par son activité d'apprentissage quotidienne que l'élève construit peu à peu ses valeurs et sa représentation du monde.	
Pédagogie	Activités d'apprentissage mettant l'accent sur les connaissances à assimiler, sur la mémorisation en vue d'un contrôle; On forme l'élève selon un modèle légué par la tradition. Une pédagogie d'une culture à transmettre.	Elle se penche sur l'étude systématique des lois du développement de l'enfant. L'enseignant cherche à répondre aux besoins de l'enfant à travers ses lois développementales.	Elle met de l'avant la libération socio-affective de l'enfant. Pédagogie centrée sur les interactions élève, enseignant et environnement. Les activités d'apprentissage partent de l'expérience de l'apprenant pour lui permettre d'aboutir à des résultats diversifiés par des moyens variés.
Prétentions	Elle a fait ses preuves.	Appuyons-nous sur une science pédagogique qui progresse !	Tout savoir se construit progressivement dans un contexte interactif.
Exemples	L'enseignement traditionnel varie quelque peu d'un pays à l'autre (ex. Japon, Allemagne).	Écoles Montessori, du behaviorisme et du courant cognitiviste.	Pédagogie Freinet, rogérienne, école du socioconstructivisme.

Clermont Gauthier, 2004, 2<sup>e</sup> édition

**TABLEAU 1.2**

<b>DÉPENSE GLOBALE D'ÉDUCATION PAR RAPPORT AU PIB</b>			
<b>COÛTS EXPRIMÉS EN % (CHIFFRES 2005)</b>			
Corée, Danemark, États-Unis, Islande, Israël.....			+ de 7 %
Nouvelle-Zélande, Suède.....			6,7 %
Finlande.....			5,9 %
Moyenne des pays de l'OCDE.....			6,2 %
<b>DÉPENSE GLOBALE D'ÉDUCATION EN % PIB</b>			
<b>POUR LES PROVINCES DU CANADA</b>			
<b>Provinces</b>	<b>2005-2006</b>		<b>2004-2005</b>
<b>Provinces de l'Atlantique</b> .....	7,6 %		7,9 %
<b>Québec</b> .....	7,5 %		7,6 %
<b>Provinces de l'Ouest</b> .....	6,5 %		6 %
<b>Ontario</b> .....	6,2 %		6,2 %
2			
<b>ENDROITS</b>	<b>PRIMAIRE / SECONDAIRE</b>	<b>COLLÉGIAL</b>	<b>UNIVERSITAIRE</b>
<b>\$ par élève</b>			
<b>Québec</b>	8 465	13 588	26 951
<b>Atlantique</b>	7 748	13 602	
<b>Ouest</b>	8 397	14 675	28 879
<b>Ontario</b>	8 629	13 238	22 563
<b>Monde</b>	5 331 au primaire	7 572	14 027
	7 163 au secondaire		

2 Selon le MELS (Québec), quatre facteurs expliquent cette différence de dépenses par rapport d'une part à l'Ontario et d'autre part aux provinces de l'Ouest : 1. Plus petit rapport élève/enseignant 2. Richesse collective moindre 3. Taux de fréquentation plus important 4. Dépense par élève plus élevée.

**TABLEAU 1.3**

<b>RAPPORT ÉLÈVES/ENSEIGNANT PRIMAIRE SECONDAIRE</b>		
	<b>2003-2004</b>	<b>2005-2006</b>
<b>Québec</b>	14,1	14,9
<b>Ontario</b>	16,6	
<b>Ouest</b>	17,1	
<b>États-Unis</b>		15,2

Source : MELS (Québec)

**TABLEAU 1.4**

<b>MOYENNE D'ÉLÈVES PAR CLASSE, PRIMAIRE ET SECONDAIRE DU SECTEUR PUBLIC (2004-2005)</b>		
<b>Pays, Province</b>	<b>Ordre primaire</b>	<b>Premier cycle secondaire</b>
Australie	24	24,5
Corée	32,6	36,3
Danemark	19,9	19,5
Italie	18,3	18,3
Japon	28,3	33,4
Luxembourg	15,6	15,8
Pologne	20,6	20,4
États-Unis	23,6	23,1
Moyenne OCDE	21,7	23,8
Québec	21 pour le primaire et le secondaire confondus (cependant, moins au primaire qu'au secondaire)	

Sources : OCDE; MELS (Québec)

**TABLEAU 1.5**

<b>RATIO ENSEIGNANT PLUS AIDE DIRECTE À L'ÉLÈVE</b>		
<b>SECTEUR PUBLIC - 2004-2005</b>		
<b>Pays, Province</b>	<b>Primaire</b>	<b>Secondaire</b>
Allemagne	18,8	15,1
Belgique	12,8	9,8
Corée	28	18,2
Finlande	15,9	13,9
France	19,4	12,2
Italie	10,6	10,7
Japon	19,4	13,9
Nouvelle-Zélande	18,1	14,8
Pologne	12,7	12,7
Suède	12,2	13
États-Unis.	14,9	15,5
Québec	14,9	15,7
Sources: OCDE; MELS (Québec)		

Les comparaisons de pourcentage et de ratio nous apparaissent fiables pour deux raisons : les pays qui forment l'OCDE ont un intérêt commun à ce que les comparables quantitatifs reflètent bien la réalité éducative de chacun. Deuxièmement, le chercheur à l'université de Bourgogne et auteur de l'ouvrage *Gouverner l'École*, nous apprend que les systèmes scolaires tendent à se ressembler : *un long tronc commun visant la transmission à tous d'un socle de connaissances, suivi de filières plus ou moins longues proposant de multiples possibilités de combinaisons; une autorité en charge de la définition des standards (les compétences que les élèves doivent acquérir), de la certification des enseignants et de l'évaluation; une décentralisation de la gestion au niveau local et une grande autonomie pédagogique des établissements (Meuret, 2007, p.25).* Dans notre revue du système scolaire d'une quinzaine de pays, nous avons fait le même constat. Il est vrai que certains pays diffèrent de ce modèle. Nous aurons l'occasion d'en reparler.

Quant à l'investissement québécois en éducation, nous pouvons le constater, le Québec se classe au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE.

Au plan de la performance scolaire de ses élèves, le Québec fait aussi bonne figure. (Tableaux 1.6, 1.7, 1.8)

**TABLEAU 1.6**

<b>COMPARAISON DU RENDEMENT MOYEN EN SCIENCES DES ÉLÈVES DE 15 ANS DE 57 PAYS (2006)<sup>3</sup></b>						
<b>Pays, Province</b>	<b>PISA 2000</b>		<b>PISA 2003</b>		<b>PISA 2006</b>	
	<b>Moyenne</b>	<b>Rang</b>	<b>Moyenne</b>	<b>Rang</b>	<b>Moyenne</b>	<b>Rang</b>
Finlande	538	3/32	548	1/40	563	1/57
Chine (Hong-Kong)			539	3/40	542	2
Chine (Taipei)					532	4/57
Canada	529	5/32	519	11	531	4
Québec	541	3	520	10	531	4
OCDE	500		500		500	

---

<sup>3</sup> PISA : programme international pour le suivi des acquis des élèves de 15 ans.

**TABLEAU 1.7**

<b>COMPARAISON DU RENDEMENT MOYEN DE L'ÉLÈVE DE 15 ANS EN LECTURE</b>				
<b>Pays, Province</b>	<b>OCDE Pisa 2006 Notes moyennes</b>	<b>Pisa 2000 Notes globales</b>	<b>Filles</b>	<b>Garçons</b>
			<b>Pisa 2000</b>	
Allemagne	495	484		
Corée	546	525		
Chine	492			
France	488	505	519	490
Japon	498	522	537	507
Finlande	547	546	571	520
Pologne	508	479		
Nouvelle-Zélande	521	529		
Suède	507	516	536	499
États-Unis		504	518	490
Canada	527	534	551	519
Québec	522	536	553	521
OCDE	491			

**TABLEAU 1.8**

<b>COMPARAISON DU RENDEMENT MOYEN EN MATHÉMATIQUES</b>	
<b>Pays, Province</b>	<b>PISA 2006</b>
Chine (Taipei)	549
Finlande	548
Chine (Hong-Kong)	547
Corée	547
Québec	540
Canada	527

A la lecture de ces tableaux, on notera des différences, notamment en rapport avec le sexe de l'élève de quinze ans. Les filles réussissent mieux en lecture. Dans d'autres analyses de PISA 2006, on signale que les garçons réussissent davantage que les filles en mathématiques, dans une très vaste majorité de pays. D'autre part, on observe que pour l'ensemble des 57 pays, les résultats moyens en sciences sont demeurés stables entre 2000 et 2006. En lecture, les moyennes ont régressé. Finalement, le secteur de l'enseignement privé performe mieux que le secteur public.

Quoi qu'il en soit, cette idée de rendre l'école encore plus performante ne mourra pas de sitôt. Les valeurs économiques et symboliques attachées au diplôme sont bien ancrées dans la mentalité actuelle. Les places les plus enviées sur le marché du travail sont toujours réservées aux détenteurs d'un diplôme. Pour l'année 2004, dans tous les pays de l'OCDE, une moyenne de 5 points de pourcentage sépare, en termes de chômage, les personnes qui n'ont pas terminé le premier cycle du secondaire de celles qui l'ont terminé.

De leur côté, les diplômés du postsecondaire ont en moyenne un taux de chômage de 7 points plus bas que ceux qui ne le sont pas. Au Québec, selon les indicateurs 2007 du MELS, la différence entre les diplômés et les non diplômés est frappante.

**TABLEAU 1.9**

<b>AU QUÉBEC, TAUX DE CHÔMAGE DES PERSONNES DIPLÔMÉES SELON L'ORDRE D'ENSEIGNEMENT ET LE TYPE DE DIPLÔME OBTENU COMPARÉ AU TAUX DE CHÔMAGE DE LA TRANCHE DE LA POPULATION 15-19 ANS</b>			
<b>Niveau du diplôme</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>
Tous les 15-19 ans <b>sans diplôme</b>	23,3	21,2	23,7
Secondaire DEP	11,6	11,2	10,8
ASP	10,3	10,2	9,8
Collégial technique	6,0	5,5	4,5
Baccalauréat		5,3	
Source : MELS (Québec)			

Fait remarquable, on a assisté à une progression moyenne de 18 % des entrées à l'université dans les pays de l'OCDE. Un quart de ces pays ont connu une augmentation des entrées universitaires de 28 % et plus. Soixante (60 %) des étudiants inscrits à l'université réussissent à terminer. Quatre-vingts (80 %) des personnes appartenant à la catégorie des 24-34 ans possèdent un diplôme secondaire pour la moitié des pays de l'OCDE.

L'institution scolaire, on peut le comprendre, tend de plus en plus à définir l'identité sociale. Le diplôme tend à apparaître comme un tremplin vers la *belle vie* promise par notre société moderne. Corollairement à ce désir intense de « diplomation », l'échec scolaire est vécu comme une catastrophe. Trouver le remède à cet échec devient alors urgent, autant pour l'individu concerné que pour la nation.

Lorsqu'on essaie maintenant de regrouper les principaux diagnostics qui ont cours à l'aube du troisième millénaire, on s'aperçoit rapidement qu'ils ne sont pas si nombreux :

- le don pour les études est inégalement réparti. Certains ont plus d'aptitudes que d'autres;
- l'insuffisance des moyens mis en œuvre par l'école;
- l'incapacité et l'incompétence des enseignants;
- la logique déficiente du système éducatif national.

Du côté des solutions, les choses ne sont pas aussi simples. Dépendant de la vision éducative (tableau 1.10), les solutions varient énormément. Devant 25 élèves en train de s'activer à une tâche d'apprentissage, les démarches d'enseignement varient énormément :

- individualiser les activités d'apprentissage pour aider l'élève à retrouver son essence positive perdue en raison d'une éducation moralisante;
- mettre en place des situations réelles où le fait de développer son savoir ou son savoir-faire sera conçu comme un progrès souhaitable. Apprendre à lire, à écrire, à compter, quand savoir lire, écrire et compter ne sert qu'à obéir à quelqu'un ou, au mieux, à lui faire plaisir (Clermont Gauthier, 2004, 2<sup>e</sup> édition, p.201);
- amener l'élève à la conscience critique grâce au dialogue avec les autres et à la compréhension des contradictions de l'expérience vécue;
- donner à l'élève des tâches d'apprentissage sur mesure en respectant ses capacités intellectuelles tout en lui assurant des rétroactions et des renforcements immédiats;
- s'efforcer de mettre en place les moyens nécessaires à l'obtention d'un degré élevé d'attention de la part des élèves (Clermont Gauthier, 2004, 2<sup>e</sup> édition, p.318). Se préoccuper ensuite, au moyen du langage, de rendre explicites tous les liens entre les connaissances nouvellement acquises et celles plus anciennes. Mettre finalement en relief tout raisonnement, stratégie susceptibles de favoriser la compréhension de l'ensemble des élèves; ou
- évaluer d'une façon précise le niveau où se situe l'élève pour connaître le niveau supérieur de connaissances qu'il peut atteindre.

Toutes ces méthodes d'enseignement ne se retrouvent évidemment pas dans un même système scolaire, au même niveau. Une préférence pour une théorie de l'apprentissage que l'État présente souvent comme norme à suivre est observée un peu partout. Le secteur privé (en moyenne 11 % de l'effectif total dans les pays de l'OCDE) a cependant un peu plus les coudées franches. Il peut choisir généralement son approche pédagogique pourvu qu'il respecte les grandes finalités du ministère de l'Éducation du pays.

**TABLEAU 1.10**

VISION DU RÔLE DE L'ÉCOLE			
	Classique	Moderne	Postmoderne
Mot d'ordre	Faire apprendre les règles de la vie en société et transmettre les savoirs.	Aider l'élève à se construire une vie pleine.	Aider l'enfant à se construire une vie heureuse.
Logique typique	La créativité, l'épanouissement viennent en second lieu d'autant plus facilement que les fondements tels comprendre des connaissances et des règles, auront été assimilés.	Le développement de l'individualité de l'enfant est primordial. Créativité, stimulation de sa curiosité et dépassement de soi sont les ingrédients essentiels pour actualiser cette individualité.	L'épanouissement de l'enfant passe nécessairement par une adaptation nuancée face aux besoins de la personnalité de l'enfant. Brimades, étouffement de la personnalité sont à proscrire. Un enfant épanoui finit toujours par s'adapter intelligemment à toute forme d'avenir.
Source : Article d'André Christophe : <i>Quel parent d'élève êtes-vous ?</i> revue Psychologies 2007, p.112-116			

Par ailleurs et en tout état de cause, il n'y a pas que les méthodes pédagogiques judicieuses qui peuvent motiver l'élève à poursuivre ses études jusqu'à l'obtention d'un diplôme. Les pays de l'OCDE se sont aussi intéressés à la reconfiguration de leur système scolaire pour mieux faire face à ce défi de la « diplomation ». On a ainsi remodelé le curriculum en privilégiant certaines disciplines par un ajout d'heures. On a modifié le cursus, l'adaptant notamment soit à l'ordre d'enseignement supérieur, soit à de nouveaux besoins du marché du travail. Dans certains pays, on a décentralisé les ressources vers l'établissement. On a transformé le système d'évaluation des acquis.

On le constate, les moyens pour améliorer l'école se ressemblent passablement. Les résistances à ce mouvement de modernisation de la sphère éducative sont également à peu près semblables d'un pays à l'autre. C'est en tout cas ce dont nous nous proposons de parler dans le chapitre deuxième.

## 2. L'ÉLÈVE QUÉBÉCOIS ET SON CONFRÈRE INTERNATIONAL

Dans un certain sens, il est inexact de qualifier d'international le confrère d'un jeune québécois car un élève, où qu'il soit sur la planète, grandit dans et par une culture nationale. En effet, c'est à travers son développement culturel caractérisé par l'usage d'outils symboliques comme une langue nationale, un code social, une télévision, une musique ou une école aux couleurs de son pays que ses fonctions mentales supérieures peuvent parvenir à maturité.

Mais le *World Beat*, l'accès Internet, la culture marchande contribuent aussi à modeler la façon de penser du jeune élève. Personne n'est à l'abri de ces influences « mondialisantes ». Plus encore, en raison de la concurrence de plus en plus vive entre les écoles nationales et en raison de la pression toujours accrue de la société technologique, on embarque de plus en plus dans le train international. Les missions de recherche des meilleurs outils scolaires se multiplient. On veut comprendre, par exemple, pourquoi et comment le système scolaire finlandais est si performant.

Cette remarque préliminaire faite, nous sommes conduits maintenant à nous questionner à propos de cette résistance s'opposant à l'armada éducative déployée par les pays de l'OCDE depuis au moins une quinzaine d'années. Pourquoi, par exemple, au Québec comme pour d'autres pays appartenant au peloton de tête, les résultats PISA indiquent-ils un plafonnement des performances depuis six ans ? Plus crucialement, pourquoi les élèves issus d'un milieu socio-économique plus favorisé sont au moins deux fois plus susceptibles que ceux issus d'un milieu socio-économiquement moins favorisé de prétendre à l'obtention d'un diplôme de niveau universitaire (OCDE, 2007) ? Pourquoi les pays de l'OCDE comptant une importante population d'immigrés accusent-ils, sur l'échelle mathématique PISA, un retard de 48 points en moyenne et de 40 points pour la deuxième génération ? Est-ce que ce dernier écart pourrait nous amener à comprendre l'importance de la culture (sens sociologique) dans la construction du savoir ? Sur le plan psychosociologique, pourquoi les élèves des pays culturellement proches tendent-ils à avoir les mêmes attitudes par rapport à l'apprentissage scolaire ? Toutes ces questions embrassent largement. Elles demandent de nombreuses enquêtes de terrain et de bons outils d'analyse. Dans la présente étude, nous nous contenterons d'illustrer à grands traits des réponses en nous inspirant d'études internationales et d'un certain nombre d'avis de professionnels du monde de l'éducation.

Selon PISA 2006, une minorité d'élèves (8 % en moyenne) sont capables de lire des textes d'une manière nuancée, c'est-à-dire de lire un texte relativement complexe et de faire des liens à partir d'informations implicitement contenues dans un texte.

Les jeunes lecteurs finlandais de 15 ans sont capables de lire ce genre de texte à la hauteur de 22 % de leur cohorte, la Nouvelle-Zélande le fait à la hauteur de 15 %, le Canada à 14 %, l'Irlande, la Pologne et la Belgique à 11 %. Plusieurs pays ont des scores qui avoisinent le 2 %.

Aussi révélateur est le score de performance des plus faibles en lecture, c'est-à-dire ceux qui ont beaucoup de difficulté à comprendre ce qu'ils lisent. Des pays comme le Canada, l'Irlande, l'Australie, la Nouvelle-Zélande, la Suède et la Chine ont des cohortes d'élèves à la hauteur de 15 %. A quinze ans, une habileté à lire si pauvre laisse présager des lendemains pas très enchanteurs.

Dans le domaine des sciences qui est en quelque sorte la discipline reine pour être en mesure de lire adéquatement notre société technologique, *la moitié seulement des élèves se déclarent persuadés de pouvoir interpréter les résultats scientifiques et une minorité d'entre eux se voient travailler dans le secteur d'activités en rapport avec les sciences à l'âge adulte. Les élèves qui estiment que les sciences peuvent résoudre des problèmes sociaux sont nettement moins nombreux que ceux qui sont convaincus que les sciences sont porteuses de progrès* (Regards sur l'Éducation, OCDE, 2007, p.176).

Au chapitre de la performance en mathématiques, PISA 2006 évalue que celle-ci est demeurée sensiblement la même entre les cycles 2003 et 2006 pour la grande majorité de la quarantaine de pays qui ont participé à PISA 2003 et 2006. Qui plus est, *au Canada, en Islande, au Japon, aux Pays-Bas et en Suède, les performances ont diminué chez les élèves situés au sommet de l'échelle de culture mathématique, mais sont restées relativement stables chez les élèves au bas de cette échelle entre les deux cycles* (Regards sur l'éducation, OCDE, 2007, p.345).

Au plan organisationnel, Andréas Schleicher, responsable du département de l'éducation de l'OCDE, trace un portrait saisissant des inégalités scolaires en Europe (Expansion.com, 2006). Si le Québec avait figuré dans la liste des pays de l'OCDE, monsieur Schleicher aurait-il tenu un propos similaire ? L'analyse des résultats pour l'ensemble des épreuves uniques de juin 2006 par organisme scolaire va en partie dans ce sens.

**TABLEAU 2.1**

<b>RÉSULTATS POUR L'ENSEMBLE DES ÉPREUVES UNIQUES DE JUIN 2006 ( fin du sec.)</b>			
<b>PAR ORGANISME SCOLAIRE</b>			
<b>Secteur</b>	<b>Nombres d'écoles</b>	<b>Moyenne ( % )</b>	<b>Taux de réussite ( % )</b>
Public	418	70,8	80,6
Privé	153	79,8	94,2

Source : MELS (Québec)

Quelles sont les causes de ce plafonnement des élèves de quinze ans et des inégalités constatées ? Quels facteurs de réussite examinés par l'OCDE ne sont pas suffisamment considérés ? Sur quels leviers peut-on tirer davantage pour donner une vitesse de croisière supérieure aux systèmes d'éducation ?

En même temps qu'elle rejoint ce constat d'inégalité, l'étude récente de l'équipe de chercheurs de Thérèse Bouffard (UQAM) met en cause le traitement pédagogique. En gros, cette étude affirme *que moins l'élève aime l'école, moins il reçoit de soutien, moins il aime l'école... la réforme scolaire qui vise le succès du plus grand nombre d'élèves, ne sera un succès que si les professeurs parviennent à soutenir la motivation des élèves qui n'aiment pas l'école* (Matthieu, 17 nov. 2007). Dans ce même article du Soleil, on précise également que la moyenne des élèves qui n'aiment pas l'école est de l'ordre de 30 % pour les filles et de 40 % pour les garçons interrogés au sujet de leur motivation pour l'école. L'échantillon de jeunes interrogés atteignait le nombre de 1 500. Ces élèves sont de niveau primaire.

La motivation, les attitudes de l'élève par rapport aux disciplines scolaires, le sentiment d'échec et le développement de sa pensée joutés à l'époque actuelle, tout cela peut nous apporter un éclairage intéressant quant à la performance des diverses écoles nationales. Voir en quelque sorte la performance, non du point de vue de l'extrant mais comme processus. Saisir les cheminements résultant des contradictions se profilant entre les différents facteurs de réussite scolaire. Comprendre la transformation de la mémoire, de l'attention et de l'activité pratique de l'élève au contact des diverses activités sociales dans lesquelles ce dernier s'inscrit.

## **2.1 Monde de l'apprentissage de l'élève**

Sous la première modernité, le jeune devait apprendre toutes les règles avant de devenir socialisé et majeur. Aujourd'hui, le modèle de référence est autre : *tout en obéissant à certaines règles, l'enfant et l'adolescent doivent se socialiser sans attendre pour faire leurs preuves d'une certaine indépendance* (Singly, 2006, p.61). La propriété de soi est devenue un impératif. La participation du jeune à la définition de ce qui doit être prioritaire, à la négociation des stratégies pour accomplir les objectifs visés et à la décision finale circonscrit inévitablement le travail scolaire et leurs fondés de pouvoir (parents, éducateurs), si nous pouvons nous exprimer ainsi. Comme Jean- Marc Piote le souligne dans son livre *Neuf Clefs de la Modernité, la liberté de chaque individu n'est plus celle des anciens structurée par des vertus et une communauté. Elle est la liberté de chaque individu orientée par ses propres valeurs et ses propres désirs* (Piote, 2007, p.44).

Mais le jeune d'aujourd'hui ne peut pas avoir tout le contrôle de sa vie. Il ne possède pas encore le pouvoir économique ni la maturité psychosociale. Il doit passer par un processus d'apprentissage assez long pour construire cette identité personnelle lui permettant d'assumer ses propres valeurs et ses propres désirs. Il doit se soumettre aux lois de la réussite. Or cette dernière, nous l'avons vu, passe obligatoirement par la médiation de la valeur scolaire et donc par l'obtention d'un diplôme apte à le mettre en selle pour la réalisation de ses désirs. L'apprentissage scolaire prend ainsi pour lui une couleur instrumentale au gré du franchissement

des obstacles et des défis de son parcours scolaire. C'est la fameuse question de l'élève face à l'utilité des connaissances livrées par l'enseignant qui revient contamment !

## 2.2 Stratégies de l'élève contemporain

*Apparently straight conformist pupils strategically « work the system ». Much pupil activity is not devoted to learning but simply to "pleasing the teacher"...older pupils become adept at anticipating questions and deeping teachers by using "impressive language" that is not backed by knowledge... a deviant boy place in the bottom ability group worked hard to gain promotion to a middle group because he did not want to appear really thick* (Robert R. Sherman, 1988, p.91-92). L'élève dans la poursuite d'un succès scolaire utilise les moyens qu'il peut : faire semblant; répondre aux attentes du milieu familial et scolaire d'une façon stéréotypée; obéir aux devoirs exigés; s'inscrire dans les voies balisées de la qualification établie, standardisée; questionner la légitimité d'une injonction.

Pour compléter ce portrait des stratégies de l'élève contemporain, il faut souligner cette nouvelle forme d'absentéisme scolaire : *l'absence à la carte*. En effet, pour Patrice Huerre, psychiatre, psychanaliste et directeur médical de la Clinique médico-universitaire Georges-Hewyer à Paris, *le choix des cours à la carte ainsi que les absences pour confort personnel ou par refus de contraintes s'inscrivent dans un mouvement plus vaste dans notre culture actuelle qui fait la promotion de l'individu et de son droit au plaisir* (Salvi F. H.-W., 2007, p.110).

## 2.3 Interactions de l'élève contemporain

L'émission Enjeu de la chaîne Radio-Canada signalait, dans son reportage du 10 janvier 2008, que selon Statistiques Canada, le temps de conversation de l'enfant canadien est trois fois moindre que son contact médiatique (télévision, jeux vidéo, internet).

Au Québec, le nombre moyen hebdomadaire d'heures d'écoute par auditeur est de 25,2 (Source : sondage BBM, automne 2005, tous, 2 ans et plus). Les jeunes auditeurs sont un peu moins devant l'écran de télévision que ceux d'âge moyen. Ceux-là sont très nombreux à manipuler une console de jeu électronique ou à surfer sur la toile. Le monde répétitif de la publicité les atteint particulièrement. Ils n'ont normalement pas le même sens critique que leurs aînés. Ils préfèrent les personnages qui flattent leur égo. N'importe quel publicitaire table là-dessus. L'image fascine, renforce *le sens du plaisir immédiat* et rend plus difficiles les efforts nécessaires pour lire, réfléchir et donc construire une pensée propre. *De plus, la télévision empiète sur le temps du jeu, temps essentiel car il aide au développement des fonctions psychomotrices de la créativité* (Gannac, 2007, p.95).

D'ailleurs, l'expérience récente d'abstinence de télé (printemps 2007) et de jeux électroniques de jeunes élèves du primaire d'une école de la Rive-Sud de Montréal fait prendre conscience de la difficulté à jouer d'une façon créative et à

mettre le temps nécessaire à l'assimilation des apprentissages réalisés à l'école lorsque l'interaction médiatique prend beaucoup de leur temps hebdomadaire.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Une très récente enquête Léger (Journal de Montréal, 25 janvier 2008) nous révèle que les jeunes québécois naviguent en moyenne plus de deux heures par jour dans le monde virtuel; 56% des jeunes ont navigué sur des sites pornographiques, 31% ont eu des conversations à caractère sexuel.

### 3. VERS UNE ÉCOLE QUÉBÉCOISE PLUS EFFICACE

PISA 2006 a examiné différents facteurs pouvant contribuer à l'augmentation de la performance d'une école nationale. Il a scruté des facteurs comme les politiques d'inscription des élèves, la gouvernance de l'école, les diverses politiques de reddition de comptes, la marge de manœuvre de l'établissement, etc.

Sans surprise, les écoles qui sélectionnent leurs élèves en fonction de critères académiques performant en général mieux que celles qui ne le font pas. On a déjà remarqué qu'au Québec, la différence est notable au plan de la réussite entre d'une part, les élèves du secteur public et ceux du secteur privé qui sélectionne systématiquement et d'autre part, entre les élèves provenant d'une polyvalente à vocation internationale et les autres élèves qui ne font pas leur entrée au secondaire par la porte de tests de performance scolaire.

Lorsque l'école d'un quartier est concurrencée par d'autres écoles de même niveau, PISA a remarqué également une différence de performance. D'autres facteurs ont trait à la performance scolaire. Certains n'ont pas d'influence positive, d'autres ont une influence modérée, d'autres encore une influence forte. (Tableau 3.1)

TABLEAU 3.1

FACTEURS ASSOCIÉS À LA PERFORMANCE SCOLAIRE SANS LA PRISE EN COMPTE DU STATUT SOCIOÉCONOMIQUE	
Facteurs	Amélioration
Une école fait face à des compétiteurs dans son milieu	6 %
La qualité de l'ensemble des ressources éducatives de l'école	3,9 %
Le manque de qualification du personnel enseignant de l'école	- 3,5 %

TABLEAU 3.2

FACTEURS ASSOCIÉS À LA PERFORMANCE SCOLAIRE SANS LA PRISE EN COMPTE DU STATUT SOCIOÉCONOMIQUE	
Facteurs	Amélioration
Regroupement des élèves selon leur niveau d'habiletés	-4,5 %
Admission des élèves sur une base de haute performance scolaire	14,4 %
École qui publie l'ensemble des résultats de ses élèves	3,5 %
École qui met l'emphase sur l'enseignement de la langue maternelle, les mathématiques et les sciences	8,8 %
École qui offre des activités parascolaires	2,9 %
École qui possède une marge de manœuvre financière et institutionnelle face aux besoins de développement de ses élèves	25,7 %

L'école finlandaise serait peut-être le seul contre-exemple actuel où les facteurs contributifs à la réussite scolaire jouent à fond (sans inféodation du statut socioéconomique), son taux d'impact des disparités étant le plus faible par rapport aux autres pays. Son parcours unique sans filière jusqu'à 16 ans, l'enseignement individualisé et la gratuité de beaucoup de services éducatifs sont les premiers éléments qui peuvent expliquer ce faible rapport de disparité. Pour ce qui est du facteur contributif le plus performant, celui de l'autonomie (marge de manœuvre), il faut mentionner que chaque établissement d'enseignement finlandais détermine son programme d'enseignement. Les droits et les devoirs des élèves sont précisés et discutés au sein de l'établissement puis approuvés par la direction de l'établissement. L'école finlandaise a aussi à charge l'embauche des enseignants. Elle n'a pas d'inspecteurs mais elle doit se soumettre à des évaluations ministérielles qui demeurent cependant à usage interne. Pour ce qui est de son financement, cela se fait à la hauteur de 50% par la municipalité, l'autre moitié étant financée par l'État finlandais. Elle a donc toute la marge de manœuvre pour établir ses priorités éducatives et choisir son mode évaluatif de performance.

Si nous revenons au facteur de disparité, PISA estime qu'il peut jouer jusqu'à 25 % par rapport à une explication de la performance d'une école nationale. Les élèves d'un pays ne proviennent pas, en effet, tous du secteur public. Certains bénéficient d'écoles réputées, d'autres n'ont pas cette chance. Le pourcentage de disparité est fonction, somme toute, de la variation qu'on peut retrouver en fonction des types d'école, que celle-ci se différencie par son approche pédagogique, par sa crédibilité auprès de l'enseignement supérieur, par le quartier où elle se situe, par la langue parlée en son sein ou par toute autre caractéristique psychosociologique. Il faut inclure aussi dans ce facteur, l'importance en nombre de ces types d'écoles. La France, par exemple, présente un facteur de disparité très grand; pour l'Irlande, c'est beaucoup moins.

### **3.1 Mais le Québec n'est pas la Finlande**

*La social-démocratie québécoise n'est jamais arrivée à la hauteur de celle pratiquée dans les pays scandinaves. Nos programmes sociaux sont encore aujourd'hui beaucoup moins généreux que ceux du Danemark ou de la Suède... Plusieurs enquêtes d'opinions indiquent que les québécois soutiennent de façon majoritaire une présence forte du gouvernement dans les services aux citoyens, la distribution de la richesse et l'encadrement de l'économie. Cette opinion est encore plus marquée chez les jeunes... Les québécois sont partisans du libre-échange et d'une mondialisation bien maîtrisée. Notre appui aux environnementalistes est plus que mitigé.... Et puis, nous nous comportons encore comme une société minoritaire dans un continent parfois hostile à notre identité particulière, ce qui induit des attitudes défensives (Venne, nov. 2007). En d'autres termes, les québécois d'aujourd'hui font une profession de foi, une main sur le cœur et l'autre main tâtant le portefeuille.*

En éducation, une étude Sondagem (2000) montre que 6 québécois sur 10 préféreraient envoyer leurs enfants à l'école privée s'ils en avaient les moyens.

Faut-il se surprendre que depuis 5 ans, le nombre d'inscriptions dans les écoles privées croît en moyenne de 2,5 % par année ? La moyenne obtenue dans les établissements privés dépasse d'environ 9 points de pourcentage celle des écoles publiques dans les disciplines de fin secondaire : mathématiques, français, sciences, anglais et histoire. (MELS 2006)

Cette inégalité dans notre système scolaire se traduit aussi du point de vue de l'appartenance à un sexe. Les filles obtiennent généralement de meilleurs scores que les garçons. La durée espérée (le nombre moyen d'années de scolarité par personne additionné à la durée hypothétique des études d'un élève) était de 15,6 ans en 2005. Il était de 15,7 en 1993-1994. Il faut remarquer tout de suite que cette espérance de scolarisation ne coïncide pas avec le nombre d'années scolaires réussies puisque la scolarisation attribuable au redoublement est incluse dans la durée moyenne. Au primaire et au secondaire, les garçons fréquentent l'école plus longtemps que les filles (12 contre 11,9 ans), précisément parce que ceux-là ont plus de difficultés scolaires. La comparaison en faveur des filles ne s'arrête pas là : 90,6 % des jeunes personnes de sexe féminin contre 83,4 % de sexe masculin accèdent à un secondaire 4 général et 82 % versus 69,9 % pour un secondaire 5.

En 2005, 19,7 % des personnes de 19 ans n'avaient pas de diplôme secondaire ni ne fréquentaient l'école. Ce taux moyen s'explique par un taux de décrochage des filles de l'ordre de 14,4 % et de 24,8 % pour les garçons (indicateurs MELS, 2007). Quant à la répartition des sortants du système d'éducation québécois, une différence significative se maintient en faveur des filles, selon le type du dernier diplôme obtenu. (Tableau 3.3)

On doit remarquer que depuis 1980, la proportion de ceux qui reçoivent un diplôme du secteur professionnel (DEP) a augmenté significativement : 46,6 % en 1980 par rapport à 61,6 % en 2004-2005. Avant l'année 1999-2000, la réussite des garçons surpassait celle des filles de 2 à 10 points de pourcentage; depuis, les filles réussissent mieux : 72 % contre 54,9 % en 2004-2005. On le constate aisément par toutes ces statistiques, les filières et les inégalités sont beaucoup plus importantes au Québec qu'en Finlande.

**TABLEAU 3.3**

<b>RÉPARTITION DES SORTANTS DIPLÔMÉS PAR SECTEUR ET ORDRE D'ENSEIGNEMENT QUÉBEC, ANNÉE 2005</b>		
<b>TYPES DE DIPLÔMES</b>	<b>POPULATION MASCULINE</b>	<b>POPULATION FÉMININE</b>
Sans diplôme d'études secondaires	22 %	8 %
Formation professionnelle secondaire (certificats, attestations, DES avec mention professionnelle et formation technique (certificat et diplôme de perfectionnement collégial)	40 %	40 %
Formation générale secondaire	15 %	14 %
Baccalauréat	23 %	38 %

### **3.2 L'établissement d'enseignement québécois, pas si autonome que ça !**

*Bien des commissions scolaires n'ont pas jugé opportun de procéder à une délégation d'attributions en faveur de leurs établissements ou ont fait quelques concessions partielles en ce sens. D'autres qui avaient décentralisé à des degrés divers ont récupéré des attributions, soit à la suite d'un changement des commissaires ou d'une direction générale, soit en raison d'évènements particuliers. (Brassard, juin 2007, p.126)*

L'amplitude de la marge de manœuvre d'un établissement d'enseignement peut être considérée selon quatre niveaux d'intensité (Tableau 3.4).

**TABLEAU 3.4**

<b>AXE DE DÉCENTRALISATION POUR UN ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT</b>			
<b>Niveau 1</b>	<b>Niveau 2</b>	<b>Niveau 3</b>	<b>Niveau 4</b>
Latitude d'application des politiques fixées au régional ou au national	Choix des moyens pour développer les objectifs de l'établissement	Marge de manœuvre financière et contrôle du processus décisionnel	Choix des objectifs stratégiques
Choix d'application des politiques et règlements; gestion des ressources humaines, financières et matérielles selon des modèles d'allocation de l'État	Méthodes d'enseignement, modèles d'apprentissage, sélection des informations à être publiées, règles de passage, types d'évaluation des progrès de l'élève, quantification du temps des disciplines et des tâches d'enseignement et du nombre d'élèves par classe	Contrôle du processus décisionnel en matière de ressources humaines, matérielles et financières; processus allocatif pour la sous-traitance	Sélection des objectifs et programmes d'études, curriculum, parcours, filières et passerelles

<sup>5</sup> (Thomas, 1997)

En analysant les données de ce tableau, on observe qu'une décentralisation est achevée lorsque tous les éléments du tableau sont présents dans l'établissement. Le premier niveau, celui de l'applicabilité, ne peut pas être considéré à proprement parler comme une phase majeure d'un processus de décentralisation.

Si on tente maintenant de situer l'école québécoise, on peut la classer, sans trop se tromper, au niveau 1 avec quelques éléments de niveau 2 (contrôle partiel de certaines ressources). Par comparaison, l'école finlandaise se situerait plutôt au niveau 3 avec des éléments de niveau 4.

### **3.3 Le levier**

Archimède prétendait que pour soulever la terre, il lui suffirait d'un point précis afin de pouvoir faire jouer un levier. PISA 2006 nous affirme que le facteur autonomie de l'établissement d'enseignement contribue le mieux à la performance scolaire de l'élève. En même temps, des recherches sur le terrain scolaire mettent l'emphase sur 4; a 6 attributs pour une école efficace. Alison Bullock et Hywel Thomas de l'Université de Birmingham en retiennent 6 :

<sup>5</sup> Une décentralisation complète doit atteindre le niveau 4.

1. marge de manœuvre au plan de la gestion financière (un élément important retenu également par le département éducatif de l'OCDE);
2. un style de leadership : celui qui met en rapport la progression des élèves et l'ensemble des ressources de l'établissement;
3. une participation élevée de l'équipe-école par rapport à toute la sphère de l'apprentissage;
4. un environnement scolaire qui concourt à améliorer les divers apprentissages de l'élève;
5. un modèle de programme qui comporte des principes et des critères fixés par le national sans imposition de leur part au plan des modalités d'application;
6. des standards élevés d'apprentissage qui se construisent selon une pratique réflexive de l'enseignant centrée sur un engagement vis-à-vis de l'élève et de la communauté dans laquelle grandit cet enfant.

Il ne manque maintenant qu'un seul important morceau pour que le tableau des éléments structurant une école soit satisfaisant : l'intentionnalité de départ à tout système éducatif, le motif qui viendrait colorer d'une certaine manière les actions de l'établissement. Comme nous le comprenons, le motif structurant comporterait deux facettes. La première a trait à la vision éducative qui sous-tend les processus décisionnels de l'établissement. Le tableau 1.1 nous donne une bonne idée de cette vision privilégiée par un milieu éducatif. Quant à la deuxième facette, elle est d'ordre social.

Aucune facette ne jouerait plus que l'autre dans la structuration de la personnalité d'un établissement d'enseignement. Elles sont comme les deux côtés d'une pièce de monnaie. Côté face ou côté pile, la réalité de l'établissement peut se lire tout autant. Seul l'accent change. La clef *socio-organisationnelle* nous en dit plus sur l'interface établissement-milieu alors que la clef *vision pédagogique* nous renseigne sur les différents aspects pris en charge par l'école pour faire progresser les savoirs de l'élève.

Mais avant de donner des exemples de ce qui vient d'être affirmé, il faut décrire dans ses grandes lignes l'intentionnalité dite de la dimension sociale composée elle-même de deux visions concourantes : la vision administrative et la vision économique. Pierre-André Hudon, dans un article de la revue *Gouvernance (2007)*, nous donne les éléments importants pour comprendre la vision administrative. Il nous mentionne que cette vision comprend un principe de base appelé *subsidiarité*. Ce dernier veut que l'échelon organisationnel supérieur (un gouvernement régional par exemple) doive se contenter des problèmes que l'échelon inférieur (une instance locale) n'est pas apte à résoudre. En d'autres mots, une institution d'ordre supérieur n'a pas à se mêler de la vie interne d'une institution inférieure en lui enlevant ses compétences ou en lui mettant des bâtons dans les roues dans l'exercice de ses fonctions. Elle doit chercher au contraire à soutenir cette institution dans la coordination de son action avec celle de d'autres éléments organisationnels de la société.

Plus est, les moyens d'action et les processus décisionnels correspondant aux compétences de l'institution de l'échelon inférieur doivent se retrouver à ce dernier niveau de responsabilité sans inféodation de la part de l'échelon supérieur. Celui-ci doit résister à la tentation d'instrumentaliser la notion de compétence afin de faire pencher la balance en sa faveur.

Ce même chercheur de l'Université d'Ottawa indique également que toute vision administrative compte sur trois piliers majeurs :

1. un vecteur régulateur, celui de la fourniture de règles communes servant à cadrer et à recadrer l'action des acteurs d'un échelon sociétal;
2. un vecteur normatif qui est une forme de philosophie sociale apte à justifier le comportement de l'acteur;
3. un vecteur cognitif qui est celui qui traverse le champ social des comportements intériorisés, institutionnalisés.

En plus de ces fonctions de légitimation, la vision administrative contemple l'apprentissage des acteurs formulateurs des politiques publiques. Celles-ci n'apparaissent donc pas d'une façon fortuite dans le décor d'une organisation d'un échelon inférieur, tout le monde en conviendra. Elles sont généralement mijotées par ceux qui font les réglages des politiques publiques et qui trouvent ou réactualisent les instruments de changements. À l'échelon du Québec, ces acteurs appartiennent à ce qu'on appelle populairement *la machine gouvernementale*, c'est-à-dire cette cohorte de spécialistes, d'experts qui contribuent, de près ou de loin, à la formulation de ces politiques.

Il peut advenir toutefois que lorsque les changements induits par les politiques ne passent pas la frontière des experts ou n'atteignent pas les autres acteurs sociaux (politiciens, grand public, clientèles ciblées, médias), ils soient destinés à finir *sur la tablette*, jusqu'au prochain recyclage peut-être...

La vision économique met davantage l'accent sur le comportement de l'individu que sur l'action publique. Celle-ci devrait se cantonner sur le fondamental, laisser à l'individu le soin de construire des cadres pour son propre développement. Pour la vision économique, la façon dont les gens s'organisent, agissent et évoluent dépend d'un certain nombre de préceptes. Jean Louis Caccamo, économiste de l'Université de Perpignan et expert international en coopération, nous le résume d'une façon très efficace (Caccamo, 2006). Notre étude n'en retiendra que trois. Le précepte de la formation du capital, de l'éducation et de la technologie parle par lui-même. Le précepte de dispersion du savoir signifie qu'aucun acteur social (y compris l'État) ne peut saisir l'information contenue dans un marché donné. Ce savoir appartient à tous. Enfin, le précepte de l'incertitude affirme que dans une société démocratique, toute planification est vouée à l'échec parce que les gens demeurent libres d'effectuer leurs choix, de tirer des leçons de leurs erreurs et de changer d'idée.

Après cette dernière courte description de la vision sociale, nous sommes maintenant en mesure de donner des exemples afin de bien montrer qu'un établissement peut se lire de diverses façons. Nous sommes en mesure également d'éclairer, sous un jour nouveau, les écoles nationales qui sont performantes du point de vue de la livraison des services éducatifs.

Des pays comme la France, la Pologne et le Japon considèrent que le choix des programmes d'étude, l'embauche et la fixation des conditions de travail du personnel scolaire appartiennent à l'État central. D'autres trouvent nécessaire de conserver la direction des diverses ressources (matérielles, financières, humaines) au niveau de l'État national (Allemagne, Russie) pendant que d'autres encore décentralisent l'ensemble de ces ressources vers l'établissement d'enseignement (Nouvelle-Zélande, Finlande, Pays-Bas).

Ces différentes options s'accordent souvent avec la pression économique devant la plus ou moins grande efficacité du système scolaire. Certains voient d'un bon œil que l'État prenne en charge la planification, la coordination et l'évaluation de l'ensemble de l'activité éducative. C'est la vision administrative qui prédomine alors. L'État central s'abroge le pouvoir de gérer les défis éducatifs de la société moderne : la responsabilité civique, la qualification par rapport aux besoins du marché et la configuration des divers apprentissages nécessaires. La définition de la compétence de l'État central peut même aller alors dans des domaines aussi spécifiques que la santé de l'élève, l'activité éducative, les règles disciplinaires dans l'autobus scolaire, etc.

D'autres pays pensent que ces défis sont de la responsabilité de la communauté locale. Ils résistent au modèle du mur à mur, conscients qu'il ne peuvent résoudre avec efficacité les particularités. Ils ne croient pas que les experts puissent faire la différence sans implication active de la population locale. Pour eux, une réforme, si rationnelle soit-elle, risque de mourir à l'agenda si elle néglige de conquérir l'adhésion de la communauté de base. Ils tablent sur la force de la dynamique locale plus apte à adapter leur action éducative aux besoins particuliers des élèves. La vision économique prédomine alors dans la pensée sociale de ces derniers.

Dans les pays à la pensée administrative dominante, existent cependant des programmes qui donnent de véritables marges de manœuvre aux établissements d'enseignement. L'Angleterre avec ses programmes *Academy* et *Trust School*, l'Alberta avec son secteur AISI et le Danemark avec son programme *ntic* pour les écoles de son territoire en sont des exemples patents. (Tableaux 3.5, 3.6, 3.7, 3.8)

**TABLEAU 3.5**

<p align="center"><b>LE PROGRAMME ALBERTAIN AISI POUR SES ÉCOLES</b>  <b>(ALBERTA INITIATIVE FOR SCHOOL IMPROVEMENT)</b></p>	
Objectif	Améliorer la compétence d'apprentissage de l'élève en misant et en appuyant la capacité d'initiative de l'établissement d'enseignement à répondre à ce besoin.
Moyens	<p>Développer une collaboration effective entre tous les partenaires (enseignants, direction, membres du C.A., gens d'affaires, universitaires, parents et gouvernement) dans le but de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• développer des stratégies et des pratiques d'enseignement qui rendent l'élève plus actif et motivé par rapport à l'apprentissage scolaire;</li> <li>• produire des instruments et des processus susceptibles d'aider l'élève à atteindre ses objectifs de croissance personnelle;</li> <li>• garnir une banque d'activités pédagogiques.</li> </ul>
Présupposés	<p>L'élève apprend mieux lorsqu'une activité d'apprentissage est signifiante, lorsque son intelligence émotionnelle est sollicitée et que l'activité devient objet d'expérimentation.</p> <p>Une école est performante lorsque son leader consacre la majeure partie de son action en vue de l'apprentissage des élèves, développe la confiance entre les membres du personnel et planifie en fonction des résultats évolutifs.</p> <p>L'activité d'enseignement est efficace lorsqu'elle tient compte des conditions suivantes : l'offre d'un apprentissage différencié; la prise en compte de la culture de l'élève, l'intégration dans la pratique pédagogique des meilleures recherches sur le sujet, un support équitable pour l'ensemble des élèves, un renforcement positif de leurs efforts et une évaluation qualitative et quantitative de leurs progrès.</p>

**TABLEAU 3.6**

<b>DIALOGUE : ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE ET ÉTAT ALBERTAIN (PROGRAMME AISI)</b>	
Marges de manœuvre de l'école	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La somme d'argent distribuée par l'État albertain va directement à l'établissement sous forme d'un per capita.</li> <li>• Le montant est distribué en début d'année scolaire.</li> <li>• Une école peut recevoir un montant pour trois années consécutives pour peu que l'investissement ait été démontré rentable par rapport à des critères universels et fournis en début de projet.</li> <li>• L'établissement, s'il le juge pertinent, peut ajouter ses propres fonds.</li> <li>• Il peut également souscrire à un fonds commun formé des contributions de d'autres établissements afin de se doter d'une ressource humaine commune.</li> </ul>
Responsabilités	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les améliorations mises en place par l'établissement sont décidées par lui-même.</li> <li>• les pratiques et processus développés qui résultent en performances scolaires supérieures par rapport aux établissements privés ou publics qui ne sont pas inscrits à ce programme, peuvent être exportés dans l'ensemble du réseau albertain.</li> <li>• La responsabilité des succès ou des difficultés revient à l'école.</li> </ul>
POUR INFORMATION : School Improvement, Alberta Education, tél. : 780-427-3160	

**TABLEAU 3.7**

<p align="center"><b>LE FACTEUR AUTONOMIE D'UN ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF ANGLAIS</b></p>	
Academy	<p>Une école indépendante qui, depuis sa création en 2001, joue un rôle de dynamisation dans la communauté locale selon le gouvernement de l'Angleterre. Elle est destinée aux élèves doués et pour ceux qui présentent des difficultés scolaires.</p> <p>Cette école :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• possède un statut d'organisme charitable et est financée par l'État, le secteur privé et la communauté.</li> <li>• crée ses propres règles de gestion, de gouvernance, ses méthodes d'enseignement qui doivent être en lien cependant avec les meilleures pratiques mises au jour par la recherche.</li> <li>• peut accorder plus d'importance à un groupe de disciplines.</li> <li>• sert de milieu d'enrichissement pour les autres écoles de son secteur.</li> </ul>
Trust School	<p>Création plus récente (2006), elle s'adresse à tout élève anglais du secteur primaire, secondaire.</p> <p>Le C.A. de l'établissement :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• détermine ses priorités budgétaires et ses besoins en ressources humaines;</li> <li>• engage du personnel;</li> <li>• orchestre les règles d'admission et d'inscription de ses élèves;</li> <li>• choisit les processus et les pratiques qui peuvent mettre de l'avant la collaboration avec la communauté locale; prend la responsabilité de donner des défis d'apprentissage signifiants, de grande qualité; fait la promotion de la concertation avec d'autres acteurs éducatifs (universités, fondations, groupes communautaires, autorités locales);</li> <li>• informe et consulte les parents des élèves.</li> </ul>

**TABLEAU 3.8**

<b>ITT IN PRIMARY AND LOWER SECONDARY SCHOOLS</b> <b>UN NETWORK D'APPRENTISSAGE DU DANEMARK</b>	
Écoles visées	Toutes les écoles qui sont prêtes à identifier les progrès réalisés des élèves par des outils efficaces; les écoles qui peuvent former des équipes multidisciplinaires de travail. 1 700 écoles.
Vision pédagogique	Un personnel enseignant qui est favorable à la coopération et aux démarches de résolution de problèmes.
Vision administrative	L'État met des fonds à la disposition des écoles via la communauté éducative locale, donne les grandes orientations; l'école choisit, élabore, révisé les moyens pour développer des méthodes d'apprentissage et des moyens d'enseignement innovateurs.
Objectifs	Créer une cohésion entre les membres du personnel et entre le personnel et les élèves
Moyens	Le développement d'un réseau d'apprentissage qui met à son menu principal les 4 éléments suivants :  1. les habiletés de communication et d'exploitation de l'information; 2. les outils de structuration des nouveaux apprentissages; 3. les processus de gestion des moyens d'enseignement; 4. une réflexion métacognitive sur les activités d'apprentissage réalisées.
<b>SOURCE:</b> <a href="http://us.uvm.dk/grunskole/undervisningsmidler/it/itifolkeskolen/videndeling.htm?menUID=10">HTTP://US.UVM.DK/GRUNSKOLE/UNDERVISNINGSMIDLER/IT/ITIFOLKESKOLEN/VIDENDELING.HTM?MENUID=10;</a> <b>CE SITE EST ACCESSIBLE DEPUIS LE 23 AVRIL 2007</b>	

On le constate, ces programmes que l'on retrouve dans les tableaux ci-dessus misent d'abord et avant tout sur la concertation et la dynamique créative du milieu local. Mais ce mouvement que l'on retrouve un peu partout dans le monde éducatif, comporte des rythmes et des configurations variables.

La France, par exemple, qui possède une longue tradition de centralisation, réalise petit à petit que l'efficacité et la gestion efficiente passent peut-être par la décentralisation d'un certain nombre de compétences vers la communauté locale. Ses pas législatifs très progressifs s'appuient sur la créativité locale et régionale qui sait passer l'épreuve de la réalité. Conservant par exemple la gestion et la rémunération du personnel, la définition du contenu des programmes et la validation des diplômes, la France a consenti, depuis quelques années, à déléguer le financement des écoles aux communes, des collèges et des lycées au département. Son élan progresse au gré du grignotement de la tradition éducative centralisatrice par d'autres visions (économique par exemple) qui prennent de

l'ascendance sur son territoire ou par des modèles éducatifs qui ont du succès dans d'autres pays.

La dynamique semble être la même au Japon : des pas timides vers des solutions tenant compte davantage des différences, des particularités locales. Un seul exemple : le modèle de la prise en charge du développement de la socialisation de l'élève par le groupe classe devient de plus en plus compétitionné par le modèle individualiste qui a cours en Occident. La tradition japonaise ne suffit plus à imprimer les relations interpersonnelles dans un cadre de déférence pour l'autorité, la contestation du modèle adulte s'exercant avec beaucoup de force, pas tout à fait, il faut le dire, comme en Occident, mais selon une culture qui essaie d'assimiler d'autres cultures de la socialisation de l'élève tout en conservant ses racines. L'Italie, un pays qui s'est unifié depuis à peine une cinquantaine d'années, cherche aussi une voie vers la décentralisation. L'idée de décentralisation de la gestion et de l'organisation éducative au niveau de la région rencontre cependant des résistances. Des modèles différents d'école toujours empreints du regard de l'égalité des services laisseraient perplexes les citoyens italiens. Cette résistance apparaîtrait sans doute surprenante à un Finlandais habitué à voir son école performer dans un contexte extrêmement personnalisant.

Des pays comme l'Angleterre, les États-Unis, le Canada et la France tablent sur un secteur privé d'enseignement fort. Pour eux, la compétition entre le secteur public et le secteur privé de l'enseignement ne peut que dynamiser la performance de l'ensemble du réseau, un principe qui ne se généralisera cependant pas jusqu'à l'octroi de pouvoirs et de compétences à l'ensemble des écoles de leurs territoires respectifs. L'exercice du pouvoir comporte parfois de ces contradictions apparentes qui ne peuvent s'expliquer que par une analyse approfondie.

La recherche de l'efficacité de l'école n'est donc pas seulement une question d'alignement de facteurs se superposant. Des sous-systèmes sociaux traversent ces facteurs. Notre analyse par rapport à la dimension culturelle de l'élève contemporain et les intentionnalités administratives et économiques nous donne une assez bonne lecture de l'ensemble de ces sous-systèmes à la condition toutefois de les placer en lien les uns par rapport aux autres.

### **3.4 Les attributs d'une école autonome performante**

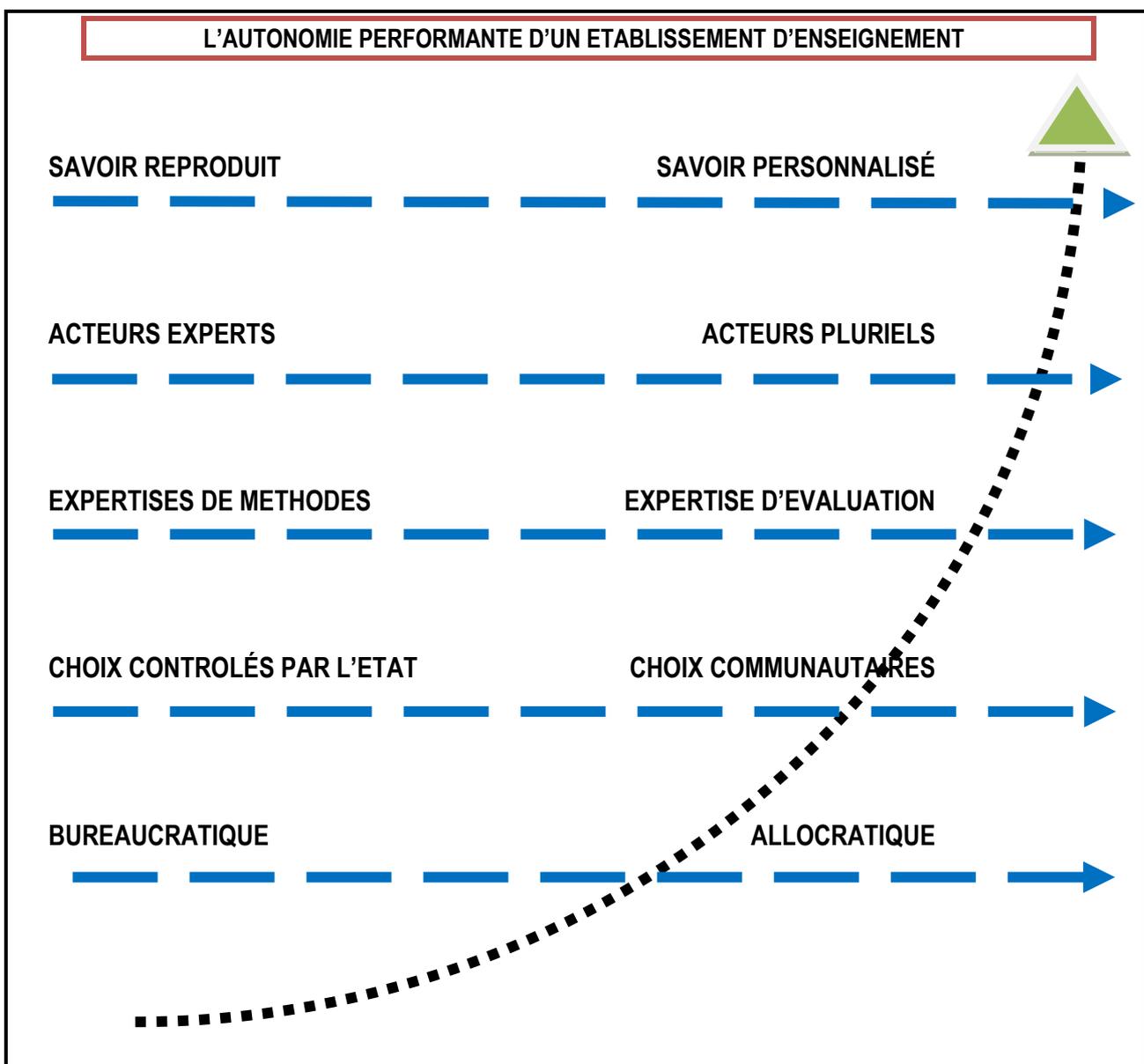
Une école autonome peut ne pas être performante. Une école qui s'en tiendrait aux préceptes d'une tradition qui ne laisserait pas de place à l'innovation risquerait fort de sombrer dans l'inefficacité. La relation inverse va-t-elle dans le même sens lorsque l'on considère les écoles performantes du monde? La réponse est non. L'innovation est la clef qui ouvre la porte de la performance. L'autonomie de l'établissement d'enseignement est la serrure qui permet à la clef d'enclencher le mouvement. Une école autonome peut fixer les objectifs et les moyens pertinents pour mettre en place des services créatifs qui rencontrent véritablement les besoins particuliers de développement de l'élève.

Mais de quelle sorte d'innovation parlons-nous en éducation ? Quels sont les domaines couverts par les pratiques éducatives innovatrices ? Quels en sont les attributs ? Dans un premier temps, nous dirons que les pratiques innovatrices se situent à la confluence de plusieurs domaines : pédagogie, sociologie,

administration et politique. Un acte d'enseignement et d'apprentissage ne saurait être confiné à la seule sphère de compréhension de ce qui se passe dans la relation maître-élève, au risque d'être réduit. Il naît dans une relation interpersonnelle connectée à un fuseau de fils aux couleurs de deux personnes se développant à travers un réseau organisationnel institutionnalisé (groupe classe et école) et structuré par des façons de voir et de ressentir en lien avec une culture particulière.

Les pratiques innovatrices s'incarnent donc dans des contextes d'action psychosociaux, lesquels peuvent s'illustrer en continuums, celles-là représentant en quelque sorte des construits psychiques en dialectique avec des représentations sociales structurantes. Le tableau 3.9 situe ces représentations les unes par rapport aux autres.

**TABLEAU 3.9**

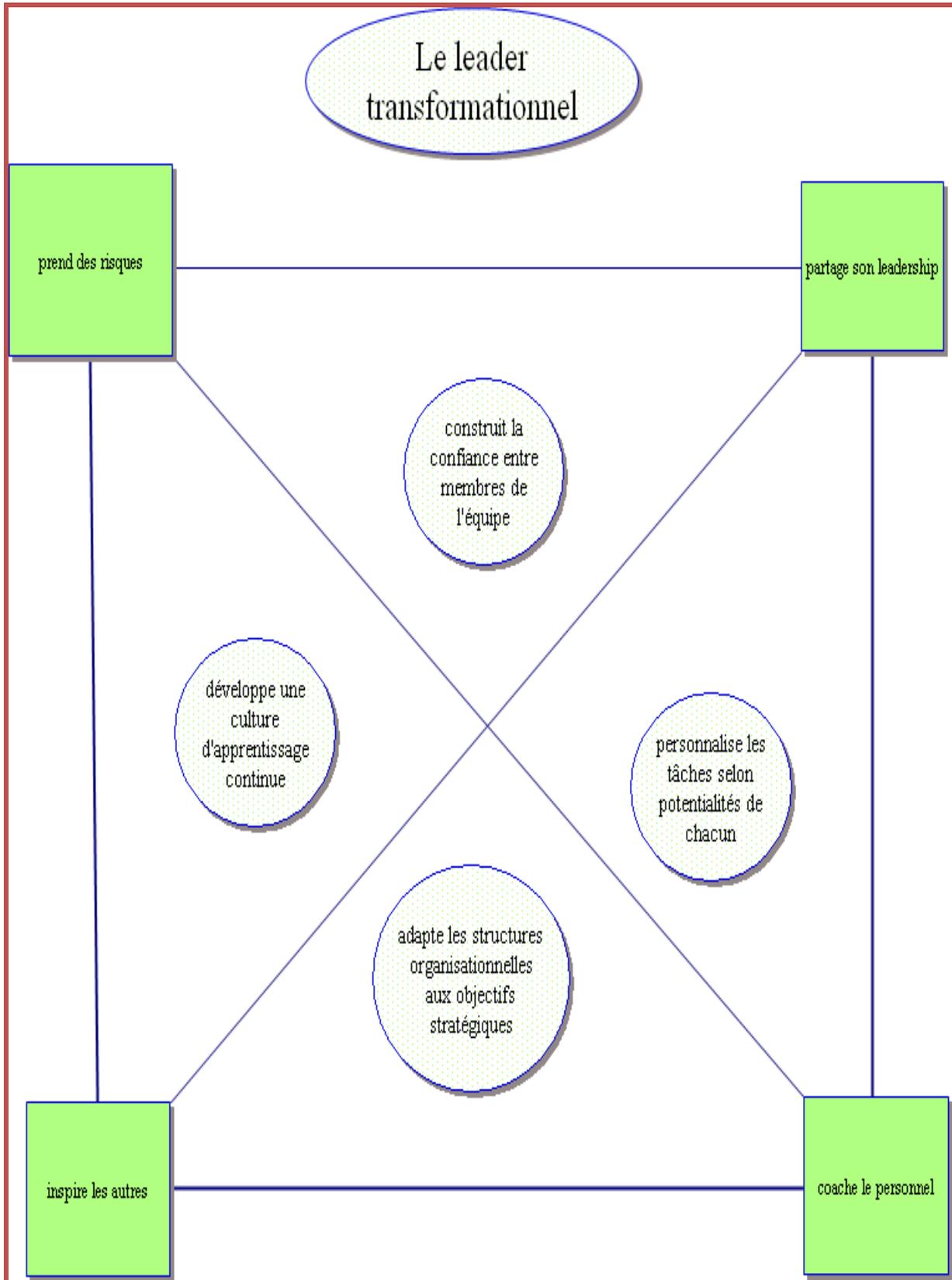


Nous remarquons tout de suite que le concept d'autonomie performante traverse le champ des diverses représentations psychosociales. Et plus les pointillés de chacune des flèches sont à droite, plus grand est le degré de performance de l'établissement d'enseignement. Simultanément à ce mouvement vers la droite, le savoir personnalisé que l'on peut comprendre ici comme une résultante de l'action intégrative des quatre autres continuums se développe; c'est le mouvement ascendant. En d'autres mots, c'est comme si l'action de plusieurs acteurs d'une structure organisationnelle allocratique, en choisissant des moyens de plus en plus communautaires qui s'appuient sur des expertises diverses (de terrain et de recherche universitaire), amenait à produire un savoir de plus en plus personnalisé.

Le tableau peut se lire également en sens inverse. Une école structurée d'une façon bureaucratique est moins performante du point de vue d'une production de savoirs diversifiés. De même, un changement pédagogique qui demeure sous le contrôle des experts ne réussira pas à faire émerger des pratiques innovatrices, faute d'effet de contamination dans la communauté éducative locale. Ajoutons qu'une école possédant la seule marge de l'applicabilité des politiques et règlements du centre administratif risque fort de se contenter de solutions qui ne tiennent pas compte de ses besoins communautaires particuliers et ainsi de suite.

Mais même si l'établissement dispose de l'ensemble des éléments stratégiques appartenant à la section de droite du dernier tableau, cela ne veut pas dire qu'il sera nécessairement performant. Un ciment spécial doit lier dynamiquement l'ensemble de ces éléments pour que ce même établissement puisse donner du cent pour un. La littérature portant sur le management appelle ce ciment *leadership transformationnel*. Le tableau 3.10 ci-après illustre ce type de leadership.

**TABLEAU 3.10**



Note : Ce tableau est largement inspiré du travail de Pat Collarbone, conférencier au congrès « Futures Thinking for education », Hiroshima, Japon, nov. 2006.

Les données de ce tableau, considérées dans leur ensemble, sous-entendent un leader qui réussit à transformer les mentalités de son milieu éducatif. Tout cela inclut également une force centrale capable de soulever l'enthousiasme du personnel et son besoin de réalisation au regard de standards éducatifs élevés. Le leader transformationnel est celui qui est capable finalement de bien lire la réalité complexe de son milieu, de faire les discernements qui s'imposent en s'aidant des meilleurs outils conceptuels issus de la recherche universitaire ou des pratiques réflexives de management scolaire.

Le chapitre quatrième traitera justement de cette importante question du discernement dans la sphère éducative québécoise. Que doit-on en définitive, démêler de façon urgente ? Qu'est-ce qui appartient au monde des croyances ? Qu'est-ce qui appartient à la réalité fructueuse d'un développement harmonieux pour l'élève québécois ?

## 4. DISCERNEMENTS PAR RAPPORT AUX ENJEUX SCOLAIRES QUÉBÉCOIS

### 4.1 Les chantiers ne sont pas tous importants

Rédiger un plan d'action à faire paraître dans le bulletin d'information de la commission scolaire, lire et répondre à tous les courriels quotidiens provenant des diverses unités administratives, recevoir un parent, planifier la journée pédagogique de fin de mois, tenir une réunion avec un représentant syndical, coacher les enseignants qui ont manifesté un intérêt dans l'amélioration de leur relation avec leurs élèves, rédiger un rapport à propos des tarifs de l'heure du dîner, travailler un plan d'action avec les employés du service d'entretien, retravailler la maquette des nouveaux cours de formation professionnelle, toutes ces actions de la part de la direction d'établissement ne méritent pas une égale attention. Les priorités de la communauté éducative locale vont sans doute avant celles de l'organisme régional.

### 4.2 La recherche d'un consensus ne doit pas se faire à tout prix

La fonction politique est nécessaire dans le secteur de l'activité éducative. On comprend que celle-ci est un moteur du statu quo, du changement ou du recul. La configuration politique dépend des contextes sociopolitiques, de la force de chacun des acteurs à défendre ses intérêts.

Tenter d'évacuer tout pouvoir politique de l'établissement d'enseignement au nom de l'accomplissement de la mission par la seule gestion saine des activités éducatives est illusoire. Écraser les remises en question par rapport à la réussite scolaire des élèves dans le but d'éviter de briser la *sainte* paix du milieu (paix syndicale ou autre) n'est pas plus pertinent. Plonger la transparence des processus décisionnels dans l'eau de la complexité administrative ne devrait pas non plus être appuyé.

Il doit être question du même rejet face à l'action de subordonner la relation pédagogique aux desiderata d'un groupe économique, si désirables soient ses objectifs.

### 4.3 Visa le blanc, tua le noir

Pédagogie ne veut pas dire application d'une théorie d'apprentissage. Au-delà des considérations épistémologiques (la pédagogie est-elle une science, un art ou une tradition historico-sociale ?), elle reste un savoir interconnecté à un savoir-faire et à un savoir être qui puise à beaucoup de sources : le savoir didactique, les pratiques pédagogiques balisées et celles qui le sont moins, les recherches de terrain comme celles plus théoriques, le savoir humaniste, scientifique, l'intuition, la recherche de sens et les différents autres savoirs qui font qu'un enseignant devient le porteur riche d'une culture et le praticien réflexif de sa quotidienneté professionnelle.

La théorie d'apprentissage socioconstructiviste introduite par le MELS dans le système scolaire primaire secondaire a surfé sur une intention louable : la réussite pour tous en rendant l'élève actif et l'enseignant un guide. Les résultats sont jusqu'ici mitigés : prétexte de redéfinition au plan d'une vision pédagogique spécifique : celle que l'on a connue versus celle qui a fait défaut; cour de récréation pour les médias en chasse de belles ou de sales histoires; des élèves influençables par tout ce tintamarre, voulant eux aussi avoir leur part de gâteau.

#### **4.4 Guider le jeune aujourd'hui ne veut pas dire démissionner de ses devoirs de parents et d'éducateurs**

Le jeune québécois est bien de son temps : hédoniste, désireux d'affirmation personnelle et prêt à « jouer la game » scolaire pour réussir socialement et économiquement.

L'éducation doit aider ce jeune à se connaître et à apprendre la maîtrise et l'épanouissement de soi. Les parents et les éducateurs peuvent intervenir, l'amener dans la zone des exigences civiques tout en lui faisant comprendre que ces dernières exigences ne sont pas incompatibles avec la libre expression de soi.

Le diplôme si prisé n'est pas un enjeu à être tenu par les seuls adultes. Repère ne veut pas dire contrôle. Pouvoir accru du jeune par rapport à ses apprentissages scolaires ne signifie pas jouer le rôle de l'éducateur.

L'autorité parentale et celle du maître doivent participer à définir conjointement avec le jeune les conditions du travail scolaire et celles susceptibles de construire une identité solide.

#### **4.5 L'ultrasolution n'est pas souvent la bonne**

Ce terme de l'ultrasolution est emprunté à Paul Watzlawick, célèbre auteur de la Nouvelle Communication. Ce que ce dernier nous fait comprendre de l'ultrasolution est en gros ceci : confronté à un problème persistant, un individu ou une organisation a tendance à s'appuyer sur une même solution, celle qui fonctionne dans un contexte donné, à un moment précis. Le seul élément qu'il soit alors possible de modifier sera celui de la force de cette solution à administrer.

Dans le domaine de l'organisation scolaire, on a pu contempler l'expansion de cet irrésistible attrait pour l'ultrasolution. Problème d'obésité, de sédentarité, d'hygiène dentaire, de cyberintimidation, de sécurité piétonnière ! Pas de problème ! C'est l'école qu'il vous faut !

Ce phénomène peut se traduire également par rapport à la répartition des ressources de la commission scolaire vers les établissements : souvent une allocation en fonction du nombre d'élèves de chaque école du territoire, peu important les caractéristiques particulières de ses établissements d'enseignement.

#### **4.6 Réglementations, politiques ne sont pas automatiquement synonyme de succès**

On se plaint que le phénomène de la « judiciarisation » ait envahi le champ des activités humaines, le domaine de l'éducation compris. Au royaume de la Charte des droits, les avocats se portent bien, comme on dit. Mais c'est une chose de se donner des lois pour se défendre contre l'injustice, cela en est une autre de se servir d'elles et de ses méandres administratifs pour immobiliser l'entrepreneuriat éducatif. L'épaisseur des cartables réglementaires dans les établissements peut faciliter une bureaucratie galopante ou transformer un leader en gérant.

#### **4.7 La mise en silo ne rend pas tous les services qu'on imagine**

Le travail au centre administratif d'une commission scolaire est divisé habituellement en fonctions administratives : la direction générale, les services éducatifs, les services informatiques, les ressources financières, matérielles, le service du transport, un secrétariat général. Chacune de ces grandes unités se subdivise généralement en sous-unités, lesquelles se divisent à nouveau en unités de base.

En raison de la loi sur l'Instruction publique, la commission scolaire doit être au service des écoles. Les demandes doivent se faire de l'école vers la commission scolaire. Or, ces acheminements peuvent emprunter des labyrinthes plus complexes que les traditionnels jardins français. Un sous-département accuse réception de la demande d'un établissement d'enseignement, dirige cette demande au département jugé pertinent; ce dernier retourne l'envoi en expliquant succinctement que la provenance est correcte mais que la destination ne l'est pas. La provenance dirige à nouveau la demande à un autre département, lequel acquiesce à la demande mais requiert quinze jours pour une réponse, lequel délai terminé, décide finalement d'en référer à l'unité supérieure dont le chef de direction prend la décision d'appeler la direction d'établissement scolaire pour avoir des précisions sur la problématique sous-tendue dans la demande en question.

#### **4.8 Le professionnalisme de l'enseignant n'égale pas l'entrepreneuriat solo**

Dans la littérature consultée en éducation, le syndrome de la porte fermée revient fréquemment. L'enseignant fait ce qu'il veut dans sa classe. Théoriquement, cela signifie qu'il doit pouvoir jouir du choix des méthodes d'apprentissage, des modes évaluatifs et de tout ce qui concerne l'acte pédagogique. Il ne doit pas se soumettre au jeu politique de l'État ni à celui des groupes de pression, y compris son propre syndicat. Il doit être guidé par son sens professionnel, par la qualité de ses interventions, par sa capacité à se remettre en question au regard des pratiques pédagogiques performantes.

En réalité, l'enseignant est influencé par tout le contexte qui l'entoure. Il prend partie. Il résiste jamais/rarement/souvent à rendre des comptes au sujet de sa pédagogie, des moyens qu'il prend pour améliorer son action éducative, de son plan de match par rapport à telles difficultés rencontrées ou autre élément important de reddition ayant trait à son devoir d'éducateur.

#### **4.9 Un changement ne s'improvise pas**

On le sait, un changement qui n'atteint pas ses objectifs échoue rarement pour des raisons de rationalité. Les sentiments et les intérêts des personnes touchées par un changement pèsent lourdement dans la balance.

Une courbe émotionnelle traverse le champ évolutif d'un changement. La surprise, l'enthousiasme du début précèdent le découragement. Chemin faisant, la frustration finit par laisser la bonne part à l'espoir puis à l'exploration de nouveaux intérêts et à de nouveaux enthousiasmes porteurs d'un futur changement et ainsi de suite.

Pour employer un mot à la mode, le changement se gère donc en tenant compte de l'ensemble des aspects rationnels, politiques et émotifs d'un système humain.

#### **4.10 La communauté doit valoriser l'école mais l'école doit aussi valoriser la communauté**

Malgré l'extrême importance que toute société moderne accorde à l'éducation, ses principaux acteurs ne se sentent pas toujours appuyés dans leur action. Les raisons sont nombreuses pour expliquer ce manque de concordance : le peu de temps de disponibilité des parents, la difficulté excessive d'éduquer les adolescents d'aujourd'hui, les justifications idéologiques (*dans mon temps, on faisait autrement*), l'imprécision des rôles à remplir à l'école, le manque criant de ressources d'encadrement, la recherche du plaisir pour soi, la dispensation de services très spécifiques sans passerelles d'actions, etc.

Les incitatifs financiers ne sont pas au rendez-vous pour ces acteurs dans ce monde où la croissance dans les échelons se fait d'une façon automatique.

Par ailleurs, l'ouverture à la communauté ne semble pas beaucoup plus intense pour un certain nombre de raisons semblables. Briser cet isolement doit pouvoir commencer quelque part...

## 5. PLATEFORME D'UNE ÉCOLE QUÉBÉCOISE RENOUVELÉE

Nous comprenons que l'école est la résultante de trois principaux champs d'action. L'économique structure dans le sens des multiples choix éducatifs à effectuer en vue d'une optimisation, celle de l'élève. L'administratif hiérarchise ces choix selon une logique de définition, d'appropriation et de distribution des compétences de gouvernance. Le pédagogique construit une architecture d'interventions en s'appuyant sur les trois courants essentiels éducatifs : le traditionnel, l'expérimental et l'expérimentiel (tableau 1.1).

Dépendant des particularités de ces trois vecteurs d'action, l'école aura ainsi telle ou telle configuration. Une appropriation de définition du pourquoi et du comment de l'agir éducatif par l'État central réduira, par exemple, l'école à effectuer des choix d'applicabilité. Des orientations floues au plan national obligeront les acteurs éducatifs locaux à emprunter un chemin soumis davantage aux pressions socio-économiques locales. Une imposition par le législateur d'une pédagogie au détriment des deux autres enfermera l'intervenant dans une logique de l'orthodoxie avec ses forces et ses faiblesses inhérentes.

La déclinaison des configurations peut être très longue. Les interdépendances entre ces trois champs d'action sont multiples. Il suffit d'une mise en relief de l'un, de l'autre ou d'une partie de chaque vecteur pour que l'école apparaisse telle ou telle autre.

Ce cadre théorique a cependant des limites lorsqu'on le situe sur le terrain actuel de la réalité scolaire. Les configurations analysées ne sont pas aussi nombreuses. En effet, le contexte moderne freine considérablement cette potentielle effervescence. Les raisons de cette restriction sont assez faciles à saisir. Les divers contextes socio-économiques actuels ont tendance à se comparer en fonction d'une poignée de critères ou de ratios : performance, ressources investies par rapport au nombre de diplômés, pourcentage d'élèves qui maîtrisent x,y,z savoirs, etc. D'ailleurs, les palmarès internationaux se multiplient dans le domaine de l'éducation.

En même temps, les diverses écoles nationales empruntent de plus en plus les unes aux autres les éléments qu'elles jugent les plus pertinents pour améliorer leur efficacité. Les très nombreuses missions éducatives de l'ensemble des pays de l'OCDE étayent largement ce phénomène d'emprunt. Ensuite, les forces du marché économique jouent de plus en plus fortement sur les écoles nationales. Effectivement, la société moderne technologique a besoin d'une énorme quantité de matière grise pour progresser. Si les systèmes éducatifs chinois et indien explosent actuellement, ce n'est pas par un pur hasard.

De plus, la mentalité contemporaine de l'élève se construit au carrefour d'un certain nombre de mêmes comportements psychosociaux : le legs des générations précédentes ayant partagé ou espéré les valeurs de l'hédonisme et de l'individualisme; la séduction du monde virtuel dans le monde du solitaire dans la foule; l'appétit féroce pour les symboles et les biens de consommation suggérant une satiété rapide; l'instrumentalisation de la pensée en vue d'un

embarquement technologique plein de promesses radieuses.

Nous l'avons déjà mentionné au chapitre 1, rares sont les écoles qui s'écartent du modèle d'un long tronc commun visant la transmission à tous d'un socle de connaissances, suivi de filières plus ou moins longues proposant de multiples possibilités de combinaisons; une autorité en charge de la définition des standards, une décentralisation de la gestion au niveau local... (Meuret 2007).

Sous le regard de la performance, nous ajouterons que les premiers de classe parmi les écoles nationales ou à charte articulent mieux leurs diverses ressources. Ils font, d'une façon plus efficiente, l'agencement entre l'administratif, l'économique et le pédagogique. La communauté dans laquelle s'inscrivent leurs actions éducatives jouit d'une importante marge de manœuvre. Le leadership exercé à ce niveau se relie à de hauts standards éducatifs et évite de mettre en contradiction les différents apports pédagogiques de leurs acteurs éducatifs. La communauté éducative gagnante a plutôt tendance à construire des contextes d'action et des pratiques pédagogiques qui s'additionnent et qui deviennent de nouvelles synthèses. Ces pratiques sont réflexives, plurielles, communautaires et personnalisées.

L'école québécoise renouvelée doit pouvoir s'inspirer des meilleures écoles nationales sans pour autant renier sa personnalité. Elle doit pouvoir bâtir à partir d'une communauté qui entretiendra l'interactivité nécessaire à son épanouissement. Elle peut prendre toute sa place et s'appuyer sur les forces vives articulées qui ne manquent pas au Québec.

## 5.1 Huit axes de développement

Dans un premier temps, nous dirions que le Québec possède une tradition de la communauté éducative. Elle s'apparente au sens que donne André Brassard dans sa recherche portant sur la question de la décentralisation du système scolaire québécois : *l'établissement forme une communauté au sein de laquelle tous travaillent à réaliser les missions qui lui sont imparties* (Brassard, juin 2007, p.93). Dans la société traditionnelle québécoise, l'école et l'Église catholique constituaient le centre d'un village, d'un quartier. L'Église voyant disparaître son influence à propos des affaires publiques, demeure l'école qui, selon plusieurs, constitue la seule institution rassembleuse et porteuse de l'avenir de la société québécoise actuelle.

Or, cette communauté éducative, pour peu qu'elle soit créative, critique face à son développement et soucieuse d'un haut degré de réalisation, peut donner lieu à une formidable construction des fonctions psychiques supérieures de l'élève. En effet, comme nous l'a appris Vygotsky (Vygotsky, 1978), la dimension sociale de la conscience précède toujours la dimension individuelle. Les processus psychiques sont d'abord expérimentés dans le cadre d'une interaction se produisant par le biais d'instruments sémiotiques (toute forme de langage) pour devenir ultérieurement partie intégrante du fonctionnement psychologique interne. Par exemple, un enfant élevé dans un contexte doctrinaire pourra difficilement s'extirper de cette unidimensionnalité. Il pensera le monde en fonction de cette

croyance. Ses apprentissages ultérieurs resteront en quelque sorte magnétisés à moins que cette croyance globale ne soit remise en question par une autre médiation sociale.

Les écoles performantes conscientes de ce rapport intime entre tissu communautaire et apprentissage supérieur (jugement, capacité de synthèse, créativité, pensée rationnelle) tablent précisément sur cette qualité de dialogue intra-communautaire à partir de laquelle l'élève pourra déployer les ailes du savoir. Elles parleront ainsi en termes de diversification du réseau éducatif de l'élève et de la multiplication des dialogues structurant ce même réseau.

Concrètement, nous proposons pour le développement de l'école québécoise les huit axes suivants :

- un leadership soucieux de partage, à l'écoute de la communauté et apte à créer des partenariats fructueux pour le développement des talents de l'élève;
- un rapport maître-élève centré sur l'exploration et la maîtrise de la connaissance de soi, des autres et du monde à travers un rapport dialogique signifiant;
- une communauté valorisante des efforts, des solidarités et des actions constructives des autres communautés apprenantes;
- un réseau réel et NTIC créé et alimenté de rapports humains éthiques et plaçant le développement de l'élève en haut de la liste prioritaire;
- un espace créatif, réflexif et interactif de l'enseignement; un espace de la diversité pédagogique;
- des équipes multidisciplinaires sachant confronter différents angles d'analyse et de recherche dans le but de trouver des solutions éducatives optimales;
- une reddition de comptes transparente par rapport à l'ensemble des services éducatifs fournis;
- un conseil d'administration responsable orienté vers la collectivité, doté d'un pouvoir décisionnel, indépendant des lobbys et dont la gouvernance passe par une responsabilisation claire du dirigeant et de son équipe pour la gestion de l'institution.

Incidemment, ces huit éléments de base ne doivent pas être considérés comme devant sortir de la cuisse de Jupiter. Ils existent déjà, jusqu'à un certain degré, dans plusieurs communautés éducatives québécoises. Ce qu'il faut, c'est que leurs pouvoirs et responsabilités soient définis par législation et encadrés de telle sorte que leur créativité et leur sens critique soient supportés.

Cette communauté performante et autonome doit être capable de compter sur des moyens suffisants, articulés et adaptés à ses divers contextes spécifiques d'action. Les directions d'établissement d'enseignement regroupées au sein de

la FQDE indiquent un certain nombre de moyens qu'elles jugent adaptés au contexte actuel éducatif québécois (FQDE, 2008). Elles parlent notamment d'un financement adéquat de l'établissement d'enseignement québécois qui proviendrait directement de l'État québécois, particulièrement à tout ce qui touche le périmètre des services éducatifs : services d'enseignement, services complémentaires, services particuliers.

Au chapitre des ressources humaines, elles insistent pour que la coordination des employés de l'établissement soit structurée selon une logique de mission, les rapports professionnels se structurant actuellement selon une logique bureaucratique.

D'autre part, dans la littérature qui se penche sur la performance d'un établissement scolaire, on insiste beaucoup sur la personnalisation de l'offre à l'élève. Cela sous-entend des apprentissages qui développent les capacités générales de l'élève, celles qui permettent d'acquérir des connaissances et des habiletés ultérieurement utilisables dans divers contextes : milieu familial, de travail et sociétal. Cela veut dire le développement d'une pensée personnelle qui ne se décompose pas en processus compartimentés correspondant au découpage des disciplines scolaires. Cela comprend une pensée qui se forme à travers de multiples apprentissages qui ne sont pas achevés au départ mais qui prennent naissance à partir d'une démarche collective d'élaboration et de négociation de sens. Cela suppose bien évidemment une construction de significations partagées qui repose sur des bases culturelles communes, le sentiment d'une identité nationale, régionale ou locale. Ultimement, cela pose comme finalité à toute cette entreprise éducative, la compréhension de soi, des autres et une réflexion sur sa propre pensée.

Par ailleurs, la contribution de l'État québécois doit aussi concourir au succès de l'établissement d'enseignement. Celui-ci a grand besoin présentement d'un second souffle, celui qui lui permettra d'amplifier les talents des élèves québécois. Le législateur peut ainsi élargir la marge de manœuvre actuelle de l'établissement d'enseignement. Cela peut se faire par les moyens habituels dont il dispose : une législation et une réglementation permettant plus de souplesse et de latitude à l'établissement dans la poursuite de sa mission; une clarification de cette mission sans imposition de moyens pouvant affecter sa créativité; une allocation des ressources supplémentaires ou réorganisées allant directement à l'amélioration de l'offre de services éducatifs personnalisés.

Le MELS peut aussi utiliser d'autres moyens moins traditionnels : États généraux sur l'éducation; campagne d'information ciblée en faveur de l'établissement d'enseignement québécois; valorisation concrète des acteurs éducatifs québécois, etc.

Quant à la commission scolaire, elle devra aussi recevoir une attention spéciale. Un réaménagement de rôle en lien avec une école autonome performante s'impose.

## BIBLIOGRAPHIE

- Auchy, C. (30-11-2007). Échec de la Réforme en Lecture. *Le Devoir* .
- Barth, B.-M. (2005). *L'Apprentissage de l'Abstraction*. Paris: RETZ.
- Bodin, J. (2007, octobre 5). *Quel Système Éducatif pour le XXIe siècle?* Consultation Octobre 06, 2007, <http://lewebpedagogique.com/bodin/>.
- Boissou, J. (2-11-07). Des Millions d'Enfants dans un État de Semi-esclavage. *Le Devoir* .
- Bourdieu, P. (1993). *La Misère du Monde*. Paris: Éditions du Seuil.
- Brassard, A. (juin 2007). *La Question de la Décentralisation en Faveur de l'Établissement dans le Système d'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire(1979-2006)*. Montréal: FQDE.
- Caccamo, J. L. (2006, octobre 1). *Le Libéralisme n'est pas un Économisme*. Consultation Janvier 2008, *Le Québécois Libre*.
- Cambell, D. M. (2004). *Do you Really Need an MBA ?* Toronto: Douglas and McIntyre.
- Cauchy, C. (19-09-07). Des Pistes pour Améliorer la Gouvernance des Universités. *Le Devoir* , A.4.
- Cauchy, C. (21-09-07). Il y a plus de Filles que de Gars à l'Université parce qu'Elles réussissent Mieux. *Le Devoir* .
- Cauchy, C. (9-06-2007). Qualité de la Langue Française, Les Tribulations d'une Épreuve Uniforme. *Le Devoir* .
- Chanet, D. (2007, oct.-nov.). Reconstruire sa Famille. *Psychologies* , pp. 30-33.
- Chantre, R. (2007, Avril 9). *Pour une Vrai Concurrence entre les Écoles*. Consulté le Septembre 10, 2007, sur hayek.org:  
[http://fahayek.org/index.php?option=com\\_content&task=view&temid=44](http://fahayek.org/index.php?option=com_content&task=view&temid=44)
- Chirarro-Saito, G. (2007). L'Enfant dans la Chine Urbaine: Petits empereur et Petites Princesses. *Sciences Humaines* , 52-56.
- Chouinard, M.-A. (29-08-07). Commissaire d'École en Déroute. *Le Devoir* , A.6.
- Chouinard, M.-A. (17-12-07). Examen de Conscience. *Le Devoir* .
- Cingly, F. d. (2007). L'Enfant n'est pas qu'un Enfant. *Sciences humaines* , 30-34.

Clermont Gauthier, M. T. (2004, 2ième édition). *La Pédagogie, Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Montréal: Gaétan Morin.

Cornellier, L. (19-08-07). L'École est-elle Discriminatoire envers les Garçons? *Le Devoir*, E.8.

Cyrulnik, B. (2007). Comment les Enfants Voient le Monde. *Sciences Humaines*, 50-52.

Cyrulnik, B., & Pourtois, J.-P. (2007). *École et Résilience*. Paris: Odile Jacob.

Danic, I. (2007). La Culture des 12-15 ans. *Sciences Humaines*, 44-48.

Departement for Education and Skills, UK. (2007, octobre 3). *L3 Million to Encourage School Linking and Community Cohesion*. Consulté le novembre 8, 2007, sur [http://www.dfes.gov.uk/pns/DisplayPn.cgi?pn=2007\\_01175](http://www.dfes.gov.uk/pns/DisplayPn.cgi?pn=2007_01175).

Departement for Children, Schools and Families, UK. (2007, septembre). *New Arrivals Excellence Programme*. Consulté le 12- 10, 2007, sur [http://www.standarts.dfes.gov.uk/primarycasestudies/inclusionnaep/case\\_study\\_7/](http://www.standarts.dfes.gov.uk/primarycasestudies/inclusionnaep/case_study_7/).

Departement for Education and Skills. (2007, juillet 16). *the Role of the Head teacher*. Consulté le Novembre 10, 2007, sur <http://teachernet.gov.uk/wholeschool/familyandcommunity/childprotection/schools>.

Departement for Education and Skills, U.K. (2007). *A to Z of school leadership*. Consulté le octobre 6, 2007, sur <http://www.teachernet.gov.uk>.

Departement for Education and Skills, U.K. (2006). *Developing an Institution-wide Policy*. Consulté le Octobre 10, 2007, sur [http://www.nc.uk.net/gt/general/02\\_wholeschool.htm](http://www.nc.uk.net/gt/general/02_wholeschool.htm).

Departement for Education and Skills, UK. (2006, Octobre). *Parenting Support, Guidance for Local Authorities in England*. Consulté le Août 24, 2007, sur [http://everychildmatters.gov.uk/\\_files/230790E404393c411AFBEF4E7D2E490.pdf](http://everychildmatters.gov.uk/_files/230790E404393c411AFBEF4E7D2E490.pdf)

Departement for Education and Skills. U.K. (2007, juillet 16). *Resource Accounts 2006-07*. Consulté le novembre 13, 2007, sur <http://www.dfes.gov.UK/aboutus/report/pdfs/DfESR>.

Devos, L. (2005, Mai 11). *France, Finlande, Japon*. Consulté le octobre 24, 2007, sur [http://www.info-finlande.fr/index.php?id=105&no\\_cache=1&tx\\_oxcsgestart\\_pi1](http://www.info-finlande.fr/index.php?id=105&no_cache=1&tx_oxcsgestart_pi1).

Dezutter, O. (21-09-07). Pour des Enseignants à la Langue bien Pendue. *le Devoir*.

Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance, France. (2006, octobre). *L'Éducation Nationale en Chiffres, 2005-06*. Consulté le septembre 10, 2007, sur [www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr)

- Dufour, N. (hiver 2008, janvier). Claude Dussault : l'Éducation avant Tout. *Contact* , p. 39.
- Dumas, J. D. (2006). *Publicités à la Carte*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Eisenberg, A. (2008, Février 17). *Language Lessons Could Be just a Click Away*. Consulté le Février 18, 2008, sur iht.com:  
<http://www.iht.com/articles/ap/2008/02/11america/School-Budgets.php>
- Fall, K. (2007). Pour un Islam du Québec. *Le Devoir* , A.7.
- Finder, A. (2008, Janvier 1). *Giving Disorganised Boys the Tools for Success*. Consultation Janvier 3, 2008, iht.com:  
<http://www.iht.com/articles/2008/01/01/america/01boys.php?page=2>
- Fournier, M. (2007, octobre). Que Vaut l'école en France. *Sciences humaines* , pp. 18-24.
- FQDE. ( février 2008). Cinq Propositions. *La FQDE veut donner l'École à la Communauté. Relevez-vous le défi?* Anjou, Montréal: FQDE.
- FQDE, Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement. (1996). *Pour une École Autonome et Responsable*. Anjou, Montréal: FQDE.
- Francoeur, L.-G. (23-10-07). La Science Atteinte du Syndrome du Dénier. *Le Devoir* , 10.
- Gagnon, K. (12-11-07). Une École à Chameauland. *La Presse* .
- Gannac, A. L. (2007, oct. nov.). Doser la Télé. *Psychologies* , p. 95.
- Gardner, H. (2004). *Les Intelligences Multiples*. Paris: RETZ.
- Grosrichard, F. (juin 2003). Décentralisation, acte 11. *Le Monde* , p.1.
- Guérard, F. (2007, décembre). Ici, on Fait Pousser des Rêves! *L'Actualité* , pp. 72-76.
- Guglielminetti, B. (24-09-2007). Halo 3 pourrait Battre tous les Records de Vente. *Le Devoir* .
- Harvey, C. (23-09-2007). Quand les Parents Participent. *Le Devoir* , cahier H.
- Harvey, R. (23-09-07). à Salaire égal... une Tâche plus Lourde. *Le Devoir* , H4.
- Harvey, R. (7-10-2007). Les Enseignants sont Confrontés aux Problèmes de Société. *Le Devoir* , b8.

- Hirt, J. M. (2007, oct.-nov.). Couple, Famille: pas les Mêmes Enjeux. *Psychologies*, pp. 20-22.
- Inchauspé, P. (24-10-07). De l'Enseignant Technicien au Professionnel. *Le Devoir*, A.9.
- Jean Monbourquette, M. L. (2003). *Stratégies pour développer l'Estime de Soi et l'Estime du pour soi*. Ottawa: Novalis.
- Johanne de Bellefeuille, P. C. (2007, septembre). Frédéric Back. *Le Privé*, pp. 42-45.
- Juhel, J. C. (1998). *Aider les Enfants en Difficulté d'apprentissage*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la Formation par Compétences*. Montréal: Guérin.
- Laurin, R. (6-11-2007). La Réussite Scolaire à Tout Prix. *Journal de Québec*, 36.
- Le Monde.fr. (2008, Février 2). *La Morale à l'École? "Pourquoi pas, mais Quel Morale?* Consulté le Février 3, 2008, sur [Lemonde.fr](http://www.lemonde.fr): <http://www.lemonde.fr/web/articlinteratif/0,41->
- Le Monde.fr. (2008, Février 20). *Réforme Darcos de l'École Primaire: des Programmes plus Resserres sur des Objectifs Plus*. Consulté le Février 20, 2008, sur [lemonde.fr](http://www.lemonde.fr): <http://www.lemonde.fr/societe/article/2008/02/20/reforme-darcos-de-l-ecole-primaire-des-programmes-plus-resserres-sur-des-objectifs-plus-evalues-1013454-3224.html>
- Le Monde.fr. (2007, Juin 12). *Un Oeil sur la Chine, L'École*. Consulté le Décembre 10, 2007, sur [lemonde.fr](http://chine.blog.lemonde.fr): <http://chine.blog.lemonde.fr/2007/06/12lecole-1>
- Leclerc, J.-C. (9-10-07). Le Québec Importera-t-il le Modèle Français? *Le Devoir*, B.6.
- Léger, J.-M. (25 janvier 2007). Parents, Assumez vos Responsabilités. *Journal de Montréal*, 27.
- Letarte, M. (19-09-07). L'Apprentissages par Problèmes est Devenu la Norme d'Enseignement. *Le Devoir*, B-2.
- L'Expansion.com magazine. (2006, mars 13). Une Étude de l'OCDE Épinglé le Système Éducatif Européen. Paris, France. Retrieved from [Expansion.com](http://Expansion.com).
- Lydia Devos, M. M.-C. (2005, mai 11). *France, Finlande et Japon*. Consulté le Novembre 17, 2007, sur [http://www.info-finlande.fr/index.php?id=105&no\\_cache=1&tx\\_oxcsgestart\\_pi1](http://www.info-finlande.fr/index.php?id=105&no_cache=1&tx_oxcsgestart_pi1).

- Marin, S. (7-10-07). Les Hauts et les Bas d'une Enseignante à l'École Primaire. *Le Devoir* , B,9.
- Martin, R. (juin 2007). How Successful Leaders Think. *Harvard Business Review* , 60-68.
- Martin, S. (18-11-07). Les Hauts et les Bas des enfants Uniques. *Le Soleil* , A.10.
- Mathieu, H. (2007, oct.-nov.). Entretien avec Claude Halmos : Aimer ne Suffit pas. *Psychologies* , pp. 54-58.
- Mathieu, I. (13-11-07). La Réforme au Secondaire sous Examen. *Le Soleil* , 13.
- Matthieu, I. (17 nov. 2007). Moins de Soutien à ceux qui Aiment moins l'École. *Le Soleil* .
- MELS. (2006). *Classe Ordinaire et Cheminement Particulier de Formation Analyse du Cheminement scolaire des Élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à leur arrivée au secondaire*. Québec: MELS.
- MELS. (2004). *Performance des Jeunes du Canada en Mathématiques, en Lecture, en Sciences et en Résolution de Problèmes - Résultats obtenus par les Élèves québécois de 15 ans*. Québec: MELS.
- MELS. (2007). *Performance des Jeunes en Sciences, en Lecture et en Mathématique - Résultats obtenus par les élèves québécois de 15 ans*. Québec: MELS.
- MELS. (2005). *Plan Stratégique du MELS 2005-08*. Québec: MELS.
- MELS. (1999). *Programme d'Indicateurs de Rendement Scolaire du Conseil des Ministres- Résultats obtenus par les Élèves du Québec aux Épreuves de Lecture et d'Écriture de 1998*. Québec: Service de recherche Ministère de l'Éducation.
- MELS. (2005). *Regard sur la Formation professionnelle - Une Enquête auprès d'Élèves du 2<sup>ième</sup> cycle du Secondaire*. Québec: Service de recherche MELS.
- MELS. (2001). *Troisième Enquête Internationale sur la Mathématique et les Sciences- Rapport du Québec*. Québec: Ministère de l'Éducation des Loisirs et des Sports.
- Meuret, D. (2007, octobre). Le Miroir Anglo-Saxon. *Sciences Humaines* , pp. 24-25.
- MEXT, Japon. (2001, janvier 25). *Educational Reform*. Consulté le Novembre 14, 2007, sur <http://www.mext.go.jp/english/org/reform/07.htm>.
- MEXT, Japon. (2006). *Elementary and Secondary Education*. Consulté le août 15, 2007, sur <http://www.go.jp/english/org/formal/16.htm>.

- Meyor, C. (2002). *L'affectivité en Éducation, pour une Pensée de la Sensibilité*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Ministère de l'Éducation, Nouvelle Zélande. (n.d.). *Report on the Compulsory Schools Sector in New Zealand 2006*.
- Morel, N. (20-12-07). Enseigner le Français pour Améliorer son Usage. *Le Devoir* .
- OCDE, Éducation. (2007). *Regards su l'Éducation, Indicateurs de l'OCDE*. New York.
- Piotte, J.-M. (2007). *Les Neuf Clefs de la Modernité*. Montréal: Québec Amérique.
- Potvin, C. (30-10-2007). Quel Genre de Parents êtes-vous? *Journal de Montréal* , 48.
- R.J.Sternberg. (1988). *The Nature of Creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Rimer, S. (2007, Octobre 29). *An American Principal Who Cracks Down on Stress*. Retrieved novembre 4, 2007, from iht.com:  
<http://www.iht.com/articles/2007/10/29/america/29stressphp>
- Robert R. Sherman, R. B. (1988). *Qualitative Research in Éducation Focus and Methods*. Londres: Almer Press.
- Robin, G. d. (2007, Juin 5). *Sans la Maîtrise de la Langue, il n'y a pas d'Apprentissage Possible*. Consulté le septembre 22, 2007, sur liberation.fr:  
[http://www.liberation.fr/interactifs/chats\\_home/chats/chat\\_actu/258664.FR.php](http://www.liberation.fr/interactifs/chats_home/chats/chat_actu/258664.FR.php)
- Saint-Pierre, B. (21-08-07). Bulletins: Québec ne Devrait pas Forcer la Notation en Pourcentage. *Le Devoir* .
- Salvi, F. H.-W. (2007, novembre). Pourquoi ils Sèchent les cours. *Psychologies* , p. 110.
- Salvi, F. M. (2007, octobre-novembre). S'Épanouir Ensemble. *Psychologie* , pp. 10-16.
- Secrétariat Général de l'OCDE. (2006). *The Programme International Student Assesment (PISA)*. Paris, France: OCDE rights@oecd.org.
- Select Committee on the White paper. (2006, juillet). *White Paper Higher Standarts, Better Schools for all*. Consulté le Novembre 10, 2007, sur teachernet.gov.uk.
- Singly, F. d. (2006). *Les Adonaissants*. Paris: Hachette Littérature.
- Soucy, L.-M. R. (24-10-07). Aimez son Enfant assez pour Accepter de s'en Séparer. *Le Devoir* , A.3.
- Thomas, A. B. (1997). *Schools at the Centre?* Londres: Routledge.

U.S. Département of Education. (2004 vol. 4 nu. 11). *Cautious optimism college testing results*. Washington: The Achiever U.S.A. departement,.

Venne, M. (nov.2007). Le Québec Vire t-il à Droite? *Le Devoir* , section idées.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: the Developpement of Higher Psychological Process*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Wikipédia. (2007, septembre 18). *Système Éducatif au Japon*. Consulté le Novembre 15, 2007, sur [http://fr.wikipedia.org/wiki/Syst%C3%A8me\\_%C3%A9ducatif\\_au\\_Japon](http://fr.wikipedia.org/wiki/Syst%C3%A8me_%C3%A9ducatif_au_Japon).