

# ***Donner une nouvelle impulsion à la réussite scolaire***

---

## **MANIFESTE SUR L'ÉDUCATION AU QUÉBEC**

Le résumé est disponible à l'adresse [www.manifesteeducation.quebec](http://www.manifesteeducation.quebec)

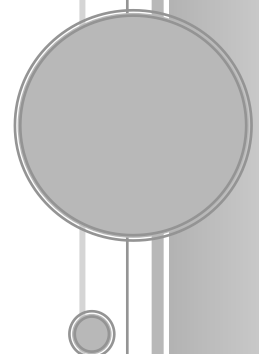
### ***Collaboratrices et collaborateurs***

*Lise Allaire, Gaétane Arseneau, Mario Asselin, Julie Caron, Robert Coppenrath, Jean-Sébastien Côté, Jean-Sébastien Desrosiers, Jean-René Dubois, Patrick Forcier, Jean Godbout, Isabelle Godbout, Isabelle Lacroix, Esther Levasseur, Marie Mc Andrew, Maxime Mongeon, Sylvie Nadon, Sylvie Nardone, Michelle Perron, Madeleine Piché, Marc St-Pierre, Marie-Andrée Tourangeau, Bianca Tremblay, Yves-Michel Volcy.*

*Direction, Jean-Pierre Aubin, rédaction, Albert Juneau.*

Les fonctions de ces collaboratrices et collaborateurs sont décrites à la fin du document.

Pour ne pas alourdir le texte, nous nous conformons à la règle qui permet d'utiliser le masculin avec la valeur de neutre.





## Manifeste sur l'éducation au Québec

Le Manifeste est né d'une volonté de gestionnaires de l'éducation, d'anciens enseignants, de chercheurs, de spécialistes en management et en gouvernance, venant de tout horizon philosophique ou idéologique, de faire le point sur notre système d'enseignement primaire et secondaire à l'occasion du Forum des idées pour le XXI<sup>e</sup> siècle. Bien qu'il compte parmi les meilleurs au monde, il faut reconnaître que notre système d'éducation fait face à des problèmes persistants, alors que de nouveaux défis surgissent et que le financement suscite des inquiétudes. Pour les signataires du Manifeste, il est possible de venir à bout de ces problèmes, ou du moins d'en atténuer fortement les effets. Ce sont autant de défis que le milieu de l'éducation a la capacité de relever pour autant que tous les acteurs conviennent de partager les mêmes objectifs et de travailler ensemble à leur réalisation.

Les orientations de ce Manifeste s'appuient sur l'expérience des personnels œuvrant à l'intérieur et à l'extérieur du réseau ainsi que sur les nombreuses recherches effectuées au cours des années dans le secteur de l'éducation, au Québec, au Canada et ailleurs dans le monde.

Le Manifeste est l'aboutissement d'une réflexion non partisane, l'amorce d'une démarche dont l'ambition est de doter le Québec d'une vision de l'éducation qui transcende les partis politiques et les familles idéologiques. Il y aura toujours des divergences sur les moyens d'action, mais il importe que les grands principes de gouvernance suscitent l'adhésion du milieu de l'éducation et de la société québécoise.

Si le Manifeste appelle surtout à des changements, il ne manque pas de faire ressortir les points forts de notre système d'éducation. Par exemple, notre approche par compétence en formation professionnelle est consistante et en toute convergence avec celle des pays les plus enviés pour la qualité de leurs systèmes d'éducation. Nous n'avons pas hésité à nous inspirer des succès observés ailleurs dans le monde, au Canada notamment, et plus spécifiquement en Ontario, tout en tenant compte des particularités du Québec.

Au cours de leurs réflexions, les auteurs du Manifeste ont abordé plusieurs enjeux, mais ils se sont attardés plus particulièrement à l'un d'entre eux : la gouvernance de notre système d'éducation. Ils se sont interrogés sur l'efficacité de l'organisation actuelle et sur les améliorations qui pourraient y être apportées de manière à accroître la réussite des élèves. Toutes les sociétés développées réévaluent actuellement leur système d'éducation et cherchent à y apporter des correctifs, à l'adapter aux défis d'aujourd'hui et de demain, d'autant qu'elles doivent composer avec des contraintes budgétaires qui ne semblent pas prêtes d'être levées.

Le Manifeste traite essentiellement du préscolaire, du primaire, du secondaire et de la formation professionnelle. Il s'intéresse à l'enseignement collégial mais uniquement en regard de la formation professionnelle et technique. Ce choix reflète les préoccupations des premiers signataires qui provenaient pour une large part de l'enseignement primaire, secondaire et de la recherche. L'intention initiale des auteurs du Manifeste n'était pas d'aborder tous les enjeux de l'éducation, non par manque d'intérêt, mais par souci de se concentrer sur les changements essentiels à apporter au cours des prochaines années, en tenant compte de l'environnement politique, social et économique actuel.



## Manifeste sur l'éducation au Québec

Trois idées forces ressortent du Manifeste.

La première est de reconnaître l'école comme la clé de voûte de notre système en donnant plus de latitude dans la prise de décision quant aux moyens d'action et en diminuant les obligations de nature administrative. Le Ministère doit continuer à être le garant des grandes orientations, des plans d'action, des priorités et du cadre budgétaire, mais il doit laisser plus de marge de manœuvre aux écoles et aux commissions scolaires. Cette avenue implique de rompre avec le modèle où toutes les priorités sont appliquées de manière uniforme, partout sur le territoire québécois.

La deuxième idée phare est de faire de l'évaluation indépendante et continue une prémisses incontournable avant de procéder à l'adoption et la mise en œuvre des politiques et des plans d'action. Trop souvent dans le passé, nous avons fait des choix et pris des décisions sans une préparation et une validation suffisantes. Le manque d'évaluation rigoureuse nous a conduits à répéter les mêmes erreurs et à mettre de côté les initiatives prometteuses. Le Québec doit décider des grands enjeux de l'éducation sur la base d'outils appropriés, d'où la proposition de créer, comme l'a fait l'Ontario, un organisme indépendant chargé d'évaluer l'apprentissage des élèves et la performance de notre système d'éducation. Le Manifeste recommande aussi au ministre de former un groupe de travail qui aurait le mandat de préparer la mise en place d'un Institut national en éducation et de consulter les acteurs concernés, dont le Conseil supérieur de l'éducation.

La troisième idée phare est de faire de l'éducation une priorité nationale, non seulement en prévoyant les ressources budgétaires nécessaires, mais surtout en optimisant les ressources disponibles, notamment en rendant la gouvernance du système plus efficiente. Le progrès de la réussite des élèves ne se résume pas uniquement à une question d'argent. Il faut maximiser les investissements en s'assurant que chaque dollar investi favorise l'amélioration de la réussite scolaire.

Pour l'essentiel, le Manifeste invite le Ministère à procéder à un changement profond d'attitude en se concentrant sur le pourquoi de l'éducation et en laissant le comment aux commissions scolaires, aux établissements ainsi qu'aux éducateurs.

Le Manifeste comprend trois parties :

- Les défis du système actuel.
- L'apprentissage de l'élève au cœur de l'éducation.
- Faire de l'école la clé de voûte du système d'éducation.

\*\*\*\*\*



## 1. LES DÉFIS DU SYSTÈME ACTUEL

Le Québec moderne a vécu deux grandes réformes de l'éducation : la première, issue du Rapport Parent au début des années 60, a relevé avec succès le défi de *l'accès pour tous*; la deuxième, consécutive aux États généraux sur l'éducation en 1995, visait la réussite éducative du plus grand nombre. Et encore aujourd'hui, le principal défi demeure *la réussite pour tous*. Non pas que le système d'éducation actuel ne soit pas performant. Les élèves québécois obtiennent de bons résultats dans les tests internationaux et canadiens, et la diplomation et la qualification sont en progression. À 25 ans, le taux de diplomation est parmi les plus élevés au monde. Mais il reste toujours une proportion trop forte d'élèves qui n'obtient pas un premier diplôme dans les délais prescrits. En outre, le pourcentage de jeunes qui abandonnent l'école sans diplôme reste trop élevé, en particulier dans certaines régions et pour certaines populations d'élèves<sup>1</sup>.

Des progrès encourageants ont été accomplis, mais il subsiste toujours un bloc important d'élèves qui ne franchit pas le secondaire. Le taux de diplomation et de qualification qui est calculé sept ans après l'entrée au secondaire suit une tendance générale à la hausse mais il demeure problématique avec 76% des élèves qui obtiennent un diplôme ou une qualification dans les temps prescrits. Le taux annuel de décrochage suit une tendance générale à la baisse, mais il demeure élevé, soit 15 % en 2012-2013. Cette situation affecte également le niveau collégial où les étudiants parviennent très difficilement à compléter leur formation dans les délais prévus. À titre d'exemple, en 2010, le réseau collégial avait réussi à diplômer 37,9 % des étudiants à la formation préuniversitaire et 35,6% à la formation technique dans les délais prévus.

Lors des États généraux de 1995, le gouvernement s'était fixé pour objectif de faire progresser à 85 % la proportion des jeunes de moins de vingt ans qui obtiendraient le diplôme de cinquième secondaire. Or, depuis, ce taux est resté à peu près stationnaire chez les moins de 20 ans. Il est vrai que le taux de diplomation des adultes a progressé de sorte que le taux global a gagné cinq points de pourcentage en seize ans, atteignant 93 %, soit la plus haute proportion au Canada. Mais c'est un détour long et coûteux<sup>2</sup>. Ce retard, explique peut-être en partie pourquoi le Québec fait également piètre figure au niveau de l'obtention du baccalauréat avec un taux de 16,5% comparativement à l'Ontario (20,6%) ou encore au Canada (18,1%).

La réussite scolaire dépend avant tout de l'école, des enseignants. Pour obtenir les meilleurs résultats, la gouvernance du système d'éducation doit donc s'appuyer davantage sur l'établissement et la commission scolaire. Or, la gouvernance actuelle se heurte à des problèmes persistants qui affectent les succès des élèves. Le Manifeste en a identifié deux qui sont directement reliés à la gouvernance :

- Une conception « top-down » de la gestion du système scolaire.
- Un contexte budgétaire contraignant qui favorise une gouvernance centralisée.

\*\*\*\*\*



- **Une conception « top-down » de la gestion du système scolaire**

Tous les gestionnaires de l'éducation reconnaissent la nécessité qu'il y ait une autorité qui définisse clairement les objectifs, les programmes, les priorités, les cibles ainsi que le cadre budgétaire. C'est une question d'efficacité et d'équité. L'éducation est un des fondements de l'économie et du développement global d'une société ; seul l'État possède la légitimité pour en définir les grandes orientations. Il y a donc une gestion top-down qui va de soi, celle où le Ministère donne la direction, indique les priorités, fixe les cibles et l'encadrement budgétaire.

Mais, au cours des années, cette gestion top-down a restreint la marge de manœuvre des établissements et des commissions scolaires. Les éducateurs et les gestionnaires sur le terrain sont à même de le constater.

*« La structure décisionnelle du système d'éducation québécois est soumise à une centralisation croissante. L'inclusion du réseau scolaire public dans le périmètre comptable du gouvernement<sup>3</sup> a renforcé ce mouvement. Cette centralisation s'explique notamment par le désir du gouvernement d'éviter tout conflit d'intérêts, d'assurer un comportement éthique et transparent de tous les administrateurs publics ainsi qu'une gestion rigoureuse des ressources<sup>4</sup>. »*

Pourtant, la réforme entreprise à la suite des États généraux de 1995 avait suscité les plus grands espoirs. Ces changements paraissaient immenses à l'époque. Dans un avis de 2003, le Conseil supérieur de l'Éducation écrivait :

*« L'implantation de cette réforme sera difficile mais réalisable. L'école secondaire est en mutation profonde et cette réforme constitue sans nul doute une chance unique à saisir pour améliorer son bilan en termes de réussite scolaire et éducative des élèves<sup>5</sup>. »*

La Loi 180 de 1998 entraînait effectivement quelques bouleversements, en particulier :

- Le renforcement du pôle local, i.e. l'école, l'établissement, pendant que la commission scolaire se voyait confier un rôle d'accompagnement et de supervision.
- Un assouplissement des encadrements du système (lois, règlements, régime budgétaire, etc.), pour favoriser une réponse locale mieux adaptée aux besoins.
- L'essor d'une culture professionnelle plus collégiale de la pratique enseignante, qui suppose ouverture, concertation et participation à la vie de l'école.
- Une pédagogie moins uniforme dans un curriculum plus diversifié (éducabilité et égalité des chances pour tous les élèves dans une éducation de masse)<sup>6</sup>.

En vertu de ces changements, chaque école avait la responsabilité d'élaborer un projet éducatif dont les orientations devaient toutefois s'inscrire dans le cadre national fortement balisé. Donc, une plus grande latitude était accordée à l'école mais dans le respect des normes générales édictées par le Ministère.



En 2002, le Ministère décida toutefois que l'école était tenue de réaliser son projet éducatif par la mise en œuvre d'un plan de réussite éducative qui, au surplus, devait tenir compte du cadre national<sup>7</sup>. Puis, en 2008, sous la pression de contraintes budgétaires et dans la foulée d'une réforme majeure de l'ensemble de l'administration publique – qui introduira entre autres la Gestion axée sur les résultats –, les commissions scolaires devaient conclure des conventions de partenariat avec le Ministère, en plus d'élaborer des plans stratégiques<sup>8</sup> qui devaient par la suite se traduire dans des conventions de gestion et de réussite éducative avec chacun des établissements de leur territoire.

Les conventions de gestion et de réussite éducative ont certes assuré de la rigueur au processus, mais elles ont surtout entraîné un dédoublement inutile. Il aurait mieux valu renforcer les mécanismes d'imputabilité des leviers existants (projets éducatifs et plans de réussite) plutôt que de les dédoubler et de confondre tout le monde avec de trop nombreux outils légaux.

Après avoir amorcé une certaine «*décentralisation*» vers les établissements, le Ministère a pris une direction contraire au cours des quinze dernières années<sup>9</sup>. Il a notamment multiplié les politiques et les plans d'action, se servant de sa capacité de dépenser pour s'immiscer dans des domaines relevant des écoles et des commissions scolaires, notamment en imposant des mesures ciblées qui ne répondaient pas nécessairement aux besoins des établissements.

La plupart des directions des commissions scolaires et des établissements reconnaissent le bien-fondé d'une Gestion axée sur les résultats et la nécessité de rendre compte des moyens employés en regard des résultats obtenus. Mais, elles sont très sceptiques vis-à-vis de ce processus quand leur rôle est réduit à celui d'un exécutant.

On trouve un exemple de ce mode d'intervention «*top-down*» dans la récente législation pour lutter contre l'intimidation et la violence. Tous conviennent que cette politique était nécessaire et qu'il revenait au gouvernement, au Ministère, de prendre le leadership, ce qui est tout en son honneur. Mais fallait-il un programme aussi détaillé ? La loi crée l'obligation aux écoles de se doter d'un plan d'action, et elle précise même tous les éléments que doit contenir ce plan (LIP, art. 75.1, et 75.2)<sup>10</sup>. Des lignes directrices auraient suffi. La diversité du réseau milite en faveur d'une plus grande responsabilisation des acteurs locaux et régionaux. Devant chacune de ces politiques, les directions d'école et de commissions scolaires se considèrent comme des exécutants, alors qu'il y a place, dans chacun des établissements, pour des initiatives qui répondent aux besoins du milieu.

Il y a une gestion top-down nécessaire, mais elle doit se concrétiser dans des plans d'action généraux et laisser place à l'initiative des établissements et des commissions scolaires quant aux moyens d'action dans le cadre d'une Gestion axée sur les résultats. En disposant d'une plus grande marge de manœuvre, il est entendu que les commissions scolaires et les établissements doivent rendre compte de leurs bilans. Il ne s'agit pas d'une délégation aveugle de responsabilités.



- **Un contexte budgétaire contraignant qui favorise une gouvernance centralisée**

Si l'on en juge par les prévisions à long terme des économies développées, il faut s'attendre à des taux de croissance plus faibles que par le passé. En conséquence, les gouvernements devront faire face à des situations financières et budgétaires serrées. À l'instar d'autres provinces et d'autres pays, le gouvernement s'est doté au début des années 2000 d'outils de gestion, notamment la Gestion axée sur les résultats, pour resserrer le contrôle des dépenses et améliorer la performance des services publics. En éducation, cette politique s'est traduite par des conventions de partenariat entre le Ministère et les commissions scolaires et des conventions de gestion et de réussite éducative entre les commissions scolaires et les établissements. Cet appareillage complexe a pour but, en éducation comme dans les autres secteurs, d'améliorer la performance des services publics. Il peut donner l'impression d'un contrôle accru de la part du Ministère. Pourtant la Gestion axée sur les résultats ouvre toute grande la porte à la responsabilisation.

*« L'efficacité de la gestion axée sur les résultats repose en grande partie sur les personnes qui la mettent en œuvre. (Elle) est entre autres fondée sur la responsabilisation des intervenants qui composent l'organisation, à tous les niveaux. Le principe de responsabilisation se traduit par un ensemble de gestes impliquant la contribution de chacun des intervenants à l'atteinte des résultats. Ce principe laisse aux intervenants une plus grande latitude dans l'exercice de leurs fonctions, leur impose le devoir de rendre des comptes sur la façon dont ils se sont acquittés de leurs responsabilités ainsi que sur les mesures correctives appliquées, le cas échéant<sup>11</sup>. »*

Dans un contexte de restrictions, la tentation est grande pour le gouvernement et le Ministère de mesurer la performance d'abord par le budget. Et c'est bien l'impression que laisse la ronde actuelle de compressions. La proportion des élèves qui obtiennent un diplôme ou une qualification au secondaire après sept ans, stagne depuis quelque trente ans. En d'autres mots, bien qu'il ne soit pas le seul en cause, le mode actuel de gouvernance a montré ses limites. Qu'en sera-t-il si le fléchissement de la croissance économique à long terme entraîne un resserrement des dépenses publiques ? Il y a lieu de s'interroger sur le mode de gouvernance, de privilégier les approches qui peuvent améliorer la réussite scolaire. Les recherches tendent à démontrer qu'une organisation basée sur la valorisation et la responsabilisation des enseignants et des directions d'établissement et de commissions scolaires crée un climat plus propice à l'amélioration de la réussite.

Le mode actuel de gouvernance, en éducation notamment, n'est pas la réponse appropriée et optimale aux difficultés budgétaires du gouvernement. Au contraire, dans les situations de compressions budgétaires, l'État devrait responsabiliser davantage les acteurs qui sont le plus près de l'action. Alors qu'il ne voit de solution que dans un contrôle accru, il y trouverait au contraire une nouvelle marge de manœuvre et des réponses mieux adaptées aux conditions particulières des différents milieux.

L'état des finances publiques représente un blocage dans la mesure où il incite le gouvernement à exercer plus de contrôle. C'est un défi majeur de libérer au niveau de l'action, de l'école et de la région, les espaces nécessaires pour faire avancer la réussite scolaire avec moins de ressources que par le passé.



Dans le même ordre d'idées, la centralisation excessive du système d'éducation incite les gouvernements et les ministres à lancer des mesures de toutes sortes sans qu'elles n'aient été pleinement validées par des recherches concluantes. En ce qui touche l'aide aux devoirs par exemple, il n'y a pas de consensus dans le milieu de la recherche à l'effet que ce soit une mesure efficace pour améliorer la réussite des élèves. Quant aux tableaux numériques interactifs, les mêmes questions se posent. Or, comme ces mesures sont appliquées mur à mur, sans prendre en compte les situations particulières des établissements et des régions, il s'en suit des dysfonctions et un gaspillage de ressources, alors que le milieu scolaire est pressé d'effectuer des compressions budgétaires. Il est impératif que de telles interventions s'appuient sur la recherche avant d'être lancées, ou à tout le moins, qu'elles fassent l'objet de projets-pilotes. Elles devraient être développées en étroite collaboration avec les acteurs sur le terrain qui auront à les implanter (ce qui n'a pas été le cas dans les exemples donnés précédemment), et répondre à de véritables problèmes.

On peut tirer des enseignements de la Stratégie d'intervention *Agir autrement* (SIAA)<sup>12</sup>, énoncée en 2002 dans le but d'accroître la réussite et la persévérance en milieu défavorisé<sup>13</sup>. Elle ne s'appuyait pas sur des initiatives gagnantes, préalablement évaluées. C'était un programme expérimental, mais lancé mur à mur alors qu'il aurait fallu l'implanter d'abord à petite échelle, l'évaluer de façon continue et, si les résultats s'avéraient prometteurs, l'étendre progressivement. L'évaluation de la Stratégie entre 2002 et 2008 a révélé que les effets positifs ont été observés surtout en matière de socialisation (relations avec les enseignants, conduites délinquantes et consommation de drogues), mais que les attitudes à l'égard de la poursuite des études, les intentions de décrocher et le nombre d'élèves décrocheurs n'ont pas changé<sup>14</sup>. Curieusement, les écoles qui ont le mieux implanté la Stratégie sont aussi celles qui ont le moins progressé en ce qui touche la motivation et le risque de décrocher<sup>15</sup>.

Un tel bilan donne à réfléchir. Les auteurs de l'évaluation en tirent une conclusion générale que tous les acteurs de l'éducation devraient garder en tête :

*« Qu'avons-nous appris des multiples mesures gouvernementales conduites depuis la fin des années '80 pour prévenir le décrochage scolaire ? De toute évidence, elles ont été peu efficaces à modifier le visage de la diplomation au Québec; mais pourquoi ? L'absence d'évaluation rigoureuse aura favorisé la répétition des mêmes erreurs et l'abandon des initiatives heureuses<sup>16</sup>. »*

On peut comprendre la propension de chaque nouveau ministre de l'Éducation à vouloir laisser sa marque. Mais comme il y en a eu 28 depuis 1964, on comprend qu'une certaine instabilité dans les politiques ait été remarquée et déplorée par le milieu de l'éducation, et qu'une centralisation du système ne peut que favoriser. Une telle situation produit des remous à l'occasion, des avancées suivies de reculs qui nuisent finalement à la réussite scolaire. Si le Ministère se concentrait sur les objectifs, les priorités et le cadre budgétaire, et que les moyens d'action étaient laissés aux établissements et aux commissions scolaires, peut-être y aurait-il moins d'initiatives ministérielles isolées, peu fondées sur des recherches et implantées mur à mur. L'éducation au Québec a moins besoin de ministres stables que de ministres forts.





## Manifeste sur l'éducation au Québec

\*\*\*\*\*

Les auteurs du Manifeste se sont penchés sur cinq autres défis qui méritent une attention particulière. Ils concernent moins directement la gouvernance, mais il ressort qu'une plus grande responsabilisation des établissements et des commissions scolaires contribuerait à favoriser des solutions mieux adaptées à leurs besoins spécifiques. Ces défis sont les suivants :

- Un développement professionnel des enseignants, des directions d'établissement et des commissions scolaires à bonifier.
- Une formation professionnelle à faire connaître et à positionner.
- Une intégration des jeunes issus de l'immigration à parfaire.
- Une clientèle EHDAA<sup>17</sup> à mieux soutenir.
- Une révolution du numérique à compléter.

\*\*\*\*\*

### • Un développement professionnel des enseignants et des directions d'établissement et des commissions scolaires à bonifier

La réussite scolaire dépend largement de l'enseignant, du personnel de soutien à l'enseignement et de la direction. La qualité de la formation de ces personnels est donc primordiale.

Il ne manque pas d'enseignants au Québec, et jamais dans l'histoire de l'école publique ils n'auront été aussi qualifiés qu'actuellement. Mais dans cette profession comme dans bien autres, l'amélioration de la formation tout au long de la vie active est un impératif. La Loi sur l'instruction publique prescrit d'ailleurs que le personnel enseignant a le devoir « de prendre des mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle<sup>18</sup>. »

Déjà en 2004, le Conseil supérieur de l'Éducation sonnait l'alarme et faisait des recommandations pour inciter les enseignants à se conformer à la loi. Mais dix ans plus tard, le même Conseil, après avoir noté qu'une grande majorité du personnel enseignant s'investit dans des activités de développement professionnel sur une base régulière, que ce soit à l'intérieur d'un cadre personnel ou de celui de leur organisation scolaire, reprend le même constat :

*« Peu d'enseignantes et d'enseignants inscrivent ces activités dans une démarche planifiée, c'est-à-dire à la suite d'une formulation explicite de besoins faite à partir de l'analyse de la situation d'enseignement et d'apprentissage, de l'élaboration de stratégies d'intervention en classe, à l'intérieur de l'école, de la commission scolaire ou du système, et de l'évaluation de ces stratégies...<sup>19</sup> »*



Quant aux directions d'école, leur rôle dans l'amélioration des apprentissages des élèves est central. Des études conjointes menées par l'Université de Toronto et l'Université du Minnesota concluent que le leadership des directions d'école constitue le deuxième facteur d'amélioration de l'apprentissage et de la réussite des élèves après la qualité des enseignants et de leurs pratiques pédagogiques<sup>20</sup>. Notre système scolaire doit reconnaître le rôle stratégique des directeurs d'école et s'attendre d'eux qu'ils le remplissent pleinement. Leur formation a été rehaussée et on doit veiller à l'améliorer.

La direction des commissions scolaires influe également de manière significative sur la réussite scolaire. Il est facile de constater comment le leadership dynamique et innovateur d'une direction de commission scolaire peut se répercuter sur les relations avec les écoles et contribuer à créer un climat général propice à la réussite. La formation continue des gestionnaires à tous les niveaux doit donc être soutenue, et en particulier l'amélioration systématique des pratiques professionnelles. Les commissions scolaires se doivent d'en faire une de leurs priorités.

Le développement de compétences des enseignants, des directions d'école ainsi que des commissions scolaires pourrait s'inscrire dans une culture de collaboration qui tend à se généraliser dans les pays développés. Cette nouvelle pratique pédagogique est née en réponse à une société plus complexe, à des classes et des écoles où les élèves vivent des situations qui appellent des solutions que l'enseignant seul ne peut apporter. La culture de collaboration doit d'abord et avant tout être instaurée entre les enseignants eux-mêmes de manière à ce qu'ils travaillent ensemble pour améliorer leurs pratiques pédagogiques en fonction des résultats obtenus par les élèves. C'est la voie qu'a retenue l'Ontario, avec des résultats probants.

Cette approche est complétée par l'apport de personnel de soutien et de personnel professionnel, qu'il s'agisse de technicien en éducation spécialisée, d'orthopédagogue, de psychoéducateur, de conseiller pédagogique, etc. Bien qu'il soit le premier responsable de la réussite éducative par ses pratiques pédagogiques, l'enseignant d'aujourd'hui est appelé à ne plus travailler en silo, mais en réseau, à l'intérieur d'une ou des équipes pour aborder les situations des élèves dans un ensemble. On comprend dès lors l'importance pour l'enseignant, au moment où il apprend son métier à l'université, de participer à cette culture de collaboration et d'en maîtriser la pratique.

Même si la collaboration est constitutive du modèle professionnel de formation initiale des enseignants<sup>21</sup> et de celui des gestionnaires d'établissement et des commissions scolaires, son implantation accuse du retard dans les écoles du Québec. Les enseignants y adhèrent encore relativement peu. En fait, *« dans tous les pays où on prescrit un travail axé sur une collaboration professionnelle, on constate que l'écart entre les prescriptions et la pratique est encore très important<sup>22</sup>. »*

Les obstacles tiennent à des contraintes de temps, d'organisation, de climat dans les écoles, etc. Le développement de la culture collaborative repose non seulement sur le dynamisme des enseignants, mais sur des styles appropriés de leadership de la part des directions d'école et des commissions scolaires.



Or, les restrictions apportées au cours des années aux responsabilités dévolues aux écoles ont surchargé les directions d'établissement de tâches administratives qui laissent désormais peu de place à des initiatives nouvelles visant le développement d'une culture de collaboration au bénéfice des apprentissages des élèves.

- **Une formation professionnelle à faire connaître et à positionner**

La formation professionnelle chez les jeunes de moins de vingt ans est sans nul doute un des plus grands défis de notre système d'éducation. Bien que les jeunes préfèrent s'y inscrire après 20 ans, ils demeurent peu nombreux au total à choisir cette filière en amont d'une formation universitaire. De fait, le cas québécois est très particulier par rapport à ce que l'on observe ailleurs dans le monde. En 2010, le taux moyen d'obtention d'un diplôme de fins d'études secondaires dans les pays de l'OCDE via la formation professionnelle était de 32 %, contre 14 % pour le Québec où la voie privilégiée est la formation générale qui est empruntée par une proportion de 76 %.

Le faible attrait de la formation professionnelle, en particulier chez les moins de vingt ans, a tous les traits d'une difficulté chronique, voire structurelle. Pourtant, un coup de barre avait été donné avec la réforme Ryan en 1986, en réponse à une baisse catastrophique de 61 % des effectifs scolaires dans le secteur des jeunes au cours de la décennie précédente. Puis, en 1995, dans le cadre des États généraux sur l'éducation, d'autres améliorations ont été apportées, et depuis 2005 également, des plans d'action et des mesures particulières se sont multipliées. Malgré toutes ces réformes et d'incalculables efforts à tous les niveaux et durant des années, le progrès est non significatif.

En 2011-2012, le taux d'obtention, avant vingt ans, d'un diplôme de formation professionnelle est de seulement 6 %. De ces élèves, 80% décrochent un diplôme en formation professionnelle après avoir obtenu leur diplôme d'études secondaires. Après vingt ans, donc dans le secteur des adultes, le taux passe à 31 %, soit un taux global de 37 %, qui est en légère progression. Curieusement donc, la formation professionnelle au secteur des jeunes est campée au secondaire, mais elle se réalise à l'âge adulte dans une proportion de plus de 80 % et 56 % des jeunes et des adultes décrochent un diplôme de formation professionnelle après avoir obtenu le diplôme d'études secondaires (DES).

*« Depuis la réforme Ryan, l'objectif est toujours le même, soit augmenter le nombre de jeunes en formation professionnelle, notamment par les moyens suivants: campagnes de promotion de la formation professionnelle auprès des jeunes et de leurs parents, allocations budgétaires spécifiques, mise en place de nouveaux programmes ou passerelles, plans d'action et objectifs à poursuivre. En dépit de ces efforts visant à attirer un plus grand nombre de jeunes et à assouplir les conditions d'admission, la fréquentation de la formation professionnelle par les jeunes de moins de 20 ans n'a jamais progressé véritablement après son déclin du début des années 80 <sup>23</sup>. »*

Ce constat du Conseil supérieur de l'éducation résume toute la dimension de ce blocage chronique qui affecte la formation professionnelle chez les jeunes de moins de vingt ans.



La désaffection des jeunes à l'égard de la formation professionnelle pendant leurs études secondaires est attribuable à deux facteurs. Le premier concerne la hausse des aspirations scolaires. Depuis les années 80, on assiste à un véritable mouvement de fond vers l'allongement des études, d'où le report de l'entrée en formation professionnelle après l'obtention d'un diplôme d'études secondaires (DES). En outre, après le DES, les jeunes ont la possibilité d'accéder aux études collégiales. Le deuxième facteur renvoie aux exigences grandissantes du marché du travail qui sont de plus en plus élevées et complexes et nécessitent une formation générale solide<sup>24</sup>.

La gouvernance scolaire est visée par cet enjeu. Les nombreuses réformes ont multiplié les voies d'accès à la formation professionnelle, mais elles limitent encore les commissions scolaires dans leur volonté d'engager elles-mêmes des actions qui répondent aux besoins spécifiques des élèves et des entreprises. Si l'encadrement a été assoupli au cours des années, il restreint toujours inutilement leur capacité d'intervention en ce qui touche notamment le choix des formations à offrir et les modalités de mise en œuvre.

Depuis 2009, chaque commission scolaire se voit imposer par le Ministère une cible d'augmentation du nombre de jeunes de moins de 20 ans en formation professionnelle, mais sans qu'une cible nationale ou des cibles locales n'aient été prescrites. Cette orientation paraît difficilement discutable; son application toutefois soulève des difficultés. Dans les commissions scolaires, il existe une diversité de lieux de formation (les écoles secondaires, les centres d'éducation des adultes et les centres de formation professionnelles), qui ont chacun leur propre culture, des modes de fonctionnement adaptés à leur clientèle ainsi que des règles particulières de financement. On observe que l'obligation d'améliorer l'accès des jeunes de moins de vingt ans à la formation professionnelle se bute, dans certains milieux à des résistances à l'intérieur des commissions scolaires et des établissements<sup>25</sup>.

- **Une intégration à parfaire des élèves issus de l'immigration**

L'immigration est devenue une composante essentielle de notre croissance économique. Le Québec accueille quelque 50 000 immigrants par année. Les élèves issus des première et deuxième générations d'immigration forment plus du quart de la population scolaire totale et près de 60 % des commissions scolaires de Montréal et de Laval. La plupart des facteurs qui déterminent leur réussite scolaire sont les mêmes que pour les élèves d'immigration plus ancienne.

La plupart des facteurs qui influencent la réussite scolaire sont communs à l'ensemble des élèves, quelle que soit leur ancienneté d'implantation. Cependant certaines problématiques touchent particulièrement les jeunes issus de l'immigration et exigent des interventions spécifiques. Les recherches soulignent en effet la situation difficile que vivent les élèves allophones issus de la première génération qui arrivent en sol québécois au cours de leur scolarité du secondaire. Ce sont ces jeunes qui nécessitent la plus grande attention et qui sont le plus à risque sur le plan scolaire. Les solutions contre le décrochage appliquées à tous les élèves, et basées sur la prévention et les interventions précoces ne suffisent pas.



Quant aux élèves de deuxième génération qui ont poursuivi toute leur scolarité au Québec, ainsi que ceux de première génération qui ont intégré le système scolaire québécois durant leurs études primaires, ils connaissent généralement un parcours scolaire équivalent et même supérieur dans certains cas à celui des autres élèves. Il est donc essentiel que la stratégie globale de lutte contre le décrochage scolaire soit plus sensible aux spécificités des clientèles immigrantes et accorde une attention particulière aux élèves de la première génération.

Par ailleurs, la répartition géographique des jeunes issus de l'immigration inspire des réflexions qui vont à l'encontre des idées reçues. En effet, on considère souvent, et à tort, que les milieux montréalais sont les seuls à vivre le « problème de l'immigration » et que les actions prioritaires devraient y être concentrées. Il va de soi que l'agglomération de Montréal doit continuer à être soutenue, mais les défis sont encore plus grands dans les régions où l'immigration est un phénomène récent et où les élèves issus de l'immigration ne représentent pas une masse critique dans la clientèle scolaire. On y a souvent développé moins d'expertise et le financement gouvernemental à l'accueil y est insuffisant. En outre, les familles immigrantes de ces régions comprennent une surreprésentation de réfugiés dont le profil socioéconomique et éducatif est moins avantageux. Il faut donc dans ces régions susciter la concertation des partenaires gouvernementaux, scolaires, universitaires et communautaires<sup>26</sup>.

Les niveaux de réussite scolaire de la deuxième génération montrent que le système actuel donne des résultats satisfaisants<sup>27</sup>. Le défi des élèves de la première génération arrivés en cours de scolarité du secondaire demeure toutefois entier. Il revient aux directions d'école et des commissions scolaires de trouver les moyens d'action les plus appropriés. Dans les régions qui accueillent la population immigrante depuis peu, des efforts supplémentaires doivent être déployées non seulement par le milieu scolaire mais aussi par l'ensemble de la communauté. L'école et la commission scolaire doivent alors s'ouvrir à une réalité nouvelle, à une société qui mise sur l'apport d'une population immigrante et sur son intégration. Elles ne peuvent le faire qu'en s'imprégnant de la culture de collaboration évoquée plus haut et en s'inscrivant dans une démarche axée sur la concertation.

- **Une clientèle EHDAÀ à mieux soutenir**

C'est en 1999 que les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAÀ) ont fait l'objet d'une politique gouvernementale<sup>28</sup>. Articulée autour de sept voies d'action, cette politique couvrait plusieurs dimensions allant de la prévention jusqu'à l'évaluation en passant par la création d'une équipe éducative incluant l'élève, les parents et tous les autres partenaires de l'école et de la communauté. Elle symbolisait l'aboutissement de plusieurs années d'effort de la part des milieux de formation et de la recherche ainsi que des établissements scolaires en vue de préparer la formation du personnel spécialisé et de mettre au point une approche renouvelée<sup>29</sup>.



Quelque quinze ans plus tard, et après une mise à jour dans le cadre du plan d'action de 2008 <sup>30</sup>, la politique gouvernementale se trouve au cœur de grands débats. Alors qu'il fallait s'attendre à une stabilisation de cette clientèle, ou même à une diminution, on assiste au contraire à une forte augmentation, au point où un élève sur cinq est classé dans cette catégorie, alors que la proportion était de 12 % en 2001-2002 <sup>4</sup>. Dans certaines régions, le taux dépasse le tiers. Il est vrai que l'éventail des élèves HDAA a été élargi avec les années grâce à l'amélioration des connaissances et à un dépistage plus serré.

Mais cette hausse des élèves HDAA n'est pas propre au Québec<sup>31</sup>. Dans les autres sociétés développées on observe également une croissance marquée de jeunes souffrant d'un handicap et plus particulièrement de la dysphasie et du trouble envahissant du développement. Il s'agit donc d'un phénomène qui reflète à la fois la société et l'époque. Néanmoins, cette croissance soutenue inquiète.

L'évaluation de la politique réalisée en 2008 ne conclut pas à un échec pour autant<sup>32</sup>. Au contraire, il en ressort que la mise en œuvre dans les écoles respecte les grandes lignes de la politique. Tout donne à penser que les personnels impliqués dans le travail auprès de cette clientèle affrontent des facteurs qui leur échappent, sur lesquels ils ont peu de prise.

Un des enjeux concerne l'intégration des EHDA dans les classes ordinaires, un modèle que nous devrions tendre à privilégier. Mais l'augmentation du nombre d'élèves de cette catégorie soulève d'ores et déjà des difficultés, d'autant que les ressources financières ne suffisent pas. Dans les régions peu peuplées et éloignées, les services spécialisés font souvent défaut. Par ailleurs, l'intégration des élèves handicapés se heurte à des obstacles dans certains milieux.

Dans cette perspective, il est important que les études sur l'efficacité des commissions scolaires et des établissements tiennent compte de la clientèle handicapée et pas seulement du taux de réussite. Dans le rapport Lacroix sur l'efficacité budgétaire des commissions scolaires, publié le printemps dernier, les cohortes d'élèves handicapés n'ont pas suffisamment été prises en considération. Le rapport analyse les extrants (notes aux épreuves ministérielles du 5<sup>e</sup> secondaire et les taux officiels de sorties avec diplôme et qualification parmi l'ensemble des sortants), en fonction des intrants (personnel enseignant et autres catégories de personnel ainsi que l'équipement scolaire). Cette méthode est défendable et logique. Il faut cependant être prudent lorsque l'on tire des conclusions sur la performance des commissions scolaires. Malgré tous les efforts possibles, toute la clientèle EHDA ne peut être diplômée ou qualifiée. La réussite ne se traduit pas de la même manière pour un élève atteint d'une déficience intellectuelle moyenne et un jeune sans difficulté. L'école doit s'assurer de développer le plein potentiel de chacun. Bien que la diplomation et la qualification soient des enjeux incontournables, il est préoccupant que le réseau de l'éducation ne soit évalué que sur la base des extrants identifiés dans le rapport Lacroix.



Les commissions scolaires et les écoles sont directement concernées par la croissance rapide de cette clientèle. Il leur revient d'organiser les services et de répondre à des besoins de plus en plus nombreux et diversifiés. Ces services doivent notamment se traduire dès la maternelle, par des programmes d'intervention précoces, efficaces, visant le développement des habiletés sociales et des premiers apprentissages en littératie et en numératie. C'est un défi de gouvernance qu'elles doivent relever alors que les ressources budgétaires diminuent.

### • Une révolution du numérique à compléter

Il y a déjà une trentaine d'années que le milieu de l'éducation, ici comme ailleurs dans le monde, cherche à intégrer les technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'enseignement. À l'époque, cet enjeu était considéré comme essentiel; il est toujours perçu ainsi aujourd'hui. Pourtant, où que ce soit dans le monde, l'école n'a pas vraiment changé : l'intégration du numérique à l'éducation reste à compléter. Beaucoup d'enseignants se font distants et prudents vis-à-vis du numérique. La raison tient sans doute au défi pédagogique que posent les nouvelles technologies pour l'école et la pratique enseignante. On a constaté avec le temps que la diffusion du numérique dans l'éducation se prête mal à une approche radicale (*bing bang approach*)<sup>33</sup>. Il faut donc du temps pour apprivoiser les nouvelles technologies et les mettre au service de la pédagogie. On comprend dès lors que les milieux ouverts au numérique aient privilégié les expérimentations. Cette démarche s'est avérée assez féconde pour en tirer des conclusions provisoires.

Au Québec, le Ministère et les commissions scolaires appuient le virage numérique depuis longtemps, aussi bien par l'implantation de l'infrastructure technologique que par le soutien financier aux organismes d'accompagnement ainsi qu'aux projets pilotes et expérimentaux. En 2013, le Ministère a chargé le CEFRIO (Centre facilitant la recherche et l'innovation dans les organisations)<sup>34</sup> de dresser le portrait de l'utilisation du numérique dans les écoles québécoises en menant une enquête auprès des directions d'établissement. Cinq observations s'en dégagent :

- La grande majorité des écoles, tant au public qu'au privé, bénéficient d'un accès à Internet dans toutes les classes. Par ailleurs, la moitié des écoles fournissent un portable ou une tablette numérique aux enseignants et environ 40 % rendent ces équipements disponibles aux élèves.
- L'utilisation plus ou moins intensive du numérique apparaît très tôt dans l'apprentissage, soit dans deux écoles primaires sur trois dès le préscolaire.
- Près de la moitié (48,8 %) des directeurs d'écoles publiques et la grande majorité (84,1 %) des directeurs d'écoles privées mentionnent l'existence d'initiatives d'expérimentation ou de projets pilotes dans leur école reliés à l'usage du numérique.
- Plusieurs ressources sont accessibles aux enseignants pour leur permettre d'améliorer leurs compétences dans les TIC, notamment les formations, les séminaires et le coaching. Cette tendance est plus accentuée au privé qu'au public.
- Selon les directeurs d'école, leur rôle est d'encourager l'usage accru des TIC dans les pratiques pédagogiques, d'approuver les choix d'équipement et du matériel didactique.



- Si l'on en croît les directions d'école, un parent sur deux influence les décisions concernant les TIC à l'école. Toutefois, ces technologies demeurent beaucoup moins utilisées dans les écoles publiques au Québec pour communiquer avec les parents.

En somme, de nombreux éléments de l'école à l'ère numérique ont été mis en place. Quant à leur impact, plusieurs études démontrent qu'ils renforcent la motivation des élèves, en raison sans doute du fait que les outils technologiques qu'ils utilisent rejoignent davantage leurs intérêts. Toutefois, sur la base des connaissances actuelles, on ne peut affirmer de manière générale que l'utilisation du numérique à l'école améliore les résultats scolaires<sup>35</sup>. Quoi qu'il en soit, la demande sociale pour le numérique s'est accélérée au cours des dernières années. Étant présent partout, on s'attend à ce qu'il le soit aussi à l'école.

Le plus grand défi du numérique ne consiste pas à utiliser une tablette au lieu d'un livre ou d'un cahier pour lire un texte ou faire un exercice, mais à mettre au point de nouvelles pratiques pédagogiques et d'apprentissage grâce au numérique. C'est ce que commencent à faire les pays les plus avancés dans l'intégration du numérique, comme Singapour, la Corée du Sud, la Finlande, les Pays-Bas et l'Australie. Cette approche interpelle directement l'école et l'enseignant qui constituent le lieu capital de la rencontre des nouvelles technologies et de la pédagogie. Les enseignants sont directement concernés car ce sont les premiers responsables des pratiques pédagogiques dans la classe. On observe que plusieurs d'entre eux, incluant les formateurs universitaires, se montrent hésitants et prudents. Les nouvelles pratiques sont à construire alors que les ressources numériques ne cessent d'évoluer. L'école se doit de construire un nouveau rapport aux savoirs puisque les élèves peuvent avoir accès à des informations les plus variées sur la toile, et il en sera vraisemblablement ainsi tout au long de leur vie de travailleur et de citoyen. Dans ce contexte, le rôle de l'enseignant et de l'école est d'autant plus essentiel car eux seuls peuvent guider les élèves dans leur démarche d'apprentissage à l'ère du numérique.





### 2. L'APPRENTISSAGE DE L'ÉLÈVE<sup>36</sup> AU CŒUR DE L'ÉDUCATION

L'éducation est à la base du développement de toute société, et il est primordial que ses orientations et son organisation rallient le plus grand nombre. La convergence complète est illusoire, mais il importe que l'adhésion aux grands principes sous-jacents aux politiques et aux institutions transcendent les partis.

La réforme de l'éducation initiée par le Rapport Parent était articulée autour de trois finalités : « *donner à chacun la possibilité de s'instruire; rendre accessibles à chacun les études les mieux adaptées à ses aptitudes et à ses goûts et, finalement, préparer l'individu à la vie à la société*<sup>37</sup>. » Elles ont été reprises plus tard par la Commission des États généraux sur l'éducation qui les a regroupées autour de trois axes : l'instruction, la socialisation et la qualification. Elles demeurent encore aujourd'hui l'assise de notre système d'enseignement. L'atteinte de ces buts et l'équilibre entre eux représentent un défi. L'État en est garant, d'où la place centrale qu'il occupe. Il doit continuer à définir les grandes orientations, les choix fondamentaux ainsi que le cadre financier. Sous l'angle de la gouvernance, le principe devant guider les gestionnaires et les éducateurs consiste à placer l'apprentissage de l'élève au centre des politiques, des programmes, des projets et des institutions.

La réussite scolaire est donc un enjeu crucial. Dans cette optique, il faut s'attaquer aux écarts entre les systèmes public et privé, entre les milieux favorisés et défavorisés, et prendre en compte la détermination sociale des résultats scolaires en mettant à contribution l'ensemble des acteurs. Le lieu de résidence ne devrait pas être un obstacle à une éducation de qualité. De même, il importe de continuer à valoriser le préscolaire (4 ans), tout comme le réseau de garderies, y compris les garderies en milieu scolaire.

Il faut penser l'éducation dans une perspective de développement social durable. Au cours des années, la migration des jeunes de familles plus favorisés vers l'école privée, particulièrement importante en milieu urbain, a entraîné une « ghettoïsation par le haut », amplifiée par la création de programmes particuliers et sélectifs dans le secteur public. La sélection des élèves n'est pas strictement basée sur la performance scolaire, mais aussi sur la capacité de payer des parents. Cette diversification de la formation fait suite, certes, à une demande des parents et des élèves, et elle a généralement répondu aux attentes de ceux qui avaient les moyens financiers de supporter ces choix.

Mais, en revanche, elle a fait porter une lourde hypothèque sur les écoles publiques où l'on observe une concentration sans précédent d'élèves à risque et des élèves handicapés qui non seulement peinent à réussir, mais alimentent un déficit éducatif structurel. Le principe même de libre choix, tel que vécu actuellement, et la concurrence entre les établissements contribuent à élargir les écarts de réussite en fonction de l'origine sociale et économique, mettant à mal le principe même de bien commun. En fait, le concept même de bien commun et le contrat social qui, normalement le soutient, requiert que la liberté de choisir puisse être limitée lorsqu'elle affecte directement la sécurité, le bien-être et la prospérité collective. Le Québec n'a pas les moyens, dans le contexte démographique actuel, de soutenir un système qui alimente l'exclusion scolaire et sociale des jeunes. La situation est particulièrement tragique à Montréal, mais elle est préoccupante dans d'autres villes aussi.



Cette diversification de la formation a comblé des besoins qui, à une époque, ont paru légitimes, mais il est temps maintenant d'en faire une évaluation globale.

Par ailleurs, si l'objectif d'assainir les finances publiques demeure une préoccupation majeure pour le Québec, il ne doit pas servir de guide aux changements qui s'imposent. Si nous voulons faire de l'éducation une priorité de gouverne non partisane partagée par l'ensemble de la société, il faut un projet, un grand projet axé sur l'efficience et la vision des défis du XXI<sup>e</sup> siècle.

La question se pose maintenant : quel est le type de gouvernance le plus apte à centrer les décisions sur l'apprentissage des élèves ?



### 3. FAIRE DE L'ÉCOLE LA CLÉ DE VOÛTE DU SYSTÈME D'ÉDUCATION

Pour sortir des impasses et mettre l'élève au cœur des politiques et des interventions, il est urgent d'améliorer le mode actuel de gouvernance qui demeure trop centralisé. Si l'on en juge par les résultats, la décentralisation semble s'imposer de plus en plus :

*« Depuis quelques années, on assiste, un peu partout dans le monde, à un mouvement de décentralisation de la gouvernance scolaire, tant dans les endroits où il n'y avait pas encore d'instances régionales (commissions scolaires ou l'équivalent: France, Afrique du Sud) que dans ceux où le système avait été centralisé (Suède, Ville de New York). Ce mouvement est lié aux constats des recherches internationales qui ont conclu que dans les sociétés développées la gouvernance décentralisée est plus efficace<sup>38</sup>. »*

Des recherches semblables menées aux États-Unis et au Canada tendent à démontrer l'importance du rôle joué par les commissions scolaires et leurs directions générales pour augmenter la réussite des élèves<sup>39</sup>.

Quant à l'autonomie des écoles, il s'agit d'un mode de gouvernance qui s'est généralisé dans les années 90 sur le continent européen et fait l'objet de plusieurs expériences dans des villes américaines. Une récente étude de l'OCDE révèle que, sagement dosées, l'autonomie et la responsabilisation sont généralement associées à une meilleure performance des élèves<sup>40</sup>.

*« C'est par son action sur le climat et la qualité des rapports entre les acteurs de l'école qu'une direction influe sur la réussite des élèves. »*

Pour oser cette gouvernance décentralisée, il faut inverser l'approche actuelle et penser l'éducation comme une réalisation qui jaillit d'en bas, des classes, des écoles et des commissions scolaires. La Révolution tranquille n'aurait peut-être pas été possible sans une forte impulsion centralisatrice. Il fallait des changements profonds et rapides, créer des institutions, etc. Mais cinquante ans plus tard, ici comme ailleurs, le paysage s'est transformé. Il y a lieu maintenant de responsabiliser davantage les établissements et les commissions scolaires.

La décentralisation n'est pas une panacée. Les éducateurs savent que l'éducation est toujours à recommencer. Mais trouvons-lui le terrain le plus fertile, l'organisation la plus propice à la réussite des élèves, sans oublier les ressources nécessaires, et elle fera la différence. Dans cet esprit, le Manifeste propose trois initiatives directement reliées à la gouvernance visant à faire de l'école la clé de voûte de notre système d'éducation :

- Responsabiliser davantage les écoles et les commissions scolaires.
- Créer un organisme indépendant chargé de l'évaluation de l'apprentissage et de la performance du système scolaire.
- Préparer la mise en place d'un Institut national en éducation.



### 1. Responsabiliser davantage les écoles et les commissions scolaires<sup>41</sup>

L'éducation est un service public de toute première importance dont l'État doit être le garant en définissant les grands objectifs et en assurant les bases du financement. Mais la mise en œuvre efficace des objectifs doit reposer sur une plus grande responsabilisation des écoles et de leurs personnels, des directions d'établissement et des commissions scolaires. Sept priorités sont proposées.

**Placer l'école au cœur du système d'éducation.** Concrètement, le choix de la responsabilisation signifie reconnaître que l'école est la clé de voûte du système d'éducation parce que c'est elle qui offre le service, c'est là que se fait l'enseignement et que se joue l'enjeu de la réussite scolaire. Mais l'école, c'est aussi la commission scolaire ; la première émane de la seconde. D'ailleurs, le dynamisme de l'école repose largement sur celui de la commission scolaire, sur sa direction et son personnel d'encadrement, qui sont souvent à l'origine d'initiatives stimulantes et prometteuses en regard de la réussite éducative. Faut-il préciser qu'un système qui relierait directement les écoles au Ministère s'avérerait impraticable. Ce n'est pas sans raison que peu de pays ont retenu cette formule<sup>42</sup>.

L'établissement doit disposer de l'autonomie requise et l'exercer dans le cadre des objectifs de réussite et de qualité de l'enseignement définis par la commission scolaire, notamment la gestion pédagogique, de manière à faciliter l'adaptation des pratiques à l'évolution rapide des besoins et à la grande diversité des situations et des clientèles. L'école ne peut jouer son rôle de pivot du système d'éducation sans une étroite collaboration avec la commission scolaire. C'est une condition essentielle à toute ambition vers une progression de la réussite éducative.

Il importe de rappeler toutefois que l'école au Québec ne possède aucun statut juridique en regard du code civil. Seules les commissions scolaires disposent de fondements juridiques. En 1981, le ministre de l'Éducation de l'époque, Camille Laurin, avait proposé d'accorder un véritable statut juridique à l'école. Une certaine autonomie lui a été consentie depuis, mais assortie de nombreuses restrictions et sans jamais franchir la frontière juridique. Certains états américains ont fait ce pari en créant des écoles à charte, dotée d'une personnalité juridique, mais ce courant demeure pour l'instant limité. L'évaluation de leur performance n'est pas concluante et les spécialistes recommandent plutôt de miser en priorité sur la formation des enseignants, le leadership des directions d'école et la qualité du personnel œuvrant dans les commissions scolaires<sup>43</sup>. C'est la voie que préconise le Manifeste. Nous sommes d'avis que l'école peut gagner une plus grande autonomie dans le cadre actuel grâce à diverses mesures, relativement simples, qui pourraient être prises rapidement. La recherche récente tend à démontrer que la clé de l'amélioration de la réussite réside dans l'équilibre à créer entre l'autonomie de l'établissement et le pouvoir de la commission scolaire<sup>44</sup>. Si l'école doit être la clé de voûte du système, il ne faut pas oublier toutefois que dans un grand nombre de cas où la réussite et la persévérance des élèves ont été améliorées, au Canada comme aux États-Unis, l'impulsion est venue davantage des conseils scolaires ou des commissions scolaires que des établissements.

**Rendre l'école imputable.** Toutefois, l'autonomie des écoles ne va pas sans supervision, reddition de compte et obligation de résultats. Les directions d'établissement sont les premiers responsables de la gestion pédagogique, et à ce titre, elles doivent rendre compte de leur travail et des améliorations qui ont été apportées. L'Ontario a démontré l'importance de la supervision des directions d'école en inscrivant dans sa loi sur l'Éducation l'obligation d'assurer une supervision pédagogique des directions d'école par des directeurs généraux adjoints dans chaque conseil scolaire. C'est une voie à explorer. Dans le cas par exemple d'une école où l'on observerait un trop grand nombre de carences, la commission scolaire se devrait d'intervenir, de la même manière que le Ministère doit le faire vis-à-vis des commissions scolaires en difficulté.

**Alléger la démarche de planification, de consultation et de reddition de comptes.** Seul le Ministère est en mesure d'harmoniser la planification nationale à celle de chacune des commissions scolaires. Il doit conserver ce pouvoir de coordination mais en allégeant toutefois l'ensemble de la démarche. Une grande partie des directions des commissions scolaires appuient les conventions de partenariat avec le Ministère, dont la principale vertu aura été de donner un nouvel élan à la gestion axée sur la réussite scolaire. On reproche toutefois l'immense lourdeur du processus. La démarche comporte plusieurs outils, comme le projet éducatif, le plan de réussite scolaire, les conventions de partenariats, les conventions de gestion et les plans stratégiques. Ce régime engendre une bureaucratie aussi improductive qu'inefficace<sup>45</sup>.

Plus spécifiquement, pourquoi faut-il prescrire que le projet éducatif se réalise par un plan de réussite ? Il suffirait d'édicter que les écoles doivent se donner un projet éducatif et un plan de réussite conformément à la loi et de laisser à chacune, selon son génie propre, d'en définir les orientations. Il n'est pas inutile de rappeler que la loi ne prescrit aucune obligation aux écoles privées de se doter d'un projet éducatif, alors que l'immense majorité d'entre elles en ont adopté un et qu'elles en font même leur marque de commerce. En réalité, il est impératif de procéder à une révision en profondeur de l'ensemble du cadre normatif des établissements<sup>46</sup>. Pourquoi n'y aurait-il pas un seul plan d'action par établissement et par commission scolaire ? Pour les auteurs du Manifeste, il est possible de rendre la démarche plus agile en la simplifiant sans en diminuer le contenu ni la portée.

Le Ministère doit aussi rendre cette démarche plus efficace en publiant les résultats, les données statistiques, en temps réel, du moins assez rapidement, de manière à les intégrer à la planification de l'année suivante. Aujourd'hui, les commissions scolaires et les écoles travaillent avec des données du Ministère qui accusent deux ans de retard. Peut-on imaginer une entreprise opérer dans les mêmes conditions ?

**Faire des commissions scolaires de véritables partenaires en les responsabilisant.** Il revient au Ministère de fixer des objectifs généraux et les cibles nationales de réussite que les commissions scolaires et les établissements doivent atteindre. Toutefois, il faut laisser au milieu la possibilité d'établir leurs propres cibles et de choisir les moyens pour y arriver en fonction de leur situation particulière, tout en respectant le cadre national défini par le Ministère. Dans cette optique, le gouvernement devrait reconsidérer sa manière d'exercer ses contrôles en les axant sur les résultats plutôt qu'en multipliant les exigences *a priori*<sup>47</sup>.



Cette approche est finalement plus contraignante pour les commissions scolaires et les établissements, puisqu'ils devront rendre des comptes et être évalués selon les résultats. C'est pourquoi le Ministère se doit de maintenir son pouvoir d'intervention auprès des commissions scolaires dans les cas où la gestion s'avère déficiente. Il importe que le Ministère garde la barre haute et que tous les acteurs du système d'éducation se sentent mobilisés par les objectifs à atteindre.

Par ailleurs, on ne peut ignorer le processus de regroupement qui a modifié la carte des commissions scolaires au cours des dernières décennies. De 231 qu'elles étaient en 1982, elles sont passées à 157 en 1997 et 72 en 1998. On en comptait 1927 en 1948, 1656 en 1962 et 800 en 1971. Ce processus s'imposait sans doute de lui-même, mais on peut penser qu'il s'arrêtera aussi de lui-même dès lors que les dimensions des territoires ne correspondront plus aux appartenances et que les distances les rendront inopérants. Le regroupement doit servir la finalité ultime, toujours la même, l'apprentissage de l'élève, et conserver un caractère humain. Il s'agit d'éducation.

**Modifier les règles de financement.** Il revient à l'État d'assurer un financement équitable de l'éducation et d'exercer les contrôles en conséquence. Nous croyons que la gouvernance axée sur la responsabilisation contribuera à rendre le système plus performant. Cette approche implique une modification importante des règles de financement. C'est ainsi que les commissions scolaires devraient disposer d'un droit de retrait avec pleine compensation (centralisme asymétrique, *opting out*) pour les cas où le gouvernement se servirait de son pouvoir de dépenser pour intervenir dans des champs de compétence locale. Le programme gouvernemental d'aide aux devoirs au primaire en est un bon exemple. On force les écoles actuellement à le mettre en place alors qu'il n'y a pas de consensus dans le milieu de la recherche sur son efficacité pour améliorer la réussite des élèves. Il faut permettre une meilleure autonomie, réduire le mur à mur. Ou tout simplement éviter les enveloppes fermées et exiger une reddition de compte qui démontre le lien entre les choix budgétaires des écoles et la réussite des élèves.

Dans le même esprit, le budget de la commission scolaire devrait prévoir deux enveloppes : la première pour l'entretien et la gestion du siège social, la seconde pour l'entretien et la gestion des écoles, qui pourrait être transférable d'un établissement à l'autre. Il faut éviter la perception de la vampirisation des dépenses des commissions scolaires au détriment des écoles. On pourrait aller plus loin en prévoyant un financement par école, selon les besoins de chacune, mais dans le respect du principe d'équité entre elles. Ce système pourrait s'appliquer également aux écoles privées.

**Rendre les établissements plus opérationnels.** Au fil des ans, des dispositions qui contraignent l'organisation scolaire et alourdissent la gestion se sont multipliées. Une relecture des ententes s'impose pour assouplir certaines clauses. Les conventions collectives représentent sous certains aspects des freins à la décentralisation et à la responsabilisation. Il faut faciliter la nécessaire concertation qu'exige la mise en œuvre des mesures prioritaires. Les nombreuses consultations ne sont pas toutefois sans poser parfois des irritants. Dans leur forme actuelle, il est impossible d'exploiter toutes les potentialités d'une école pleinement responsable. Ici aussi, il est nécessaire de simplifier le processus de consultation<sup>48</sup>.



Qu'il s'agisse d'assurer un meilleur encadrement, de promouvoir la formation professionnelle, de mieux soutenir les élèves issus de l'immigration, de faciliter l'utilisation des nouvelles technologies, il est possible pour les parties de partager des objectifs et d'entreprendre des initiatives nouvelles.

### **Accorder aux commissions scolaires et aux écoles les ressources budgétaires adéquates.**

L'attribution de responsabilités accrues aux directions d'établissement nécessite en retour qu'elles disposent de ressources budgétaires suffisantes. L'école ne pourra jamais devenir la clé de voûte du système d'éducation si elle ne peut compter sur un budget adéquat. Le contexte actuel des finances publiques est contraignant et il appert qu'il pourrait l'être encore au cours des prochaines années. Il peut arriver que la décentralisation entraîne dans certains cas une augmentation des coûts. Nous sommes convaincus toutefois qu'une simplification des contrôles et une plus grande responsabilisation des commissions scolaires et des établissements créera un climat de confiance qui rendra notre système d'éducation plus efficient. Mais la performance d'un système d'éducation ne se résume pas uniquement à une question de budget. Elle dépend aussi de bien d'autres facteurs, et c'est pourquoi il importe de maximiser les investissements de manière à ce que les sommes consenties contribuent à l'amélioration de la réussite scolaire.

## **2. Créer un organisme indépendant chargé de l'évaluation de l'apprentissage**

De plus en plus, les autorités publiques de l'éducation mettent en place des organismes autonomes chargés d'évaluer l'apprentissage ou le système scolaire dans son ensemble. C'est ainsi que la Finlande a créé un Conseil de l'évaluation de l'enseignement en 2013, pendant que la France instituait un Conseil national d'évaluation du système scolaire qui s'ajoutait à l'inspection générale, en 2013 également, alors que la Suède mettait en place la Commission d'inspection des écoles et que l'Ontario se dotait, en 1996, de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE)<sup>49</sup>.

L'exemple ontarien pourrait inspirer le Québec. L'OQRE a été constitué en organisme de la Couronne par le gouvernement de l'Ontario à la suite des recommandations de la Commission royale sur l'éducation de 1995. La Commission avait conclu qu'il fallait mettre au point des tests pour vérifier les progrès des élèves à certaines étapes critiques du processus d'apprentissage et garantir à la population que tous les élèves sont évalués selon les mêmes critères. Le gouvernement voulait aussi répondre à la demande du public qui exigeait des renseignements plus clairs sur le rendement des élèves des écoles publiques de l'Ontario ainsi qu'une plus grande responsabilisation à cet égard.

*« L'OQRE a pour mandat de mettre au point, d'administrer et de noter des tests provinciaux permettant d'évaluer le rendement des élèves, puis de rendre compte des résultats. Ces résultats sont censés produire des données de qualité fiables et objectives que le ministère de l'Éducation (le Ministère) et les 72 conseils scolaires de la province pourront utiliser pour planifier les améliorations à apporter à l'enseignement. L'OQRE doit aussi gérer la participation de la province à l'évaluation nationale et internationale des élèves et en rendre compte. »*



*Chaque année, l'OQRE évalue les élèves de toutes les écoles publiques de l'Ontario qui sont en 3e, 6e, 9e et 10e années. Les élèves de 3e et 6e années passent des tests de lecture, d'écriture et de mathématiques, tandis que ceux de 9e année sont évalués seulement en mathématiques. Pour obtenir leur diplôme d'études secondaires, tous les élèves, y compris ceux des écoles privées, doivent réussir le Test provincial de compétences linguistiques (TPCL), qui est généralement administré en 10e année.*

*L'OQRE formule les questions d'examen en se fondant sur les attentes établies dans le curriculum du Ministère. Les questions sont censées donner une idée objective du rendement des élèves. Les tests doivent posséder le même degré de difficulté d'une année à l'autre pour permettre une comparaison temporelle des résultats.*

*L'OQRE fournit des lignes directrices précises que les conseils scolaires, la direction des écoles et les enseignants doivent suivre dans l'administration des tests aux élèves. Il supervise ensuite la notation des tests, généralement effectuée par des enseignants des niveaux élémentaire et secondaire. L'OQRE doit rendre compte des résultats au public et recommander au Ministère des moyens d'améliorer la qualité ou l'efficacité de l'enseignement élémentaire et secondaire en Ontario<sup>50</sup>. »*

Les dépenses de l'OQRE étaient de 31,7 millions de dollars en 2008-2009. Son budget est financé entièrement par le Ministère de l'Éducation. Il emploie environ 140 personnes permanentes secondées par des employés détachés et temporaires, dont le nombre peut atteindre 1700, en période d'examen. Son personnel compte aussi des experts professionnels et techniques chargés d'aider à élaborer et à administrer les tests. L'OQRE s'est aussi doté d'un groupe de spécialistes en psychométrie, composé d'universitaires provenant de toute l'Amérique du Nord, et qui ont pour tâche de commenter le processus d'évaluation.

Tout comme les autorités politiques, les enseignants et les gestionnaires ont besoin de connaissances éprouvées pour guider leurs choix, leurs décisions. Il faut un arrimage plus étroit entre la recherche et la pratique en vue de produire des innovations porteuses de succès. Ces innovations doivent répondre à des besoins concrets et reposer sur des démonstrations scientifiques empiriques rigoureusement validées. Il y a encore beaucoup à faire, car des pans entiers de politiques gouvernementales en éducation sont ignorés des milieux de la recherche, notamment quant à l'arrimage de la formation et du marché du travail et en ce qui touche l'adaptation de l'offre de formation<sup>51</sup>.

De son côté, le Conseil supérieur de l'Éducation notait dans un de ses derniers rapports :

*« Le Conseil demeure étonné de constater combien peu de données existent sur ce qui est réellement enseigné dans les classes du Québec. Si les décisions portant sur les finalités et la structure d'un curriculum national sont d'une très grande importance, ce qui importe ultimement c'est le curriculum enseigné en classe et appris par les élèves<sup>52</sup>. »*





L'organisme propose de doter le Québec d'un observatoire du curriculum qui serait chargé de fournir des analyses et des évaluations du curriculum enseigné et appris, tout en exerçant une veille sur l'évolution des curricula à l'international alors que les usages du numérique se répandent. La crédibilité d'un tel observatoire serait reconnue et renforcée par son indépendance vis-à-vis du Ministère. Malheureusement, l'idée de prendre acte des résultats de recherche à la fois pertinents et rigoureux, d'envergure nationale, et de fonder les politiques sur des faits pour diriger nos systèmes scolaires ou pour enseigner en classe ne fait que trop lentement son chemin au Québec. La recherche demeure souvent le fait d'initiatives locales ou de projets à petite échelle. Mais là où de telles actions sont posées, les résultats sont généralement au rendez-vous.

Le moment est venu pour le Québec de se doter d'un instrument d'évaluation de haute qualité, neutre et indépendant, qui rallie la confiance de tous et sert de guide autant pour le personnel éducatif que pour les autorités publiques. Cet instrument pourrait prendre la forme d'un Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, comme en Ontario. Il pourrait mener des tests généraux et spécifiques et recommander au Ministère des moyens d'améliorer la qualité ou l'efficacité de l'enseignement élémentaire et secondaire. Les compressions actuelles ne doivent pas empêcher le Ministère d'encourir de nouvelles dépenses pour autant qu'elles aient une visée stratégique et qu'elles contribuent à améliorer de manière significative la performance du système d'éducation.

### **3. Préparer la mise en place d'un Institut national en éducation.**

Dans le même ordre d'idée, il n'existe pas au Québec d'organisme central de recherche en éducation. Nous avons besoin de recherches qui peuvent contribuer à l'amélioration de notre système d'éducation. Il y a bien eu l'INRS-Éducation, mais l'organisme fut dissous en 1986. Les États généraux de l'éducation de 1995 et le Conseil supérieur de l'éducation dans son rapport annuel de 2004-2005 recommandaient que le Ministère mette en place un lieu de coordination de la recherche. Dans leur rapport sur l'évaluation de la *Stratégie d'intervention agir autrement*, qui visait à accroître la réussite scolaire des élèves des milieux défavorisés, les auteurs recommandaient que « le Ministère examine la possibilité de créer un institut de recherche et de développement en éducation. » C'était en 2010.

Loin de mourir, le projet a été repris avec conviction cette année dans un document de travail préparé par un groupe de dirigeants d'institutions universitaires et d'équipes de recherche<sup>53</sup>. Cette constance reflète un besoin plus pressant que jamais. Le non-déploiement des pratiques de gestion et des pratiques éducatives efficaces, appuyées par la recherche, contribue à un niveau indûment élevé de décrochage scolaire, d'inégalités sociales et de pauvreté, en plus de mettre l'éducation publique dans une situation où les ressources humaines et financières investies ne s'avèrent jamais suffisantes pour atteindre les buts visés.



## Manifeste sur l'éducation au Québec

Afin de soutenir la prise de décision en éducation et d'assurer la mise en œuvre des pratiques les plus efficaces, nous proposons la création d'un Institut scientifique national d'éducation publique. Cet institut, lieu d'expertise et de référence en matière d'éducation au Québec, aurait pour mission de soutenir le réseau éducatif et de conseiller le gouvernement dans la poursuite de l'excellence des pratiques et de l'utilisation efficiente des ressources, par la mobilisation des connaissances et des acteurs, de la maternelle au secondaire inclusivement.

Il assumerait un rôle conseil, notamment par la diffusion d'avis, de recommandations et de guides, basés sur des revues systématiques et des mises à jour continues de connaissances. Il offrirait aussi du soutien à l'implantation de pratiques efficaces. Il réunirait des professionnels de l'éducation, des chercheurs et des gestionnaires, ainsi que d'autres secteurs œuvrant pour la réussite éducative.

Les auteurs du Manifeste appuient la proposition mise de l'avant dans le document de travail des dirigeants d'institutions universitaires et d'équipes de recherche à l'effet *que le Ministère forme un groupe de travail chargé d'élaborer le projet d'un Institut national en éducation et de consulter les différents acteurs et interlocuteurs pouvant être interpellés par ce projet*<sup>54</sup>. » Il est suggéré que le Conseil supérieur de l'éducation soit invité à participer activement à cette consultation.

Il est significatif que 50 ans après la réforme de l'éducation des années soixante, le milieu de l'éducation se donne comme priorité de mettre en place deux outils ayant pour but d'accroître l'efficacité de notre système d'éducation. Le premier vise à mieux connaître le rendement des élèves en procédant à leur évaluation systématique et continue; le second, à mieux soutenir le réseau scolaire et le Ministère par des recherches indicatives quant aux meilleures pratiques éducatives et l'utilisation efficiente des ressources.

\*\*\*\*\*

Les auteurs du Manifeste proposent cinq autres initiatives moins directement reliées à la gouvernance, mais qui peuvent contribuer également à faire de l'école la clé de voûte de notre système d'éducation :

- Améliorer le développement professionnel des enseignants, des directions d'établissement et des commissions scolaires ;
- Relancer la formation professionnelle ;
- Adapter les interventions pour les élèves issus de l'immigration ;
- Soutenir l'adaptation scolaire et revoir les moyens d'intervention ;
- Accélérer la mise en place de l'école numérique.

\*\*\*\*\*



#### 4. Améliorer le développement professionnel des enseignants et des directions d'établissement et des commissions scolaires

Pour relever le défi qui lui est confié, l'école responsable doit compter sur des enseignants et des directions d'établissement et de commission scolaire de haut niveau et engagés dans un processus de développement professionnel. Ils doivent être en mesure de prendre des initiatives et s'engager avec confiance dans le développement d'une culture de collaboration. L'enseignant est en première ligne, et c'est pourquoi il importe de mettre en place les conditions qui vont faciliter son développement professionnel. Six mesures sont proposées.

**Rehausser les critères d'admission aux programmes de formation initiale en enseignement,** notamment au regard de la maîtrise de la langue d'enseignement, de la qualité du dossier scolaire et des qualités requises pour exercer la profession<sup>55</sup>.

**Que chaque enseignant se dote obligatoirement d'un plan de formation continue.** L'enseignant est tenu par la loi de conserver un haut niveau de compétence professionnelle<sup>56</sup>. Il doit en conséquence prendre en charge son propre développement professionnel. Les activités créditées, les activités mises en place par les établissements et les commissions scolaires et certaines activités informelles qui laissent des traces tangibles seraient incluses.

**Prévoir une supervision continue des enseignants comme des directions d'établissement.** En ce qui concerne les enseignants, s'il importe de préserver leur autonomie ainsi que leurs choix pédagogiques et d'enseignement, il est tout aussi nécessaire qu'ils rendent compte des résultats de leur travail. La responsabilité implique l'imputabilité<sup>57</sup>. La supervision doit avant tout viser le développement professionnel. Tous les personnels doivent rendre compte et participer à un processus de supervision.

**Accentuer la formation pratique dispensée dans les écoles et les commissions scolaires.** C'est une autre voie qui mérite d'être exploitée. Nous pensons notamment au développement de partenariats organiques entre les écoles et les universités selon des formules à préciser (instituts universitaires, écoles associées, etc.). La formation des futurs gestionnaires de l'éducation pourrait également profiter de tels dispositifs. Dans ce cas particulier, on pourrait penser à une alternance milieu de travail/université et à des activités continues de mentorat.

**Revoir les échelles de carrière des enseignants.** Pourquoi ne pas créer des postes d'enseignants experts, chargés de coaching, chercheurs, développeurs, etc. ? Il est assez inconcevable que les meilleurs enseignants qui désirent relever de nouveaux défis, ne puissent se faire offrir mieux que de quitter l'enseignement pour devenir conseiller pédagogique<sup>58</sup>, ou prendre la direction d'une école. Les professionnels du gouvernement n'ont-ils pas cette possibilité ? Les enseignants doivent pouvoir continuer leur carrière dans des milieux qui profiteront de leur compétence et de leur expérience. Une plus grande souplesse devrait être accordée aux commissions scolaires pour définir de nouvelles fonctions.



**Poursuivre le perfectionnement par le développement d'une culture de collaboration.** Nos enseignants québécois sont parmi ceux qui reçoivent la plus longue formation avant d'entrer dans la profession. Cet investissement ne doit pas toutefois s'arrêter au début de leur carrière. S'ouvrir à la culture de collaboration est une démarche exigeante, mais elle en vaut le coup, d'autant que l'encadrement, les guides d'utilisation et les outils numériques sont au point.

Il faut réduire le travail en silo chez les enseignants et les personnes qui les accompagnent, et mettre en place des approches de rétroaction et de développement de l'expertise professionnelle basées sur la collaboration. Chaque équipe-école doit assurer la prise en charge collective de l'apprentissage et de la réussite de tous les élèves<sup>59</sup>. L'enjeu principal réside dans l'amélioration des pratiques pédagogiques et leur adaptation aux nouvelles clientèles et aux nouveaux besoins.

Le développement d'une culture de collaboration passe par une coopération étroite entre les enseignants et les directions d'école. Devant des résultats scolaires décevants, la tentation est grande pour les directions d'établissement de demander un plus grand nombre de spécialistes alors qu'il y a des solutions possibles dans une révision des pratiques pédagogiques des enseignants. Il y aurait des gains significatifs à réaliser en ce qui touche la réussite scolaire en misant d'abord et avant tout sur une plus grande collaboration entre les enseignants. Dans ce contexte, le directeur d'établissement est appelé à jouer un rôle clé. Son attitude vis-à-vis de la collaboration sera déterminante. En affirmant son leadership, il peut devenir « l'apprenant en chef » et mobiliser les enseignants et les autres personnels, psychologues, techniciens en éducation spécialisée, vers des objectifs concrets d'amélioration des pratiques pédagogiques et de la réussite éducative<sup>60</sup>.

Il va de soi que la direction et les gestionnaires de la commission scolaire doivent appuyer le rayonnement et la diffusion de la culture de collaboration, et dans cette perspective, prévoir des mesures appropriées de formation du personnel.

### **5. Donner une nouvelle impulsion à la formation professionnelle**

La formation professionnelle chez les jeunes est une voie majeure pour contrer le décrochage scolaire, une voie normale du secondaire et une voie essentielle pour l'économie du Québec. Il faut donc tout mettre en œuvre pour qu'aucun jeune ne quitte le système scolaire sans y avoir acquis soit une formation générale, soit une qualification professionnelle qui lui permette de s'intégrer au marché du travail. Le peu de jeunes (6 %) qui obtiennent un premier diplôme d'études professionnelles avant l'âge de vingt ans, doit continuer à inciter tous les acteurs à conjuguer leurs efforts autour des deux objectifs suivants :

- **Maintenir l'enseignement professionnel au deuxième cycle du secondaire.** En conséquence, tout élève ayant réussi sa troisième année doit avoir accès à l'enseignement professionnel s'il souhaite acquérir une qualification professionnelle. Le financement de la concomitance (formation simultanée en formation générale et formation professionnelle) doit donc être poursuivi, voire amélioré.

- **Continuer à faire connaître et à positionner la formation professionnelle.** Il faut que la formation professionnelle au secondaire devienne une voie d'accès à l'enseignement supérieur aussi normale et régulière que la formation générale. Au terme de sa formation professionnelle, l'élève devrait pouvoir choisir entre les trois voies suivantes : entrer sur le marché du travail, poursuivre sa formation par des cours de spécialisation dans son domaine ou accéder à l'enseignement collégial dans le programme technique correspondant à son domaine.

Partant de ces objectifs, quatre initiatives sont proposées.

**Permettre à chaque commission scolaire de développer des formations courtes.** Il y a nombre de besoins qui nécessitent des formations courtes pour répondre à des demandes spécifiques des entreprises dans les régions. Pourquoi ne serait-il pas possible que chaque commission scolaire développe ce type de formation comme cela se fait dans le réseau collégial ? Ce changement permettrait d'adapter la formation aux besoins spécifiques et ponctuels des entreprises de chaque région.

**Développer des stages en entreprises.** C'est une autre avenue prometteuse qui fait déjà partie de l'éventail d'outils mis au point au fil des années, mais on est loin d'en avoir exploité toutes les potentialités. Ce service peut être offert, le cas échéant, dans le cadre des formations courtes. Les parcours de formation générale gagneraient aussi à inclure des stages en entreprise ou dans différents organismes à but non lucratif. Le Québec fait bande à part comparativement à ce qui se passe en Amérique du Nord, et l'effet positif de tels stages commence à poindre<sup>61</sup>. Les commissions scolaires connaissent bien les besoins de leur milieu. Il leur revient de relever ce défi qui commence par une augmentation significative du nombre de stages en entreprises. Une des difficultés à cet égard réside dans le fait que les PME, qui constituent la base de notre économie, ne disposent pas généralement de toutes les ressources pour encadrer les stagiaires. Il importe en conséquence de leur apporter un soutien minimal de manière à ce qu'elles puissent accueillir les jeunes dans des conditions adéquates. Dans le même esprit, les entreprises doivent s'engager davantage dans la formation de la main-d'œuvre dont elles sont les premières bénéficiaires.

Mais le déploiement des stages en entreprise implique une plus grande autonomie des commissions scolaires en ce qui touche le choix des options. On comprend que le Ministère se doit d'assurer une cohérence de l'ensemble des formations offertes au Québec, mais les commissions scolaires pourraient jouir d'une plus grande marge de manœuvre sans compromettre le plan d'ensemble. Il s'agit là d'un enjeu important de gouvernance. L'économie d'aujourd'hui évolue rapidement, les besoins des entreprises, les métiers et les professions également. Il faut en conséquence que les programmes de formation soient rapidement ajustés aux nouvelles réalités du marché du travail. Le Ministère doit appuyer les commissions scolaires dans le développement d'une formation qui cherche à s'ajuster rapidement aux besoins du marché du travail.

**Délocaliser la formation.** Dans cette perspective, le Ministère pourrait aussi ouvrir la porte davantage à une nouvelle initiative qui consiste à délocaliser la formation pour l'offrir à des territoires qui ne disposent pas d'infrastructures mais où un besoin réel existe. Le contexte actuel crée une concurrence entre les commissions scolaires puisque chacune désire offrir de la formation professionnelle à ses clientèles. Dans les régions contiguës, cette concurrence peut devenir un obstacle à l'offre de nouvelles formations, la clientèle étant répartie sur l'ensemble d'un territoire. Par ailleurs, la proximité des points de service permet de desservir un plus grand nombre. La délocalisation peut répondre à des besoins qui ne justifient pas toujours un service permanent de formation.

Le Ministère serait appelé à financer des formations pour lesquelles des économies importantes pourraient être réalisées. Il encadre déjà ce genre d'initiative mais il devrait faire preuve de plus de souplesse et d'ouverture. La délocalisation permettrait de combler rapidement des besoins de formation de main-d'œuvre sans que le Ministère ait à investir pour mettre en place de nouvelles infrastructures. En outre, la qualité de la formation serait acquise puisqu'elle aurait été éprouvée.

Cette initiative s'inscrit d'emblée dans une démarche de gouvernance décentralisée où les commissions scolaires ont l'opportunité d'optimiser leurs ressources en formation professionnelle. De nouveaux encadrements seraient nécessaires afin de faciliter et normaliser la collaboration entre les commissions scolaires. Dans le contexte actuel des finances publiques, ce projet de délocalisation permet non seulement d'améliorer la formation professionnelle, mais aussi d'en réduire les coûts.

**Hausser l'âge de l'instruction obligatoire à 18 ans.** D'aucuns s'interrogent si l'âge de l'école obligatoire ne doit pas être haussé à 18 ans, en raison notamment de la nouvelle économie qui repose davantage sur le savoir. Plusieurs juridictions se sont engagées dans cette voie. Aux États-Unis, 26 états ont légiféré pour porter l'âge de l'instruction obligatoire à 18 ans. Onze états l'ont porté à 17 ans. Au Canada, l'Ontario, le Manitoba et le Nouveau-Brunswick ont porté l'âge de la fin de la scolarité obligatoire à 18 ans. Les études effectuées en Amérique du Nord et dans les Pays-Bas montrent que l'augmentation de l'âge de la scolarité obligatoire entraîne une diminution du taux de décrochage et une augmentation du taux de diplomation parmi les jeunes de ces juridictions<sup>62</sup>. Bien que cet allongement de la durée des études entraîne des coûts supplémentaires, ceux-ci seraient amplement atténués par les économies réalisées par une diminution du décrochage scolaire. De la même manière, la souplesse de notre système scolaire, qui encourage le retour aux études pour les jeunes adultes, constitue un atout majeur à préserver.

Le Québec doit maintenant passer à l'action et hausser à son tour l'âge de l'instruction obligatoire à 18 ans.



### 6. Adapter les interventions aux élèves issus de l'immigration

La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration est un enjeu de première importance dans la mesure où la population immigrante continuera de croître et de façonner profondément la société québécoise et ses écoles. La priorité doit être accordée aux élèves de la première génération car ils sont les plus à risque, et plus particulièrement dans les régions qui ont commencé plus récemment à accueillir des immigrants.

Quatre chantiers sont proposés, et ils interpellent tous la gouvernance locale, en particulier les directions d'écoles qui peuvent jouer un rôle central pour soutenir la réussite scolaire des jeunes de la première génération. Le défi n'est pas facile car il implique une concertation étendue avec le personnel d'accompagnement et les intervenants du milieu communautaire. C'est un cas typique qui relève d'une culture de collaboration. Les directions d'établissement doivent donc s'imprégner de cette culture, y adhérer pleinement pour obtenir des résultats. Par ailleurs, elles auront besoin aussi d'une plus grande autonomie dans le choix des moyens d'action.

**Expérimenter des modèles d'enseignement du français.** Ce chantier vise particulièrement les élèves qui accusent un grand retard parce qu'ils ont intégré le système scolaire québécois en cours de scolarité du secondaire ou qu'ils fréquentent le secteur de l'éducation des adultes. Les défis de ces élèves sont nombreux. Ils doivent tout d'abord maîtriser une littératie dans leur langue d'origine et aussi avoir une connaissance suffisante du français pour réussir leur intégration socioprofessionnelle. Bien que des expériences novatrices aient été menées avec succès, il faut mieux évaluer et généraliser les approches et continuer à travailler en partenariat avec les universités, les instances publiques et parapubliques actives dans l'insertion à l'emploi ainsi qu'avec les organismes communautaires. Il revient aux directions d'école de prendre les devants avec l'appui des commissions scolaires.

**Soutenir les écoles dans leurs relations avec les familles.** Cet objectif figure depuis très longtemps dans les programmes gouvernementaux. Néanmoins, il constitue souvent le maillon faible des stratégies de mise en œuvre, précisément dans le cas des élèves les plus à risque et des parents les plus marginalisés. De nombreuses initiatives prometteuses ont été lancées à cet égard, dont celle d'engager une personne responsable des relations entre l'école et la famille et impliquant également les intervenants communautaires interculturels et scolaires. Cependant, ces initiatives ne bénéficient pas d'un financement suffisant. Encore ici, les directions d'établissement peuvent jouer un rôle déterminant.

**Mieux appuyer les équipes écoles.** Ce chantier concerne d'abord les groupes « à risque ». Il s'agit en fait d'accompagner le milieu scolaire dans une démarche visant la mobilisation de l'ensemble des membres d'une communauté éducative afin qu'ils partagent la même lecture de la situation avec les enseignants, les parents et les autres partenaires. Plusieurs mesures initiées par des organismes communautaires ou dans le cadre de stratégies ministérielles sur la persévérance scolaire et le perfectionnement des enseignants se sont avérées positives. Cependant, elles doivent être plus systématiques et plus fréquentes au sein des milieux pluriethniques et s'étendre également aux régions dites homogènes qui sont en réalité de plus en plus touchées par l'intégration des immigrants.



Les directions d'établissement sont directement concernées par ce chantier dont le succès requiert une collaboration étroite de tous les partenaires du projet éducatif.

**Maximiser le rôle de l'éducation pour une société pluraliste.** Le quatrième chantier fait la promotion de l'éducation en vue de favoriser l'émergence d'une nouvelle génération pleinement à l'aise dans une société pluraliste où les identités multiples coexistent dans le respect des valeurs civiques qui nous unissent. L'éducation interculturelle doit s'adresser aux élèves de toutes origines, qu'ils soient ou non exposés à la diversité ethnoculturelle. Les progrès à cet égard ont été significatifs depuis la réforme scolaire qui a donné plus de légitimité au pluralisme dans le curriculum et les pratiques éducatives. Cependant, le plurilinguisme ainsi que la diversité religieuse suscitent encore des craintes, souvent amplifiées par le contexte international. Il faut donc intensifier les efforts de formation et de perfectionnement des professionnels de l'éducation sur ces enjeux. Du côté des élèves, il faut accroître les contacts entre les milieux pluriethniques et les milieux plus homogènes. La mise en œuvre de ce chantier implique aussi bien les directions d'établissement que les commissions scolaires.

### 7. Soutenir l'adaptation scolaire et revoir les moyens d'intervention

Soutenir les élèves HDAA dans leur réussite scolaire et éducative exige d'investir effort et argent là où ils peuvent avoir la plus grande portée. Il revient à tous les acteurs du réseau scolaire de mettre tout en œuvre pour s'assurer d'une approche concertée afin de revoir les moyens d'action, fixer des priorités et des cibles à atteindre.

Au même titre que les enseignants, les commissions scolaires et les directions d'écoles occupent la première ligne. Leurs responsabilités sont énormes. Il leur est demandé spécifiquement de :

- favoriser l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers;
- répondre à l'augmentation importante des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme et des élèves ayant un trouble du langage;
- composer avec l'application des règles qui régissent le processus de validation des élèves handicapés;
- tenter d'harmoniser la reconnaissance des codes d'élèves handicapés reconnus par le système de la santé et qui ne l'est pas par le Ministère de la Santé et des Services sociaux.

On le voit, les commissions scolaires et les écoles sont appelées à composer avec des situations difficiles et contraignantes. Deux mesures sont proposées :

- Que le Ministère procède, en collaboration avec les commissions scolaires et les établissements, à une révision des moyens d'intervention de manière à optimiser les services aux élèves HDAA et à faciliter l'intégration de ceux qui ont des besoins particuliers.



- Que les établissements privés subventionnés participent à l'effort collectif et soutiennent cette clientèle. On pourrait, par exemple, envisager des incitatifs financiers ou structurels pour les amener à partager équitablement avec le secteur public la responsabilité sociale d'éduquer et de viser la réussite de toute la population étudiante d'un territoire donné, quitte à moduler leur financement en fonction de critères, telle la prise en charge d'élèves représentatifs du tissu social régional, etc.

L'enseignant est aussi directement interpellé. Il fait face à des clientèles nouvelles et diversifiées qui exigent de sa part une large ouverture sur le plan pédagogique ainsi qu'une grande capacité d'accompagnement dans le respect du rythme des élèves. C'est un défi de tous les jours. C'est pourquoi il faut mieux le soutenir en s'assurant qu'il dispose de la préparation et des ressources nécessaires.

La question du financement demeure au cœur du débat. Les services aux élèves entraînent des coûts importants et c'est une des raisons pour lesquelles il importe tant de revoir les priorités et l'ensemble de la stratégie d'action. Il est certain toutefois que, dans la situation actuelle, il sera difficile d'opérer le virage proposé sans des ressources financières suffisantes. C'est pourquoi il est impératif que les établissements privés fassent leur part et accueillent une proportion significative des élèves HDAA.

### 8. Accélérer la mise en place de l'école à l'ère numérique

L'école à l'ère numérique peut être une opportunité exceptionnelle de faire progresser l'apprentissage de l'élève et sa réussite scolaire. Mais son évolution est lente et elle avance encore à coup d'expérimentations. C'est à l'école que s'élabore son développement, et plus spécifiquement dans la classe où l'enseignant décide des activités d'apprentissage au cours desquelles se fera la rencontre du numérique et de la pédagogie. On observe actuellement différentes stratégies d'exploitation du numérique : numérisation du matériel existant, création de contenus, combinaison de logiciels grand public et spécialisés, etc. Pour accélérer la mise en place de l'école à l'ère numérique, il faut accroître le nombre d'enseignants qui y adhèrent et aussi favoriser le développement et la diffusion de pratiques pédagogiques qui intègrent les ressources numériques. Deux pistes d'action sont proposées :

- Normaliser les ressources numériques mises à la disposition des enseignants;
- Intensifier la formation des enseignants aux potentialités pédagogiques du numérique.

**Normaliser les ressources numériques mises à la disposition des enseignants.** À la suite des recherches qu'il a menées auprès des écoles québécoise, le CEFRIQ en est venu à suggérer une avenue qui mérite d'être explorée sérieusement. La proposition consiste à regrouper les meilleures ressources numériques dans une sorte de clé en main destiné à l'enseignant et à partir duquel il pourrait bâtir le modèle pédagogique qui répond le mieux à son enseignement.



*« Il s'agirait en somme de bâtir l'équivalent du Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) pour ce qui concerne les moyens : combinaisons de ressources grand public, de logiciels spécialisés, d'outils d'interaction et de coélaboration de contenus, qui viendraient soutenir l'enseignant dans sa pratique et sa routine de classe. Cette approche, de type conseil, aurait l'avantage de laisser de la flexibilité à l'enseignant, de respecter son autonomie professionnelle tout en le guidant vers des ressources appropriées. Au final, le référentiel constituerait le matériau de base qui permet de concrétiser le PFÉQ (comme le manuel), mais en optimisant le numérique à l'avantage des apprentissages<sup>63</sup>. »*

Si l'on en croit le CEFRIO, il serait possible dès cette année, en 2015, de commencer à mettre au point ce clé en main de ressources numériques par matière et pour chacun des niveaux primaire et secondaire. Voilà un projet stimulant pour l'éducation du XXI<sup>e</sup> siècle.

**Intensifier la formation des enseignants aux potentialités pédagogiques du numérique.** Les initiatives du Ministère et des commissions scolaires ont permis au fil des années d'identifier et de valoriser les meilleurs outils numériques ainsi que les pratiques pédagogiques innovatrices par l'intermédiaire, notamment, du réseau des RÉCIT<sup>64</sup> nationaux et locaux. Malgré ce précieux soutien, le CEFRIO remarque que :

*« Les enseignants, à l'exception des pionniers du numérique, n'ont pas nécessairement amélioré leurs pratiques pour autant, et bien souvent, on a pu observer que la demande en provenance de la base n'était pas au rendez-vous. »*

De toute évidence, l'expertise de RÉCIT pourrait être mise à contribution dans l'élaboration d'un référentiel structuré pour l'enseignant, par matière et par niveau scolaire. Ce genre de contenu pourrait se substituer au manuel, ou à tout le moins le compléter par un ensemble de ressources numériques utilisées en classe<sup>65</sup>.

Cette approche aurait l'avantage de faciliter le travail de recherche des enseignants et d'éviter la création de contenus redondants. Elle inciterait les enseignants à explorer toutes les potentialités pédagogiques du numérique, car plusieurs veulent innover et sont déjà dans processus d'innovation « bottom-up ». La gouvernance scolaire doit miser sur ces enseignants qui pensent et communiquent en réseaux, et souhaitent exercer un leadership dans l'émergence des changements à venir, autant en matière de pédagogie que d'utilisation du numérique. L'innovation vient souvent de la base ou de la périphérie; la gestion efficace de demain devra en tenir compte.



Le Ministère et les commissions scolaires doivent renforcer leur soutien à l'école à l'ère numérique. L'essor prodigieux du numérique peut donner l'impression que l'école et l'enseignant sont déclassés, qu'ils n'ont plus le monopole du savoir désormais accessible dans de multiples sources sur la toile. Tout au contraire, un rôle unique les attend, celui de veiller à la pertinence des informations et des savoirs, de stimuler et guider l'apprentissage en profondeur et la hiérarchisation des connaissances. C'est à l'école et par l'enseignant que l'élève peut apprendre à utiliser intelligemment les réseaux et l'Internet. C'est l'école qui reste le lieu premier de socialisation des enfants et de formation du futur citoyen. C'est l'école qui doit organiser l'interaction entre l'élève, ses pairs, le savoir et l'enseignant.

Ce type d'école et d'enseignant est un choix politique que les commissions scolaires, le Ministère et le gouvernement se doivent de privilégier dans l'optique d'une éducation qui s'inscrit dans le XXI<sup>e</sup> siècle. L'école à l'ère numérique ouvre donc toute grande la porte à la gouvernance décentralisée où l'école est appelée, avec l'enseignant et la commission scolaire, à jouer un rôle prédominant.



### CONCLUSION

Trois idées forces ressortent du Manifeste.

**Responsabiliser les écoles et les commissions scolaires.** La première idée force est de responsabiliser la base du système d'éducation, i.e. les écoles et les commissions scolaires, pour mieux les mobiliser autour des grands enjeux que sont, entre autres, la formation professionnelle, le perfectionnement des enseignants, les élèves issus de l'immigration, l'adaptation scolaire et le numérique. Et cette base du système doit reposer d'abord sur l'école, là où la direction, les enseignants et le personnel d'accompagnement conjuguent leurs efforts pour offrir aux élèves les services qui les conduiront à un diplôme, une qualification. C'est en misant sur les établissements et les commissions scolaires, en leur faisant confiance, en les impliquant dans la détermination des cibles, qu'ils se sentiront engagés vis-à-vis des élèves et de leur réussite éducative. Mais la responsabilité implique de rendre compte des résultats. Le Ministère ne peut donner de chèque en blanc ; il lui revient de définir les objectifs et de convenir des résultats attendus. Si les commissions scolaires et les écoles peuvent jouir d'une plus grande marge de manœuvre quant aux moyens d'action, elles doivent en contrepartie rendre compte de leurs résultats.

**Mieux évaluer l'apprentissage des élèves et les pratiques éducatives.** La deuxième idée force consiste à procéder systématiquement à une évaluation rigoureuse et crédible de l'apprentissage des élèves ainsi que des nouvelles politiques et des nouvelles initiatives avant de les adopter et de les mettre en œuvre. Qu'il s'agisse de plans d'action visant des clientèles spécifiques ou des formations particulières, il est impératif de les appuyer sur des données solides qui font consensus et en facilitent l'application. Rappelons-nous le jugement sévère prononcé par les auteurs du rapport sur l'opération *Agir autrement* visant les milieux défavorisés; il faut le répéter :

*« Qu'avons-nous appris des multiples mesures gouvernementales conduites depuis la fin des années '80 pour prévenir le décrochage scolaire ? De toute évidence, elles ont été peu efficaces à modifier le visage de la diplomation au Québec; mais pourquoi ? L'absence d'évaluation rigoureuse aura favorisé la répétition des mêmes erreurs et l'abandon des initiatives heureuses<sup>66</sup>. »*

Il faut sortir de ce cercle vicieux en se donnant les outils nécessaires pour mieux orienter les politiques gouvernementales, recenser les nouvelles initiatives et en assurer leur diffusion à travers le réseau. C'est dans cette optique que le Manifeste propose la création d'un organisme indépendant chargé de l'évaluation de l'apprentissage et de la performance du système d'éducation. Le Manifeste recommande également que le Ministère forme un groupe de travail chargé de préparer la mise en place d'un Institut national en éducation dont le mandat serait de conseiller le gouvernement sur les pratiques éducatives les plus adéquates et de consulter les différents acteurs et interlocuteurs concernés par ce projet, dont le Conseil supérieur de l'éducation.



**Faire de l'éducation une priorité nationale.** La troisième idée force est de faire de l'éducation une priorité nationale. Certes, le gouvernement doit prévoir les ressources budgétaires nécessaires à son développement. L'éducation est d'ores et déjà une priorité de l'État en termes budgétaires puisqu'elle accapare environ 16 % des dépenses totales de programmes. Mais la progression de la réussite éducative ne se résume pas seulement à une question de budget. Le message central du Manifeste, c'est qu'il serait vain d'accroître année après année le budget de l'éducation s'il n'y a pas de gains d'efficacité appréciables. C'est le défi que doit relever non seulement le Québec mais tous les systèmes d'éducation des pays développés. Pour faire de l'éducation une priorité, il ne suffit pas d'y affecter les sommes nécessaires ; il faut aussi accroître l'efficacité du système, en améliorant notamment la gouvernance, par une plus grande responsabilisation des établissements et des commissions scolaires et en se dotant d'outils d'évaluation, notamment un Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, comme en Ontario, et un Institut national de l'éducation.

Voilà trois idées forces dont l'application commande une remise en cause de la gouvernance scolaire actuelle. Elles n'ont rien d'improvisé. Ces idées sont énoncées à répétition dans de nombreux rapports depuis des années. Elles sont portées par des spécialistes qui font autorité et des organismes crédibles comme le Conseil supérieur de l'Éducation. Plus encore, elles sont appuyées par les études comparatives à l'échelle internationale. Que faut-il de plus !

Le ministre de l'Éducation ne doit pas être un sauveur, mais un chef d'orchestre. L'éducation est un système complexe comprenant plus de 2000 établissements et 72 commissions scolaires, pour ce qui est du primaire et du secondaire seulement. La partition est connue, mais dans certains passages l'orchestre sonne faux, comme en formation professionnelle, le développement professionnel des enseignants, l'adaptation scolaire. Le chef doit travailler davantage avec les musiciens et les chefs de section (violons, instruments à vent, etc.), i.e. les directions d'école et les commissions scolaires pour mieux maîtriser la partition. Le rôle principal du ministre de l'Éducation est de les rendre responsables, les motiver à faire mieux, car ce sont eux qui, ultimement, remplissent la mission éducative.

Une grande partie des propositions mises de l'avant par le Manifeste peuvent être appliquées rapidement et uniquement par des changements d'ordre administratif. Dès demain, le ministre de l'Éducation et ses sous-ministres peuvent assouplir les contrôles et les règles budgétaires de manière à donner plus de marge de manœuvre aux écoles et aux commissions scolaires. Les signataires du Manifeste leur offrent leur pleine collaboration pour compléter si nécessaire les informations et poursuivre la réflexion sur les orientations et les priorités d'action.



### Liste des collaborateurs et collaboratrices

**Lise Allaire.** Directrice générale de la Commission scolaire de la Rivière-du-Nord depuis 2007, Mme Lise Allaire a occupé plusieurs postes au courant de sa carrière dans différentes commissions scolaires. Enseignante de mathématique, directrice d'établissement, direction du service de l'organisation scolaire et du transport et directrice générale adjointe, Lise Allaire a aussi œuvré à la Commission scolaire des Affluents et à la Commission scolaire de la Seigneurie-des-Milles-Iles.

**Gaëtane Arseneau.** Retraitée depuis l'an dernier, Gaëtane Arseneau a œuvré pendant 36 ans dans le réseau scolaire où elle a occupé tour à tour les fonctions d'enseignante, de directrice d'établissement scolaire, de directrice du Service des ressources éducatives et de directrice générale adjointe à la Commission scolaire de la Baie-James.

**Mario Asselin.** Depuis plus de 15 ans, Mario Asselin anime des formations en entreprises ou pour des organismes ainsi qu'à l'occasion de conférences internationales au Québec, ailleurs au Canada et en France. Il a enseigné la communication organisationnelle à l'Université de Montréal. Il est aussi membre du conseil d'administration de l'Institut de gouvernance du numérique. Depuis mai 2011, il est identifié à la Coalition avenir Québec, ayant été candidat dans deux élections générales provinciales. Il est actuellement président de Mario tout de go Inc du nom de son blogue qu'il tient depuis octobre 2002. Il blogue chaque jour au Journal de Québec / Montréal où il agit également à titre de chroniqueur pour les versions imprimées.

**Jean-Pierre Aubin.** Directeur général de la Commission scolaire de Laval, Jean-Pierre Aubin a occupé plusieurs autres fonctions dans le système scolaire en tant qu'enseignant, conseiller pédagogique, directeur d'établissement secondaire et coordonnateur des services pédagogiques. Il est titulaire d'une maîtrise en éducation de l'Université de Montréal. Il s'intéresse plus particulièrement à la gestion du changement organisationnel et à la mobilisation des équipes.

**Julie Caron.** Directrice du Centre et du service de la formation professionnelle de Sherbrooke depuis juin 2011, Julie Caron est détentriche d'un baccalauréat en enseignement professionnel en formation professionnelle de l'Université de Sherbrooke ainsi que d'une maîtrise en administration publique de l'École nationale d'administration publique du Québec. Son cheminement à travers les 43 programmes dispensés au Centre de formation professionnelle lui ont permis de connaître les dessous de plusieurs métiers, l'amenant à mieux saisir l'importance de la formation professionnelle dans le système d'éducation du Québec.

**Robert Coppenrath.** Il est président fondateur de Robert Coppenrath & Associés. Il s'est spécialisé dans le domaine du développement des compétences managériales. Depuis les 38 dernières années, il a œuvré auprès d'un nombre important de grandes entreprises au Québec, au Canada, en Europe et en Asie.



## Manifeste sur l'éducation au Québec

**Jean-Sébastien Côté.** Détenteur d'une maîtrise en gestion des affaires publiques. Jean-Sébastien Côté occupe depuis 3 ans le poste de conseiller en planification stratégique, en évaluation et en statistiques à la Commission scolaire de Laval. Il a également travaillé comme coordonnateur aux services à l'élève à l'Université de Montréal, ainsi que pour le Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport où il était responsable d'implanter la gestion axée sur les résultats.

**Jean-Sébastien Desrosiers.** Diplômé de l'Université de Montréal en éducation et direction d'école depuis maintenant quinze ans, Jean-Sébastien Desrosiers a été à la barre de différentes écoles primaires et secondaires, d'abord comme directeur adjoint, puis comme directeur. Il est lauréat du Prix reconnaissance de la Commission scolaire de Laval, dans la catégorie Cadre, pour avoir fait augmenter le taux de diplomation de l'école Leblanc de manière remarquable (prix reçu au printemps 2015).

**Jean-René Dubois.** Ancien directeur général de la Commission scolaire la Riveraine et candidat du Parti québécois dans la circonscription de Nicolet-Bécancour aux élections provinciales de 2014.

**Patrick Forcier.** Actuellement directeur adjoint à l'École secondaire de la Baie-Saint-François, à Salaberry-de-Valleyfield, Patrick Forcier occupe des fonctions de direction d'établissement scolaire depuis plus de 16 ans. Il a été directeur au primaire aux Écoles Howick et St-Urbain-Premier, de 2008 à 2012. Auparavant, il a occupé le poste de directeur adjoint au secondaire et de directeur au primaire dans diverses écoles de Boisbriand, de 1999 à 2008.

**Jean Godbout.** Depuis juillet 2009, il occupe le poste de directeur général adjoint à la Commission scolaire de Laval et est notamment responsable du secteur primaire, de l'organisation scolaire, du transport et des ressources humaines. Gestionnaire depuis plus de 20 ans, il a amorcé sa carrière à titre d'enseignant au secondaire pour occuper successivement un poste de conseiller pédagogique, de direction d'école, de coordonnateur au Service des ressources humaines pour ensuite diriger ce service pendant sept ans. Diplômé de l'Université de Montréal en éducation et détenteur d'un diplôme en administration scolaire de l'Université de Sherbrooke, Jean Godbout s'est particulièrement intéressé, au cours des dernières années, au dossier de la supervision des gestionnaires de même qu'à la coordination en amélioration continue en ce qui a trait à la gestion de projet et la cartographie des processus.

**Isabelle Godbout.** Directrice générale de la Commission scolaire du Lac-Abitibi, Isabelle Godbout est à la tête d'une des plus petites commissions scolaires du Québec, qui est en plus considérée comme un milieu défavorisé. Détentrice d'un diplôme d'études supérieures spécialisées en administration scolaire, elle poursuit actuellement sa formation dans le but d'obtenir sa maîtrise dans le domaine.

**Albert Juneau.** Ancien éditorialiste au journal *Le Devoir* et correspondant de *La Presse* en Europe, Albert Juneau a aussi assumé des fonctions de direction dans le domaine du développement régional ainsi que dans celui des relations internationales, notamment en ce qui touche les échanges entre le Québec et les États-Unis.



**Isabelle Lacroix.** Détentrice d'un Ph.D., Isabelle Lacroix, est professeure adjointe à l'École de politique appliquée de l'Université de Sherbrooke dont elle est aussi la directrice depuis 2015. Ses champs de recherche et d'enseignement sont les politiques publiques canadiennes et québécoises, notamment les questions de gouvernance publique. Elle s'intéresse particulièrement aux politiques éducatives, sa thèse de doctorat ayant pour titre *Les pratiques de gouvernance des commissions scolaires du Québec* (2012).

**Esther Levasseur.** Directrice du Service de la formation professionnelle et du Centre de formation professionnelle à la Commission scolaire de la Baie-James, Esther Levasseur œuvre dans ce milieu depuis plus de dix ans. La Commission scolaire de la Baie-James est de petite taille par la population desservie, mais elle est répartie sur un territoire immense de 305 000 km<sup>2</sup>.

**Marie Mc Andrew.** Professeure titulaire au Département d'administration et fondements de l'éducation de l'Université de Montréal, Marie Mc Andrew est titulaire d'un doctorat en éducation comparée et en fondements de l'éducation. Elle est spécialisée dans l'éducation des minorités et l'éducation interculturelle. Sa contribution dans ce domaine est significative, tant en ce qui concerne la recherche que le développement et l'évaluation des politiques. De 1989 à 1991, comme conseillère au Bureau des sous-ministres du Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration du Québec, elle a été étroitement associée à l'élaboration et à la diffusion de l'Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration *Au Québec pour bâtir ensemble*.

**Maxime Mongeon.** Passionné de littérature et d'éducation, Maxime Mongeon a occupé au fil des années, les fonctions de conseiller pédagogique, de directeur d'école et de président d'une association de directeurs d'école. Il occupe présentement un poste de directeur adjoint au sein des Services éducatifs de la Commission scolaire de Laval. Il assure par ailleurs la direction du domaine jeunesse chez Leméac Éditeur.

**Sylvie Nadon.** Détentrice d'une maîtrise et d'un certificat de 2<sup>e</sup> cycle en administration scolaire, Sylvie Nadon œuvre depuis plus de trente ans dans les domaines de l'éducation, de la formation professionnelle et de la qualification, dont les huit dernières années à titre de directrice du Service de la formation professionnelle, de l'éducation des adultes et des services aux entreprises de la Commission scolaire de Laval.

**Sylvie Nardone.** Diplômée en adaptation scolaire et sociale de l'Université du Québec à Montréal, Madame Sylvie Nardone est actuellement coordonnatrice aux Services éducatifs de la Commission scolaire de Laval. Sa vision de l'enseignement a été enrichie par la diversité de son parcours professionnel où elle a pu relever des défis au secteur public ainsi qu'au secteur privé en tant qu'enseignante en classe spécialisée et en orthopédagogie, orthopédagogue clinicienne et conseillère pédagogique.





**Madeleine Piché.** Détentrice d'un baccalauréat en littérature québécoise et d'une maîtrise en gestion de l'éducation, Madeleine Piché travaille dans le milieu scolaire depuis plus de trente ans. Enseignante en français au secondaire puis conseillère pédagogique, elle est passionnée depuis toujours par l'innovation pédagogique. Co-auteure d'un didacticiel sur le discours analytique pour la 4<sup>e</sup> secondaire présenté à Lausanne en 1990, elle a aussi exploré l'enseignement stratégique et se garde à la fine pointe de la recherche en éducation. Elle dirige des établissements scolaires depuis presque 20 ans, et l'école Notre-Dame-du-Canada depuis 15 ans.

**Marie-Andrée Tourangeau.** Active dans le milieu de l'éducation depuis 35 ans, Marie-Andrée Tourangeau s'est tout d'abord consacrée à l'enseignement en adaptation scolaire puis, à mi- carrière, elle s'est intéressée à la gestion scolaire en occupant quelques postes de directrice d'établissement au secteur secondaire. Retraitée depuis l'an dernier, elle occupait le poste de directrice adjointe à la direction générale de la commission scolaire de Laval, où elle était responsable du secteur secondaire, de la formation professionnelle, de l'éducation aux adultes ainsi que de l'ensemble des services éducatifs. Marie-Andrée Tourangeau détient un baccalauréat en enseignement, un certificat en gestion du personnel et elle est également titulaire d'un diplôme d'études supérieures spécialisées en gestion scolaire.

**Bianca Tremblay.** Détentrice d'un baccalauréat en enseignement du français au secondaire et d'un diplôme d'études supérieures spécialisées en administration scolaire, Bianca Tremblay a débuté sa carrière comme enseignante de français au secondaire. En 2006, elle a obtenu le poste de direction d'établissement scolaire dans une école secondaire en milieu défavorisé à la Commission scolaire de la Baie-James où elle a su développer de l'expertise et des stratégies favorisant la réussite des élèves et la mise en place de services adaptés aux besoins. Depuis janvier 2014, elle occupe le poste de directrice des Services éducatifs et complémentaires au secteur des jeunes.

**Michelle Perron.** Directrice générale à la Commission scolaire de la Baie-James depuis novembre 1998, Michelle Perron est titulaire d'une maîtrise en éducation et d'un certificat de 2<sup>e</sup> cycle en administration scolaire. La Commission scolaire de la Baie-James se distingue par l'immensité de son territoire, dispensant des services éducatifs à une clientèle jeune et adulte. Les besoins régionaux nécessitent de faire preuve d'adéquation, d'adaptation et d'innovation.

**Marc St-Pierre.** Détenteur d'un baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et d'une maîtrise en administration scolaire et études des politiques en éducation, Marc St-Pierre a œuvré plus de 20 ans auprès de jeunes en difficulté à titre d'éducateur en centre de réadaptation, d'orthopédagogue, d'enseignant, de directeur adjoint et directeur d'école. Il a été directeur général adjoint à la Commission scolaire de la Rivière du Nord d'avril 2002 à juin 2012 où il était responsable des dossiers relatifs à la réussite éducative et à la persévérance scolaire. De 1998 à 2002, il a été responsable des services éducatifs à la Fédération des établissements d'enseignement privés du Québec.

**Yves-Michel Volcy.** Directeur général adjoint aux affaires éducatives de l'ordre secondaire, à l'éducation des adultes et à la formation professionnelle de la Commission scolaire de Laval, Yves-Michel Volcy est en poste depuis le printemps 2015.



## Remerciements

**André Binet** – Traduction

**Martine Deshaies** – Contenu pédagogique EHDAA

**Claudie Duguay** – Mise en page

**Anthony Mak (La machine à idées)** – Conception web

**Marc-Yves Volcy / Marie-Michèle Amédée** – Révision linguistique

## Références

- <sup>1</sup> Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport : *Rapport du comité d'experts sur le financement, l'administration, la gestion et la gouvernance des commissions scolaires*, mai 2014
- <sup>2</sup> Denis Bédard : *Les études secondaires et postsecondaires, propositions de réorganisation pour améliorer la performance du système d'éducation au Québec*, septembre 2003, page 43 et suivantes. Rapport produit pour la Fédération des commissions scolaires du Québec.
- <sup>3</sup> Pour le gouvernement, le périmètre comptable comprend l'ensemble des ministères, organismes et entreprises dont le budget est inclus dans les états financiers consolidés du gouvernement. Il y en avait 495 en 2011. Les instances incluses dans le périmètre comptable sont, de ce fait, soumises à son contrôle financier et administratif. Voir le Rapport du Vérificateur général du Québec à l'Assemblée nationale pour l'année 2011-2012, vérification de l'information financière et autres travaux connexes Hiver 2012, page 8.
- <sup>4</sup> Ministère de l'Éducation des Loisirs et des Sports, *Rapport du comité d'experts sur le financement, l'administration, la gestion et la gouvernance des commissions scolaires*, mai 2014
- <sup>5</sup> Conseil supérieur de l'Éducation, *L'approbation locale de réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire*, Avis au Ministère de l'Éducation, janvier 2003, page 3 de la version abrégée.
- <sup>6</sup> Idem, page 6 à 11
- <sup>7</sup> Jean-Pierre Proulx, *L'autonomie des écoles primaires et secondaires, état de la situation et hypothèses de changements*, janvier 2011, page 11
- <sup>8</sup> En place depuis 2003
- <sup>9</sup> Voir la préface, page 5, de Claude Lessard, président du Conseil supérieur de l'éducation dans *Gouvernance scolaire au Québec*, étude effectuée par Lucie Lalancette pour le compte de la Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement, novembre 2014.
- <sup>10</sup> Jean-Pierre Proulx, page 11
- <sup>11</sup> Secrétariat du Conseil du trésor, *Guide sur la gestion axée sur les résultats*, 2014, page 5
- <sup>12</sup> M. Janosz, J. Bélanger, C. Dagenais, F. Bowen, P.C. Abrami, S.C. Cartier, R. Chouinard, J.-S. Fallu, N. Desbiens, G. Roy, S. Pascal, L. Lysenko & L. Turcotte (2010). Aller plus loin, ensemble : synthèse du rapport final d'évaluation de la stratégie d'intervention Agir autrement. Montréal, QC : Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal. Évaluation de la stratégie d'intervention *Agir Autrement*, synthèse du rapport final, mai 2010.
- <sup>13</sup> Entre 2002 et 2008, 197 écoles secondaires desservant les élèves des milieux les plus défavorisés ont été appelées à améliorer la réussite de leurs élèves en s'engageant dans une démarche nouvelle fondée sur le principe de collégialité et de rigueur.
- <sup>14</sup> Idem, page 37.
- <sup>15</sup> Pour expliquer ce paradoxe troublant, les auteurs émettent l'hypothèse d'un effet de diversion : les efforts visant à créer un climat propice à la Stratégie auraient pris le pas sur les activités d'apprentissage.
- <sup>16</sup> Idem, page 40.
- <sup>17</sup> ÉHDAA : Élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage.
- <sup>18</sup> Loi de l'instruction publique, chapitre II, section II, obligation de l'enseignant.
- <sup>19</sup> Conseil supérieur de l'Éducation : *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*, Avis au Ministre de l'Éducation, du loisir et du sport et Ministre de l'enseignement supérieur, de la recherche, de la science, 2014, Sommaire, page 2.
- <sup>20</sup> Karen Seashore Louis, Kenneth Leithwood, Kyla L. Wahlstrom, Stephen E. Anderson, *Learning from Leadership: Investigating the Links to Improved Student Learning*, 2010
- <sup>21</sup> Tel que promulgué par le Ministère.
- <sup>22</sup> Idem, page 12.
- <sup>23</sup> Conseil supérieur de l'éducation, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation, 2010-2012, *Pour une formation qualifiante chez les jeunes de moins de 20 ans, Lever les obstacles à la formation professionnelle au secondaire*, page 20
- <sup>24</sup> Idem, page 62
- <sup>25</sup> Idem page 64
- <sup>26</sup> Groupe de recherche immigration, équité et scolarisation (GRIÈS)
- <sup>27</sup> Idem.
- <sup>28</sup> Ministère de l'Éducation, *Une école adaptée à tous les élèves, Prendre le virage du succès, Plan d'action en matière d'adaptation scolaire*, 1999.
- <sup>29</sup> Raynald Horth, *Historique de l'adaptation Scolaire au Québec*, 1998.

- <sup>30</sup> Ministère de l'Éducation, *Des conditions pour mieux réussir ! Plan d'action pour soutenir des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*, 2008
- <sup>31</sup> Ministère de l'Éducation, *Document d'appui à la réflexion, Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté*, 25 octobre 2010.
- <sup>32</sup> Ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports, *Rapport d'évaluation de l'application de la politique de l'adaptation scolaire*, 2008.
- <sup>33</sup> Bernard Cornu, Jean-Pierre Véran, *Pédagogie et révolution numérique, Le numérique et l'éducation dans un monde qui change : une révolution ?* Revue internationale d'éducation - S É V R E S, décembre 2014.
- <sup>34</sup> CÉFRIO, *Rapport synthèse, Usages du numérique dans les écoles québécoises*, novembre 2013
- <sup>35</sup> T. Laferrière, M.-D. Hamel & E. Saint-Pierre (2014). Recension des écrits en collaboration avec le CEFRIQ pour le compte du MELS. Disponible:  
[http://www.cefr.io.qc.ca/media/uploader/2\\_Rapport-syntheseUsagesdunumriquelcole\\_v13fvrier.pdf](http://www.cefr.io.qc.ca/media/uploader/2_Rapport-syntheseUsagesdunumriquelcole_v13fvrier.pdf)
- <sup>36</sup> Au sens strict, l'élève est un jeune de moins de 20 ans. Dans ce texte, il peut comprendre aussi la clientèle adulte.
- <sup>37</sup> Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1963 à 1966, tome 1, page 83.
- <sup>38</sup> N. Fruchter et S. McAlister (2008). *School Governance and Accountability : Outcomes of Mayoral Control of Schooling in New York City*, Annenberg Institute for School Reform at Brown University, 35 p. D. McAdams (2006). *What School Boards Can Do*, New York, NY: Teachers College Press, ST174 p. D. Ravitch (2009). *A History of Public School Governance in New York City*, Paper presented to The Commission on School Governance, 25 p.; références citées dans : Ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports, *Le Rapport du comité d'experts sur le financement, l'administration, la gestion et la gouvernance des commissions scolaires*, mai 2014, page 54. Gabriel Gosselin, Claude Lessard, *Les deux principales réformes de l'éducation du Québec moderne: témoignages de ceux et celles qui les ont initiées*, Québec, Presses de l'Université Laval
- <sup>39</sup> J.T. Waters and R. Marzano (2006), *School District Leadership That Works: The Effect of Superintendent Leadership on Student Achievement: Meta-analysis of Influence of District Administrators on Student Achievement*. Denver, CO: Mid-Continent Research for Education and Learning. Voir aussi: Kenneth Leithwood: *Les Conseils Scolaires Performants et leur Leadership: une étude commandée par le Council of Ontario Directors of Education et l'Institut de leadership en éducation*, 2013
- <sup>40</sup> OCDE (2009), *Autonomie et responsabilisation des établissements d'enseignement : quel impact sur la performance des élèves*, dans PISA à la loupe, 2011/9 (octobre), cité dans Jean-Pierre Proulx, *L'autonomie des écoles primaires et secondaires, état de la situation et hypothèses de changements*, janvier 2011, page 39
- <sup>41</sup> Le terme « responsabilisation » tel qu'utilisé dans le Manifeste renvoie au concept « d'empowerment », c'est-à-dire au fait de « donner du pouvoir d'agir ».
- <sup>42</sup> J.T. Waters and R. Marzano (2006), *School District Leadership That Works: The Effect of Superintendent Leadership on Student Achievement: Meta-analysis of Influence of District Administrators on Student Achievement*. Denver, CO: Mid-Continent Research for Education and Learning. Voir aussi: Kenneth Leithwood: *Les Conseils Scolaires Performants et leur Leadership: une étude commandée par le Council of Ontario Directors of Education et l'Institut de leadership en éducation*, 2013
- <sup>43</sup> Michael Fullan, *Choosing the wrong drivers for whole system reform*, Centre for Strategic Education, April 2011
- <sup>44</sup> N. Fruchter et S. McAlister (2008). *School Governance and Accountability : Outcomes of Mayoral Control of Schooling in New York City*, Annenberg Institute for School Reform at Brown University, 35 p. D. McAdams, (2006). *What School Boards Can Do*, New York, NY: Teachers College Press, ST174 p. D. Ravitch, (2009). *A History of Public School Governance in New York City*, Paper presented to The Commission on School Governance, 25 p.; références citées dans : Ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports, *Le Rapport du comité d'experts sur le financement, l'administration, la gestion et la gouvernance des commissions scolaires*, mai 2014, page 54. Gabriel Gosselin, Claude Lessard, *Les deux principales réformes de l'éducation du Québec moderne: témoignages de ceux et celles qui les ont initiées*, Québec, Presses de l'Université Laval
- <sup>45</sup> Jean-Pierre Proulx, *L'autonomie des écoles primaires et secondaires, état de la situation et hypothèses de changements*, janvier 2011, page 11
- <sup>46</sup> Idem Jean-Pierre Proulx, page 13.
- <sup>47</sup> Ministère de l'Éducation des Loisirs et des Sports, *Rapport du comité d'experts sur le financement, l'administration, la gestion et la gouvernance des commissions scolaires*, mai 2014
- <sup>48</sup> Ministère de l'Éducation des Loisirs et des Sports, *Rapport du comité d'experts sur le financement, l'administration, la gestion et la gouvernance des commissions scolaires*, mai 2014
- <sup>49</sup> En anglais: Education Quality and Accountability Office

- <sup>50</sup> Rapport annuel du Bureau du vérificateur général de l'Ontario, chapitre 3 sur l'OQRE, pages 145 et 146. En 2009, l'OQRE a fait l'objet d'une évaluation détaillée de la part du vérificateur ontarien. De manière générale, il s'en tire fort bien.
- <sup>51</sup> Isabelle Lacroix, Christelle Lison, *La production de connaissances scientifiques : affaire de politiciens ou d'universitaires ?* (en évaluation)
- <sup>52</sup> Conseil supérieur de l'Éducation, *Rapport sur l'état et les besoins en éducation 2012-2014*, sommaire, décembre 2014, page 7
- <sup>53</sup> M. Brodeur, A. Gagné, H. Gascon, M. Janosz, M. Jetté, F. Lafortune, M. Maltais, J. Prud'homme, C. St-Cyr, M. St-Pierre, S. Striganuk et M. Umbriaco (2015). *Projet de création d'un Institut national en éducation*. Document de travail présenté à Monsieur François Blais, Ministre de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et Ministre responsable du Loisir et du Sport.
- <sup>54</sup> Idem
- <sup>55</sup> Idem
- <sup>56</sup> Loi de l'Instruction publique
- <sup>57</sup> Idem
- <sup>58</sup> Encore qu'au plan des avantages sociaux et du salaire, ce ne soit pas une promotion à proprement parler.
- <sup>59</sup> John Hattie, *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*, Routledge, 2012.
- <sup>60</sup> Robert J. Marzano, Timothy Waters, Brian A. McNulty, *School Leadership That Works: From Research to Results Paperback– September, 2005*
- <sup>61</sup> T. Laferrière, S. Barma, M.C. Bernard, M. Tremblay, A. Viau-Guay, S. Allaire, J. Désautels (2014). Développement et évaluation d'un programme de formation en alternance en sciences et technologie (FAST) pour élèves en difficulté de milieux défavorisés. Rapport remis au FRQSC, Québec. Disponible : <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/la-recherche/la-recherche-en-vedette/histoire?id=3tcmhvd61429622950157>
- <sup>62</sup> Philip Oreopoulos, *Would More Compulsory Schooling Help Disadvantaged Youth? Evidence From Recent Changes to School-Leaving Laws*, pages 85 à 112 du livre intitulé *The problems of Disadvantaged Youth: an Economic Perspective* publié par le National Bureau of Economic Research, 2009.st-cyr:
- <sup>63</sup> CÉFRIO, *Rapport synthèse, Usages du numérique dans les écoles québécoises*, novembre 2013, page 21.
- <sup>64</sup> Le RÉCIT est un réseau axé sur le développement des compétences des élèves par l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC). Il réalise son mandat principalement par la formation, le soutien et l'accompagnement du personnel enseignant, tout en développant une culture de réseau et de partage. Il s'agit d'une structure qui regroupe environ 120 personnes-ressources réparties dans 71 services locaux à la formation générale des jeunes (1 service par commission scolaire et 1 pour les établissements d'enseignement privés), 17 services régionaux à la formation générale des adultes (1 service par région administrative et 1 pour la communauté anglophone) et 12 services nationaux qui assurent un soutien particulier.
- <sup>65</sup> CÉFRIO, *Rapport synthèse, Usages du numérique dans les écoles québécoises*, novembre 2013, page 22.
- <sup>66</sup> M. Janosz, J. Bélanger, C. Dagenais, F. Bowen, P.C. Abrami, S.C. Cartier, R. Chouinard, J.-S. Fallu, N. Desbiens, G. Roy, S. Pascal, L. Lysenko & L. Turcotte (2010). *Aller plus loin, ensemble : synthèse du rapport final d'évaluation de la stratégie d'intervention Agir autrement*. Montréal, QC : Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal, 2010, page 40.