

L'ÉCOLE COMME ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT ET LA RÉUSSITE

De l'accessibilité à l'école à la réussite dans l'école

Robert Bisaillon
Paul Inchauspé, rédacteur
Diane Longpré
Denis Massé
Diane Miron
Serge Morin
Jean Sauvageau

Pendant des années, l'accessibilité aux études fut au Québec pour son système d'éducation une préoccupation, un rappel, un aiguillon, constants.

Depuis une dizaine d'années, c'est la réussite qui prend la place de l'accessibilité. Elle tend à devenir à son tour, pour le système d'éducation, une préoccupation, un rappel, un aiguillon, constants.

Une réussite qui se préoccupe du développement du potentiel des enfants quand on crée des services de la petite enfance. Une réussite qui se préoccupe de la pertinence et de la qualité du programme de formation quand on réforme le curriculum d'études. Une réussite qui se préoccupe des résultats de la scolarisation quand on s'alarme ou se réjouit des taux de diplômation, d'abandon scolaire ou de scores dans des épreuves internationales.

Mais ces trois formes de réussite, celle du développement des personnes, de la qualité du programme de formation, de la qualification par les résultats scolaires sont au coeur même des préoccupations des écoles, de l'école comme établissement d'enseignement. Si on oublie parfois de leur attribuer les succès en ces matières, on ne manque jamais de leur en reprocher les échecs.

Aussi, si les écoles, si chaque école singulière, peut en matière de réussite faire la différence, on devrait pouvoir dire pourquoi, mettre en évidence ces conditions. Et chercher à les réaliser ou à écarter ce qui les entrave. Car il n'est pas sûr qu'un système bâti pour assurer l'accessibilité puisse à tout coup permettre à l'école la mise en place de conditions qui favorisent la réussite.

I Revenir à l'école

Tout le monde se dit préoccupé de la réussite des élèves et bien des facteurs peuvent y contribuer mais l'essentiel se joue à l'école, c'est-à-dire dans chaque école. C'est dans chaque école singulière que se nouent et se réalisent les actions les plus déterminantes relatives à la réussite des élèves.

On est presque gêné de rappeler une telle évidence.

1 L'école, mais quelle école ?

Mais pourquoi alors la rappeler?

Parce que les actions qui se déroulent dans chaque école singulière peuvent produire des effets variables selon que sont ou non réalisées les conditions qui permettent de faire jouer à plein, pour la réussite des élèves, ce qu'on a appelé « l'effet-école ».

Nous connaissons tous des écoles qui, à certains moments, ou dans des situations exceptionnelles, ont obtenu avec leurs élèves des résultats étonnants que les conditions de départ ne laissaient pas présager.

Or quelles leçons nous rappellent ces réussites ?

Qu'une école est plus efficace quand elle arrive à être une école dans laquelle les membres de « l'équipe-école » prennent en main collectivement le projet de la réussite de leurs élèves et entretiennent entre eux les relations qui caractérisent une communauté.

Qu'une école est plus efficace quand elle arrive à être une école ouverte à la communauté environnante, celle des parents mais aussi celle de son milieu social, économique et culturel et qu'elle entretient avec ces acteurs des relations de partage, de collaboration ou même de coresponsabilité.

Qu'une école est plus efficace quand elle arrive à être une école dans laquelle les acteurs de la communauté interne ont la latitude et les ressources pour mettre en place des interventions appropriées à leur situation particulière.

Mais en fait une telle école, n'est-elle pas celle que devrait viser à être toute école ? Cette école, qu'un sursaut, dans des situations exceptionnelles, permet à ses acteurs de redécouvrir, n'est-elle pas ce que toute école devrait être par suite du rôle institutionnel qu'elle remplit auprès des enfants et des jeunes dans les villages et les quartiers des villes ?

C'est en tout cas le type d'école à laquelle nous rêvons tous :

- une école, communauté interne vivante et stimulante d'apprentissage pour tous ses acteurs, dont les élèves.
- une école partie prenante, avec les autres acteurs de son environnement, de la réussite des élèves mais aussi de l'enrichissement culturel de la communauté à laquelle appartient l'école.
- une école que les encadrements généraux n'empêchent pas de développer son identité propre, identité dans laquelle ses membres puisent à la fois fierté et sentiment d'appartenance.

On nous dira qu'une telle vision de l'école est utopique. Évidemment, elle l'est. Mais c'est une telle vision qui a été le moteur de nos engagements. C'est une telle école que nous avons cherché à rendre concrète, et nos carrières respectives sur le terrain en témoignent. Et quand nous fûmes appelés à proposer des améliorations à certains encadrements généraux du système d'éducation, cette préoccupation ne nous a jamais quittés.

2 Pourquoi revenir à l'école ?

C'est justement la constance de cette préoccupation comme horizon de nos actions dans le passé qui nous conduit à dire que le temps est venu pour que la nouvelle frontière qui devrait être au centre des actions des intervenants du système scolaire devrait être le renforcement et la mise en place des conditions qui permettront que de telles écoles soient effectives et en nombre croissant. Après le temps de la révision des grands encadrements, c'est la mise en place et le renforcement des ingrédients qui rendent possible la dynamique d'une telle école qui devraient être le point focal et la visée des actions, projets, changements ou améliorations. Aussi, pour voir plus clairement ce qu'il convient de faire, c'est à travers le filtre des possibilités d'existence d'une telle école que la réalité actuelle du paysage scolaire mérite d'être analysée.

C'est cette sorte de radiographie que nous nous apprêtons à faire ici. À la fois proches et distants d'un système au sein duquel nous n'avons plus de responsabilités, nos observations ne visent pas à l'originalité ni à l'exhaustivité. Beaucoup des réalités dont nous parlerons sont connues. C'est leur mise en lumière à travers la perspective choisie qui l'est moins. Un tel éclairage fait aussi sortir de l'ombre des questions d'autant plus facilement ignorées que leur prise en compte demanderait d'aller à contre-courant de pratiques établies.

Cet exercice est donc utile, mais pourquoi ouvrir ce chantier maintenant ? Trois raisons nous y incitent.

La crainte de reculs

La première raison est conjoncturelle et peut-être exagérons-nous en ce moment nos craintes. Toute réforme nécessite des corrections, des réajustements, mais elle entraîne aussi souvent des mouvements de contre-réforme. Nous n'échappons pas à la règle. Or, parmi les mouvements de cette nature qui se développent actuellement, un d'entre eux est plus préoccupant, c'est celui d'accrocs sinon de reculs quant à la responsabilisation des acteurs de première ligne. Beaucoup d'« équipes-écoles » ont ressenti la directive sur le bulletin scolaire de la ministre de l'éducation comme un déni de leur responsabilité professionnelle et un désaveu du travail collectif qu'elles avaient mené dans leur école. Une approche pour laquelle le contrôle central par le plus haut niveau est la meilleure formule pour assurer la qualité ou corriger les écarts n'est pas non plus absente des dispositions prises successivement ces dernières années par plusieurs ministres.

De telles postures trouvent des échos favorables dans certaines franges de l'opinion publique et entretiennent une image dévalorisée des acteurs de l'éducation qui travaillent dans l'école ordinaire. Nous n'avons jamais partagé une telle vision. Les acteurs de terrain de l'école ordinaire remplissent une fonction plus importante que celle des autres ordres d'enseignement et dans des conditions plus difficiles que dans les cégeps et les universités. La reconnaissance de cette responsabilité ne peut s'accommoder d'attitudes condescendantes envers de tels acteurs, mais elle justifie au contraire, et cela plus que jamais, la mise en place ou l'aménagement de conditions qui favorisent l'exercice de leur responsabilité collective dans leur école.

Réussite scolaire et école

La deuxième raison a trait à la mobilisation contre l'échec scolaire, annoncée maintenant de toutes parts. Cette question était déjà depuis plusieurs années la préoccupation des pouvoirs publics et les études sur les causes de ces échecs se sont donc multipliées. Elles ont permis entre autres d'identifier des populations à risque pour lesquelles des actions de portée générale peuvent être entreprises par les responsables du système. Mais, dans l'école singulière elle-même, le bénéfice de telles études pour les acteurs sur le terrain reste très limité. On s'attend à y trouver des recettes qui régleraient le problème, mais la nature même de ces études et leurs méthodes propres ne permettent pas un tel résultat. Elles s'intéressent aux grands nombres, jouent avec des moyennes, l'élève y est une statistique inerte, elles isolent des variables et tentent de repérer des corrélations entre un facteur et un autre pour mieux identifier les responsabilités et trouver des moyens d'action.

De telles études sont donc utiles pour des décisions portant sur de grands ensembles mais bien peu sur celles qui portent sur de petits ensembles dans lesquels les variables s'entrecroisent au point que la réussite ne dépend jamais d'un seul type d'action. Dans des situations – c'est celle de chaque école singulière – où il y a interdépendance des différents facteurs et nécessité d'une mobilisation de l'élève lui-même pour sa propre réussite, la lutte contre l'échec scolaire demande le travail de plusieurs acteurs, différents et complémentaires et, pourtant, tous

entièrement et pleinement responsables. « Les programmes les plus efficaces dans les milieux défavorisés utilisent des modèles d'intervention qui visent plusieurs dimensions à la fois comme les apprentissages et la motivation des élèves, la conduite sociale, le climat de l'école, les pratiques éducatives dans les classes et dans l'école, la collaboration avec la famille et la communauté ». (*Quelques principes de base pour le choix des interventions dans le cadre de la stratégie d'intervention Agir autrement, SIAA*).

La mise en place d'une telle structure d'échange et d'action d'acteurs différents travaillant au coude à coude dans un clair obscur fait de convictions et d'incertitudes partagées ne peut se faire que dans chaque école. La lutte contre l'échec scolaire ne pourra donc faire l'économie de ce qui favorise ou entrave la mise en place d'une telle structure d'action dans l'école.

La poursuite d'éléments de la réforme concernant l'école

Mais la vraie raison de notre intervention est un appel à la poursuite de la mise en place de conditions concernant l'école, conditions qui constituent elles aussi un des enjeux de la réforme scolaire. Un certain nombre de dispositifs généraux mis en place par cette réforme, notamment ceux qui concernent le curriculum d'études, la distribution et l'exercice des pouvoirs, postulent à la fois une plus grande responsabilisation des acteurs de terrain et une pratique collective de l'exercice de ces responsabilités. Les avancées que cela suppose sont encore modestes et les brouhahas qui entourent toute implantation d'une réforme ont attiré l'attention et monopolisé les énergies sur d'autres points.

Pour que les intentions concernant une telle pratique de la responsabilité se concrétisent, il faut certes des changements d'attitude ou de mentalité, mais il faut aussi parfois toucher des questions difficiles qui concernent des pratiques, des formes d'organisation, des cultures qui s'étaient développées dans un autre environnement. Les encadrements généraux nouveaux postulent ces changements, mais ils ne se réaliseront que par l'implication des acteurs eux-mêmes et de leurs représentants. Or, cette tâche qui conditionne le succès de certaines dispositions de la réforme est à peine entamée. Il faut la rappeler et inviter à la continuer. Certaines observations de ce qui se passe sur le terrain, des mouvements amorcés qui sont en panne, nous y incitent fortement.

À la suite des États généraux sur l'éducation, des dispositions nouvelles du curriculum d'études et de la Loi sur l'instruction publique avaient fait croire à des enseignants et à des directions d'écoles, que l'heure des responsables de première ligne était enfin venue et que cet idéal d'école était à portée de main. Mais la réalité est encore autre. Pour qu'une telle école singulière puisse exister, encore faut-il que son autorité de tutelle le lui permette. Or dans certaines commissions scolaires, l'école est toujours considérée comme une simple succursale de la commission scolaire, la décentralisation des responsabilités y reste très limitée et les directions d'école ne sont pas partie prenante de décisions qui concernent leur école et son développement.

À l'intérieur même de l'école, la peur des directions à l'égard des parents est encore, dans bien des endroits, présente, ce qui hypothèque l'action du conseil d'établissement. Des changements dans l'organisation de l'école supposent une entente locale avec le syndicat des enseignants, elles sont rares, sinon inexistantes. Des écoles réussissent certes à constituer ces communautés de responsabilité collective, mais leur réussite est fragile, à la merci de personnes qui refusent de travailler ainsi, à la merci aussi de règles et pratiques de mobilité du personnel (direction et enseignant) qui empêchent la construction dans la durée.

Oui, c'est au moment où l'on sent ces piétinements sinon ces reculs qu'il est temps de redire que la nouvelle frontière doit être le renforcement de la dynamique de chaque école singulière pour qu'elle crée les conditions qui favoriseront la réussite.

II Le contexte du retour à l'école

Il faut prendre acte de ces difficultés. Il n'est pas mauvais que le fantasme de choses qui se réalisent d'elles-mêmes se dissipe rapidement au contact des réalités. Or, on a pu croire que cette responsabilisation de l'école se ferait d'elle-même puisque tout le monde la désirait. Il n'en est rien. Elle se construit dans un contexte qui ne la favorise pas nécessairement.

Aussi avant de voir ce sur quoi il faut agir pour créer ou améliorer les conditions de réussite des élèves dans l'école, nous voulons nommer ces difficultés. Elles tiennent à la nature des raisons sur lesquelles on fonde la revendication d'une école plus responsable, à la nature du système déjà en place au sein duquel l'école est placée, au type de gouverne dans lequel l'école est prise, c'est-à-dire à sa marge d'autonomie au sein des pouvoirs distribués.

Mais nous ne traiterons pas, ici, de cette dernière difficulté, mais plus loin (V La gouverne de l'école). Dans les débats sur ce que l'école peut faire ou ne pas faire, la question de sa possible autonomie est toujours la première question soulevée. Elle est aussi souvent, hélas, la seule et on ne parle pas des deux autres difficultés bien réelles.

1 Pourquoi des écoles singulières plus responsables

À entendre le discours dominant sur la décentralisation, on pourrait croire que le renforcement de la dynamique et de la responsabilité de l'école est à portée de main. Mais quand les intentions doivent se traduire en action, il arrive qu'elles ne soient pas suivies d'effet. On délègue, mais on ne décentralise pas. On n'est pas sûr qu'on puisse faire confiance. On n'est pas sûr qu'il faille donner à l'école les moyens d'exercer des pouvoirs décentralisés.

A l'évidence, des raisons diverses soutiennent ce discours, de nature administrative pour certains, de nature institutionnelle pour d'autres. Mais des raisons administratives ou institutionnelles ne sont pas de la même nature. Elles n'ont pas non plus la même teneur. Elles ne suscitent pas le même degré d'engagement.

Les intentions ambiguës de la décentralisation vers l'école

Les raisons administratives qui poussent les organisations centrales à déléguer les pouvoirs vers les organismes du terrain cachent mal leur propre intérêt. Par cette délégation, on peut vouloir se débarrasser auprès d'elles de tâches difficiles et coûteuses. On peut vouloir aussi leur confier la mobilisation des acteurs qu'elles sont incapables d'assurer elles-mêmes. On peut ainsi reconnaître – ce qui se fait plus rarement – qu'une organisation basée sur une structuration hiérarchique, des règles impersonnelles, le contrôle sur les actions, est inadaptée aux situations de changement, inefficace parce qu'elle ne fait pas assez place au capital humain.

Mais le monde, sur le terrain, ne s’y trompe pas. Le discours actuel sur la décentralisation est ambigu, il peut cacher des intentions tellement différentes que les cyniques n’ont pas de mal à être écoutés quand ils disent que ce mouvement est plus inspiré par la nécessité et le délestage que par la confiance qui serait faite aux acteurs de terrain.

Réinstaurer la responsabilité de l’école en sa raison propre

On ne peut construire une revendication d’une école plus autonome et plus responsable sur ces seules raisons, même si tactiquement elles peuvent servir à rallier à cette vision les responsables des organismes centraux. Pour nous, c’est la nature même de la finalité de l’école, l’activité éducative qui s’y déroule, qui nous conduit à la vouloir communauté vivante et stimulante d’apprentissage, ouverte sur sa communauté d’appartenance et développant son identité propre.

Au tout début de l’application de la Réforme Parent, le tout nouveau Conseil supérieur de l’éducation a produit un texte fondateur important qu’on gagne à relire de temps à autre. Ce texte ne parle pas des écoles en tant que telles, la préoccupation du temps était la mise en place les grands encadrements qui dotaient le Québec d’un véritable « système scolaire », absent jusqu’alors. Ce texte, qui depuis lors a inspiré les engagements de milliers de personnes, énonce la philosophie de l’homme et de la société devant imprégner ce système : une activité éducative qui vise le développement des possibilités des personnes.

On trouve dans ce document ce passage qui dit le fondement de l’école que nous souhaitons :

L'éducation consiste toujours à favoriser la croissance de la personnalité (une croissance qui se déploie de l'intérieur), l'éclosion de la pensée inventive et rationnelle, la maturité affective et sociale, le développement de l'autonomie personnelle, la découverte que chacun fait par soi-même et pour soi-même des valeurs, la capacité de communiquer et d'échanger avec les autres, quels que soient leur âge, leur langue, leur religion, leur culture. Et il faut bien voir que ces objectifs ne sont pas abstraits. Les jeunes générations à l'heure actuelle les comprennent, les recherchent; et ils veulent les découvrir dans les communautés scolaires, chez les administrateurs et les professeurs.

(L’Activité éducative, Rapport annuel 1969-1970 du Conseil supérieur de l’éducation)

Dans l’école, le cœur même du métier de l’enseignant, l’activité éducative est la transmission des savoirs, selon un principe simple et évident : si on enseigne quelque chose, on l’enseigne à quelqu’un. Mais on peut traiter l’élève – ce modèle de transmission est appelé mécaniste dans *L’activité éducative* – comme un objet,

le manipuler, le conditionner, et « *l'on n'éveille guère alors ses ressources intérieures* » (*L'Activité éducative* p. 51).

On peut aussi – et pour nous, on doit – dans le mouvement même de transmission, appeler l'élève à réfléchir, comprendre, se mobiliser, s'entraîner, transférer ce qu'il a appris, s'évaluer. Et alors la transmission est aussi émancipation, appel à la responsabilité. C'est pourquoi on peut aussi – et pour nous on doit – dans le cadre même de leurs études et dans leur prolongement, les mener à assumer des responsabilités dans leur école et au sein de leurs villages ou les quartiers de leur ville. Donner des responsabilités à quelqu'un, c'est augmenter chez lui le souci du discernement, le sens de l'évaluation, la "force du moi".

Une activité éducative vécue ainsi ne peut évidemment se développer sans que les acteurs de l'école, « *administrateurs, enseignants* » et aussi tous les autres, ne se sentent eux-mêmes et collectivement responsables de leur école. Des réseaux d'école – CEFER, entrepreneuriales, alternatives – en font chez nous tous les jours la démonstration. Le développement de la prise en charge par l'élève de ses responsabilités s'accompagne toujours par la prise en charge collective de leur école par ses acteurs. Et dans le cas des écoles alternatives, ces acteurs incluent les parents. Ce n'est donc pas une banale question de lutte de pouvoirs qui est à la base de revendications d'une école plus autonome, mais une question éthique : l'éducation véritable est toujours fondée sur le développement de la responsabilité et donc de son exercice. Elle ne s'enseigne que par la pratique et l'exemple.

Quand de telles raisons fondent la recherche de la prise en main par l'école de son développement, on n'abandonne pas facilement.

2 L'école prise dans un système existant

Il n'y a jamais de table rase. Les changements se font dans un système déjà constitué. Et qui plus est, le nôtre a pour lui sa durée, son palmarès de réussite, des pratiques incrustées dans les règles et les esprits, des acteurs qui y trouvent des avantages. Aussi sa remise en question demande d'abord l'affûtage des armes intellectuelles de l'analyse.

Une école prise dans un système technocratique efficace

Ce retour à l'école pour y renforcer sa dynamique ne se fait pas dans le vide mais dans un système de gestion organisé qui a sa logique propre. Il ne se change pas magiquement, surtout quand il a pour lui la légitimité que lui donne sa réussite dans l'atteinte de son objectif, l'accessibilité aux études.

Dès son premier rapport, le rapport Parent déplorait l'absence d'un « système » d'éducation. Les services d'éducation s'étaient constitués lors des 100 années précédentes, sans plan, en systèmes différents, distincts, inévitables. Il en résultait un ensemble fragmenté, éclaté, incohérent, parfois anarchique. « *Les systèmes d'enseignement se sont partout développés par l'adjonction de nouveaux*

secteurs au fur et à mesure des besoins et de la montée de la population : un enseignement scientifique et commercial s'est ouvert parallèlement aux humanités ; un secteur technique a proliféré en marge du reste ; sur le vieux tronc des universités ont poussé de nouvelles branches et parfois des champignons. » (Rapport Parent, édition de poche, 1966, tome II § 11 p. 9). Plus des 2/3 des mémoires reçus lors de la consultation portaient sur l'incohérence des structures et les effets désastreux qui en résultaient pour les cheminements scolaires des élèves et des étudiants.

On comprend que dans ce contexte, le type de gestion privilégié pour l'éducation, se soit inspiré d'un modèle technocratique. Quand un État moderne intervient, et qui plus est, quand il veut moderniser rapidement des secteurs de la société, ce qui était le cas pour l'éducation des années 60-70, il privilégie, par souci de rationalité et d'efficacité, une organisation de type bureaucratique et surtout technocratique. La logique de ce système se résume dans des actions comme prévoir, préciser, déterminer les processus, encadrer, dire comment il faut faire, contrôler. Une intervention de type technocratique est d'une grande efficacité pour atteindre rapidement, sur de grands ensembles, des résultats planifiés. Les rattrapages réalisés en quelques décennies au Québec en témoignent. Nous avons un système d'organisation de l'enseignement efficace qui fait l'envie de pays pris encore avec les problèmes d'organisation posés par la réponse à l'augmentation de la demande d'éducation.

Mais ce succès a ses revers quand on cherche une amélioration qualitative qui suppose la mobilisation des acteurs de première ligne. Car, comment assurer cette amélioration sans mettre l'école dans une dynamique de projet, dans laquelle les décisions doivent se prendre localement ? Et comment arriver à créer au sein de l'école une dynamique qui le permette, sans que ne soient aussi changés les attitudes, les comportements, les systèmes d'action privilégiés dans le fonctionnement des systèmes technocratiques ?

Les effets pervers de l'efficacité technocratique

C'est la situation qui est maintenant la nôtre. Elle recèle son lot de difficultés mais aussi de pièges. Aussi il faut commencer par nommer quelques-uns des effets pervers des systèmes technocratiques qui tissent dans les règles, les pratiques et aussi les esprits ces fils lilliputiens qui empêchent d'avancer ceux qui désirent une école plus responsable.

La norme. Les systèmes technocratiques privilégient la norme comme outil de décision et de contrôle des comportements. Alors, on en abuse, on en ajoute avec le temps et quand on les détermine loin de la réalité, elles prennent un caractère générique qui ne tient pas compte des spécificités. Toutes choses qui limitent le champ de responsabilités des acteurs de terrain.

Mais une gestion par norme produit d'autres effets, plus pernicious encore, dans les esprits de ceux qui y sont soumis sur le terrain. Elle émousse le sens des responsabilités et permet de se donner facilement bonne conscience. On

s'accommode de la norme, on évite ainsi la difficulté du jugement et on se défausse de la responsabilité, la décision a été prise ailleurs. Par exemple, au moment de l'affectation des ressources au sein de la commission scolaire, on applique mécaniquement les normes qui ont servi au calcul pour l'ensemble du réseau des écoles. Et si la norme permet d'éviter l'arbitraire, elle sert aussi, sous couvert de rationalité et de traitement égal pour tous, à esquiver l'exercice du jugement que suppose la recherche de l'équité.

La différence. Un système qui privilégie la norme comme mode de gestion n'accepte pas la différence ou s'en accommode mal. Ainsi, par exemple, des conventions de travail reconnaissent l'existence de situations particulières, mais les conditions, pour qu'elles soient prises en compte, sont telles qu'elles restent souvent inopérantes. Nous avons un système qui a du mal avec la différence : la différenciation pédagogique, la différenciation des écoles, la différenciation dans les écoles, la différenciation de statuts d'écoles.

Ici encore, pour le comprendre, il faut se rappeler un passé qui n'est pas si vieux. C'est « *l'impôt foncier (qui) fournissait, dès 1873 et jusqu'à la seconde guerre mondiale 90 % et même 95 % du budget total des commissions scolaires* » (Rapport Parent, Tome IV § 232 p.143). On en a compté plus de 2 000, il en restait 1927 en 1948. 75 ans d'un tel mode de financement, dans un Québec qui passait, de façon inégale selon les régions, d'une situation préindustrielle à celle de l'industrie a connu le grand règne de la différence des écoles, mais une différence associée à l'inégalité d'accès, à l'iniquité, à l'injustice sociale. D'où encore chez nous, l'extrême sensibilité quand on aborde cette question dans le réseau public. Mais est-ce une raison pour considérer toute recherche de la différence comme un écart qui ne doit pas être toléré ?

L'expertise. Les systèmes technocratiques favorisent l'approche analytique des problèmes et multiplient les experts pour les résoudre. Ici encore, il suffit de relire le rapport Parent pour voir comment la modernisation du système et la recherche de l'efficacité l'amènent à demander l'introduction de spécialistes de la gestion, de l'organisation des horaires, de la santé, des services sociaux, de la psychologie, de l'orientation. Depuis lors d'autres spécialistes, experts, se sont ajoutés à cette liste.

La recherche de la mobilisation de tous les acteurs dans l'école devra dépasser les difficultés classiques des organismes qui recourent à des experts, celles posées par la séparation des champs et la division des tâches. Mais les effets pervers les plus insidieux qu'il faut combattre touchent les représentations. Ainsi à l'école secondaire, on peut avoir tendance à considérer des problèmes de discipline de certains élèves comme des problèmes de comportement, relevant du spécialiste de ces troubles, alors qu'ils sont peut-être générés par certaines pratiques de l'école elle-même. Ainsi la présence d'experts sert aussi de fondement à des demandes d'enseignants qui ne veulent enseigner que dans les conditions idéales d'élèves qui veulent apprendre. Que d'autres, spécialistes, directions, s'occupent des problèmes. Le code de vie de l'école devient vite alors à un code de sanction : il est utilisé pour exclure l'élève hors norme de la classe ou de l'école.

La prise en charge des élèves, dans l'école, par des équipes cohérentes demande donc parfois d'aller à contre-courant d'un système établi. La communauté d'une école singulière n'est pas donnée, elle se construit. Aussi nous voudrions indiquer maintenant quels sont les éléments dont il faut se préoccuper pour que cette dynamique d'une école, gage d'une meilleure réussite des élèves, puisse se réaliser davantage ? Ces éléments sont de trois ordres. Ils concernent les acteurs dans l'école, certaines réalités de l'école qui, par rapport à l'objectif de la réussite, demandent attention et action, le type de gouvernance possible dans les écoles.

III Les acteurs dans l'école

Les acteurs dans l'école sont nombreux : secrétaire, concierge, surveillant, technicien, enseignant, professionnel, direction, et nous aurons l'occasion d'y revenir, l'école est plus efficace quand se développe entre tous ces acteurs une vraie solidarité professionnelle. Mais deux de ces acteurs sont, tout le monde en convient, les plus déterminants quant à la réussite: l'enseignant ou l'enseignante, le directeur ou la directrice d'école.

1 L'enseignant

Nous ne dirons pas ici les compétences que doit acquérir et développer un enseignant. Cette liste a été établie, elle est connue et sert entre autres à déterminer les programmes de formation des futurs enseignants. Nous préférons indiquer quelques-unes des caractéristiques des enseignants que la rumeur des élèves et de leurs collègues considère comme de bons enseignants.

Pour les élèves, un bon enseignant est celui qui fait apprendre, qui fait comprendre, qui aime la matière qu'il enseigne et en donne le goût, quelqu'un aussi qui est juste. Pour ses collègues, un bon enseignant est quelqu'un qui est préoccupé de la réussite de ses élèves et de la qualité de leur formation, exigeant envers les autres mais d'abord envers lui-même ; il est travailleur, cherche à s'améliorer constamment, il reste simple et ouvert à ses autres collègues.

Une certaine conception du métier

Nous avons connu de tels enseignants et si de tels jugements ont été portés sur eux par leurs élèves ou leurs collègues, c'est qu'ils incarnaient une conception du métier qui se révèle dans des attitudes profondes dont ils faisaient preuve.

Aimer le savoir et aimer le transmettre. Ce n'est pas parce qu'on a un savoir-faire technique qu'on a la capacité d'enseigner, il faut aussi aimer le savoir. Mais inversement, savoir, ou même exposer son savoir, n'est pas enseigner, car on n'enseigne pas pour soi, mais pour l'autre. Bien maîtriser son savoir est nécessaire pour bien le transmettre, mais dans la mesure où on n'oublie pas que c'est l'autre qui doit faire sien ce savoir qu'on maîtrise. Aussi enseignement et pédagogie sont, pour ces enseignants, liés. Enseigner un savoir, c'est faire de la pédagogie : c'est inventer, trouver des moyens pour que l'autre découvre, apprenne, comprenne, maîtrise ce savoir pour lui-même. Enseigner, c'est donc convertir le contenu de ce qu'on sait dans des formes pédagogiquement efficaces qui tiennent compte des niveaux d'aptitudes des élèves tout comme des difficultés propres à l'objet à maîtriser.

Exercer le jugement. Dans l'exercice de leur métier, l'expertise de tels enseignants ne se réduit pas à l'application de quelques procédures simples et linéaires. Ils font continuellement preuve d'un jugement fait de perspicacité, de

connaissances intégrées, de réflexion sur leurs propres pratiques, d'équilibre et de sagesse. C'est un métier qui demande de dépasser la simple application de ses connaissances théoriques, spécialisées, standardisées pour exercer son jugement. Savoir choisir ce qui est plus important dans le programme. Savoir distinguer et utiliser les différents temps, celui de la compréhension (qui, en plus, varie lui-même selon les objets et selon les élèves), celui de la pratique, celui de la maturation. Savoir choisir, doser et équilibrer selon les circonstances les paradoxes qui constituent la pratique enseignante : faire acquérir des savoirs et des méthodes, formaliser les savoirs et les faire découvrir, motiver et contraindre, faire acquérir les éléments d'une culture et donner envie de se cultiver, éduquer et instruire, s'imposer pour s'avancer dans la matière et prendre son temps pour rallier, évaluer pour corriger et évaluer pour sanctionner.... Enseigner ce n'est surtout pas réduire sa tâche à une pure exécution mécanique. Enseigner est un art qui requiert création, ajustement, récréation, restructuration de son action et donc continuelle réflexion.

L'ouverture. Un des autres traits caractéristiques de tels enseignants, c'est l'ouverture dont ils témoignent. Nous allons dire, la jeunesse, car cette ouverture est vitalité. Ils ne sont pas figés. Curieux et amoureux des savoirs, ils s'intéressent au développement des savoirs qu'ils enseignent et aux conditions de leur apparition, ainsi qu'aux connaissances et aux expériences qui peuvent améliorer leur expertise d'enseignant. Ils lisent, car ils savent qu'il y a ceux qui lisent et ceux qui ne lisent pas et qu'il n'y a pas de plus grande différence entre les hommes. Généreux, ils se réjouissent du succès de leurs élèves et acceptent de partager avec leurs collègues leur expertise et des outils qu'ils ont élaborés. Solidaires, le succès de leur école et son renom leur tiennent à cœur.

Soutenir cette conception du métier

Un tel profil d'enseignant peut-il servir de référent pour constituer un projet de formation des maîtres ? On nous dira que ce que nous décrivons là se situe au-delà du champ des connaissances et des pratiques que l'étudiant en sciences de l'éducation peut acquérir à l'université. Sans doute, mais le programme de formation s'inspire-t-il suffisamment de ce profil du « bon enseignant » ? Une telle vision est-elle suffisamment communiquée et rappelée ?

Indépendamment de la formation initiale, le réseau des écoles devra par des gestes concrets susciter, développer et soutenir des enseignants qui partagent et vivent cette conception de leur métier.

Il faut créer des événements ou des rites de reconnaissance publique d'enseignants sur la base de tels critères. Pour rappeler la valeur de l'enseignement que l'importance donnée à la recherche risquait de dévaloriser, même les universités ont créé de tels prix. Ils n'existent pas dans le réseau des écoles.

Il faut aussi organiser un mentorat pour les enseignants qui entrent dans le métier. Pour créer ou renforcer l'identité professionnelle des nouveaux maîtres, les systèmes de formation utilisent deux modèles différents. Les uns font le choix d'une

formation professionnelle par stage encadré par l'université, d'autres, celui du compagnonnage ou mentorat, lors des premières années de pratique. C'est le premier modèle qui a été choisi au Québec. Ce n'est pas une raison pour nous priver des avantages du deuxième, plus approprié pour transmettre les attitudes par rapport au métier dont nous parlons ici.

Il faudra aussi développer l'infrastructure de soutien pour des formes de développement professionnel nouvelles. Le perfectionnement, tel que pratiqué dans le réseau scolaire, n'est qu'une des formes possibles du développement professionnel et, le plus souvent, la moins pertinente. Mais cette forme, la seule que l'on voyait pendant longtemps possible, s'est, avec le temps, structurée : conception, organisation, financement, offre de service par les universités et des organismes, dispositions des conventions collectives, politiques de perfectionnement. Elle occupe tout l'espace et apparaît la seule légitime. L'appel à d'autres formes de développement professionnel plus conformes au travail d'un professionnel : valorisation du praticien réflexif, recherche-action, valorisation et mise en oeuvre d'échanges professionnels..., ne pourra se réaliser si on ne se préoccupe pas de leur infrastructure de soutien.

2 Le directeur ou la directrice d'école

Tout le monde s'accorde pour faire de la qualité de la direction d'école un des principaux facteurs de l'efficacité scolaire. Mais si des directeurs et des directrices d'école peuvent contribuer aux améliorations qualitatives de leur école, ce n'est que dans la mesure où ils ont des qualités qui leur permettent de constituer ce qu'on appelle une « équipe-école ». Mais l'éventail des compétences nécessaires pour obtenir un tel résultat s'est, dans le nouvel environnement créé par la réforme, agrandi.

Le nouvel éventail des compétences

Gérer. Organisation scolaire, gestion du régime pédagogique, gestion du personnel, gestion financière, gestion de la sécurité, constituent la trame de base des actions journalières. Cette gestion se fait au sein de règles établies en dehors de l'école : commission scolaire, ministère de l'éducation, organismes municipaux ou sociaux. Il faut donc connaître ces règles et les appliquer au sein d'activités de gestion qui ont leurs exigences propres : respecter les processus, établir les mécanismes de prise de décision, diffuser l'information. Ces activités de gestion indispensables justifient à elles seules la présence d'une direction dans une école et réclament d'elle des compétences spécifiques

Leader. Mais à celui qui remplit cette fonction, on demande désormais aussi autre chose, être un leader. Une des idées de base de la réforme est que l'école doit être une construction collective et que, pour l'être, elle doit se mettre dans une dynamique de projet. L'école voulue par la réforme n'est plus une école où il suffisait d'appliquer des règles, des normes, d'y faire dérouler des activités programmées ailleurs et de les superviser. Elle n'est plus une école où l'activité

essentielle, celle de l'enseignement était elle aussi prédéterminée, une école où chaque enseignant savait ce qu'il avait à enseigner, les étapes qu'il devait suivre étant précisées et le temps à consacrer à chaque étape, lui aussi déterminé.

Dans ce type d'école, on pouvait aussi se mettre en projet, mais c'était pour d'autres choses que les choses indispensables, des choses importantes certes, comme celle du climat de l'école, mais non des choses indispensables comme la mise en œuvre du programme d'études. Dans l'ancien contexte, un directeur ou une directrice pouvait se contenter de gérer des processus, de régler des conflits de personne, d'assurer la sécurité, l'ordre et la discipline. Il ne peut plus se contenter de cela parce que cette dynamique de projet le conduit aussi à modeler l'identité de son école.

L'exercice de ce rôle demande des compétences de haut niveau. Des compétences de rassembleur : les compétences de celui qui sait dire le sens, de celui qui garde le cap, de celui qui assure l'interface entre la dynamique de l'école et celle du conseil d'établissement, entre l'école et sa communauté. Des compétences de vision : les compétences de celui qui prend du recul sur son école, non pour s'en éloigner, mais pour mieux saisir les relations qu'il entretient avec les domaines connexes, de celui qui a développé par la lecture, l'analyse et la réflexion la capacité de saisir les corrélations entre son domaine et son environnement, de celui qui par cette vue latérale, périphérique, aborde les problèmes sous un angle différent et trouve ainsi des solutions novatrices. Des compétences de bâtisseur : des compétences de celui qui sait mobiliser les équipes sur des réalisations, de celui qui, malgré qu'il les connaisse, n'a pas une préoccupation obsessionnelle des détails, de celui qui comprend la nature du travail de son personnel, qui s'intéresse à leurs réalisations et sait les valoriser.

Transiger. Les parents ne sont plus simplement des clients mais des partenaires dans la gouvernance de l'école au sein du conseil d'établissement. L'école qui doit s'ouvrir à sa communauté doit transiger avec des acteurs de la communauté environnante. Ces situations sont aussi nouvelles, elles requièrent de la part des directions d'école des compétences spécifiques, des compétences de type « politique » : partage du leadership, alliances dans un contexte où l'autre a ses objectifs et ses intérêts propres. Si de telles compétences sont recherchées pour les personnels de direction des organismes centraux, elles ne le sont guère encore pour ceux qui doivent diriger les écoles. Ce sont les seules compétences de type administratif (établissement de plans fonctionnels et organisationnels) qui sont encore recherchées et valorisées pour eux. Et ceux qui dans leur fonction les exercent quand même ne sont pas toujours bien vus, comme s'ils s'octroyaient des rôles qui ne sont pas les leurs. Il ne faut donc pas s'étonner que plusieurs ne se sentent pas à l'aise dans l'exercice de compétences de ce type, mais que requiert pourtant le fonctionnement du conseil d'établissement.

La nouvelle génération de direction d'école

Gérer, leader, transiger avec des acteurs différents, l'éventail des compétences est large. Certaines requièrent même des attitudes différentes sinon opposées (gérer/leader, transaction administrative/politique). Aussi l'exercice de tels rôles demande intégration de perspectives différentes, jugement, équilibre. Les directions d'école en sont conscientes, elles n'ont jamais autant fréquenté et en aussi grand nombre les programmes de formation et de perfectionnement élaborés pour elles. Mais cette intégration d'attitudes différentes, tout comme le développement du jugement que cela suppose, n'est pas facilitée par les conditions dans lesquelles s'effectue cette mutation pour ceux qui sont déjà en fonction. Elle risque aussi de se produire mal lors du renouvellement du corps de direction. Cette double situation est préoccupante.

Le contexte de la mutation. Cette mutation est difficile pour les personnes qui les vivent. Les modèles auxquels ils peuvent se référer sont rares, sinon inexistants. Or cette mutation qui entraîne déjà par elle-même une complexification de la tâche se déroule dans un contexte d'alourdissement de tâche. Les fusions des commissions scolaires ont entraîné des changements dans les pratiques de gestion, dans les politiques, dans les cultures organisationnelles. Les réorganisations de la carte scolaire ont entraîné soit une augmentation du nombre d'écoles à diriger, soit des responsabilités accrues dans les écoles.

Au nombre de dossiers nouveaux qu'entraîne l'ouverture des chantiers de la réforme s'ajoutent les initiatives des ministres qui se succèdent. Trop souvent la décentralisation vers l'école se fait selon un modèle de contrôle bureaucratique qui alourdit les opérations administratives : élaboration de plans, complétion de formulaires de demandes, production de rapports d'étape, production de rapports de reddition de compte.

Pour couronner le tout, on constate que les attentes traditionnelles des enseignants et des parents par rapport au rôle d'une direction d'école n'ont pas, elles, toujours changé. On la voit encore comme responsable de la discipline, grand concierge à qui l'on s'adresse pour régler tous les problèmes matériels, psychologiques, sociaux.

Cette situation est, dans certains milieux, particulièrement grave. Elle entraîne dépression, désenchantement. Elle empêche aussi les changements. Laisse à elle-même, elle entraînera des reculs dont souffrira l'école. Il faut de toute urgence s'en préoccuper : allègement des procédures certes, mais aussi, soutien à l'intégration et à la hiérarchisation des tâches. Et ici l'aide d'un mentor est déterminante.

Le renouvellement. Le renouvellement du personnel de direction se fait dans une situation inédite. Antérieurement, postulaient aux postes de direction, des enseignants qui désiraient consacrer les dernières années de leur activité professionnelle à une telle fonction. À leur entrée en poste, ils avaient assimilé par l'observation les connaissances et règles de fonctionnement des écoles. Ils bénéficiaient très souvent de qualités de rayonnement et de jugement plus que jamais nécessaires pour ce poste.

Or, nous observons que la situation relative à l'accès à ce poste est nouvelle. La professionnalisation de la fonction de direction a conduit à mettre en place des formations universitaires spécifiques qui accréditent les diplômés à remplir cette fonction. Est-ce la conséquence de ce fait ? Des enseignants jeunes, ayant très peu d'années d'expérience dans les écoles, se présentent dorénavant aux postes de direction. La mise en place d'un système de mentorat à l'entrée du métier s'avère donc indispensable. Mais, si on ne choisit plus cette fonction au terme d'une carrière de professeur mais à son début, c'est la gestion même des carrières de direction qui doit être repensée.

3 L'entente entre l'équipe administrative et les enseignants

Une « équipe-école » efficace se construit autour du noyau équipe administrative, enseignants et dans la conscience partagée de la nécessité d'une telle entente. Si les directions d'école peuvent amener des améliorations significatives dans leur école, ce n'est que dans la mesure où elles travaillent en équipe avec les enseignants. Mais inversement, pour obtenir de meilleurs résultats, il faut que les enseignants, fussent-ils les meilleurs, ne restent pas enfermés dans leur classe, mais travaillent, eux aussi, en équipe. « Si les enseignants ne veulent se définir que par la discipline qu'ils enseignent, s'ils ne réfléchissent pas en groupe aux problèmes de la classe dans laquelle ils enseignent et de l'ensemble de l'école, les résultats des élèves sont moins bons que si les enseignants établissent des communications actives entre eux, avec leurs élèves et avec leurs responsables administratifs. » (Alain Touraine, *Pouvons-nous vivre ensemble ? Égaux et différents*, cité à la page 115 dans *Réaffirmer l'école*, Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum)

Aussi une des tâches de la direction est d'instaurer dans l'école le tissu de solidarité réelle et d'échange qui se vit dans une communauté. Cela ne va pas de soi, car il a pu être détruit suite à une crise. Mais il arrive aussi qu'il soit très affaibli par un type de gestion technocratique marqué par une manière de concevoir les rapports entre les membres de l'école sous la seule forme de celle des relations de travail. Les relations sont alors déterminées par le contrat, les tensions réglées par la négociation, les rapports se réduisent au contrôle réciproque (direction, enseignants) des comportements sur la base de la convention collective.

Pour instaurer la communauté dans l'école, il faut être persuadé que ce n'est pas par le contrôle des comportements qu'on obtient l'adhésion aux objectifs institutionnels et la collaboration. À ce modèle de gestion, il faut en substituer un autre, celui de la gestion par la communauté d'objectifs partagés. Et pour que les intentions se traduisent en acte, l'équipe-école doit se réunir, à des échéances rapprochées. Dans les écoles alternatives, c'est toutes les semaines. Malgré les dispositions qui ont été prises pour augmenter le temps de présence des enseignants à l'école, il n'est pas sûr que la pratique de la rencontre statutaire et régulière des équipes soit encore devenue une routine.

4 Les acteurs des services éducatifs, dits complémentaires

Ce que nous appelons les services éducatifs complémentaires sont inscrits, depuis des dizaines d'années, dans le paysage scolaire québécois. C'est une réalité qui n'est pas courante dans tous les systèmes scolaires. Aussi les acteurs de l'école qui ont une incidence directe sur la réussite des élèves ne sont pas seulement des directeurs ou des enseignants, c'est aussi le personnel de ces services. Ce sont plus d'une dizaine de spécialités (éducation spécialisée, orthopédagogie, psychologie, psychoéducation, orthophonie, orientation, sexologie, intervention en toxicomanie, soutien à l'utilisation des ressources documentaires, animation socioculturelle et sportive, animation spirituelle et engagement communautaire, information scolaire et professionnelle, approche orientante) qui sont assurées par ces services et leur action de prévention, de diagnostic, d'aide et de soutien aux élèves dans leur apprentissage a toujours été considérée comme un des leviers de la réussite des élèves.

Mais c'est la dynamique même des rapports entre les services d'enseignement et les services complémentaires qui, ces dernières années, a été changée depuis que les enfants ayant des difficultés de type physique, intellectuel ou comportemental sont intégrés dans l'école, dans des classes qu'on appelait jusqu'alors, régulières. Les services complémentaires étant coordonnés au niveau de la commission scolaire, tant que les enfants ayant ces difficultés n'étaient pas entièrement intégrés dans les classes, les enseignants et l'école elle-même ne portaient pas vraiment le poids de ces enfants, c'est la commission scolaire et ses services spécialisés qui l'avaient. La situation est maintenant différente. Selon la loi (1998, loi 180), l'enseignant a lui aussi des obligations envers les élèves en difficulté, au même titre que pour l'ensemble des élèves sous sa responsabilité. Il a le devoir entre autres, de contribuer à la formation intellectuelle et au développement intégral de la personnalité de chaque élève qui lui est confié. C'est désormais l'école et surtout les enseignants de l'école qui font face à ce défi de taille. Certains, devant les difficultés de la nouvelle situation voudraient revenir en arrière. Ce n'est pas notre position. Cette situation est certes lourde à porter, mais elle est aussi une chance pour les acteurs des écoles qui font face à des problèmes de réussite importants.

Le poids nouveau du changement

Nous ne sous-estimons pas le poids nouveau que met sur les épaules des enseignants du préscolaire, du primaire et du premier cycle du secondaire la situation créée par l'intégration de tous les élèves dans les classes. Au contraire. Nous savons que, devant cette réalité, des enseignants sont encore déroutés, se sentent bousculés, contestés ou hésitent encore à vraiment s'engager.

Déroutés. Si le handicap physique est de plus en plus accepté, les difficultés d'ordre psychologique et intellectuel de certains élèves sont déroutantes pour les autres élèves et pour l'enseignant, surtout si les conditions de l'accueil, notamment l'information et la formation à l'intervention auprès de cette clientèle sont insuffisantes. Pour accepter quelqu'un dans sa différence et sa singularité, encore faut-il le comprendre. Autrement, il restera à nos yeux, étrange, voire étranger. Une

fois l'élève accepté, il faut aussi savoir comment interagir avec lui, en tenant compte de ses particularités.

Bousculés. Tant que des enfants ayant des difficultés psychologiques et intellectuelles graves ne sont pas intégrés, les appels à la différenciation pédagogique pour tenir compte de particularités de chaque élève peuvent être ignorés. On ne le peut pas si ces enfants, maintenant intégrés, doivent eux aussi faire des apprentissages intellectuels. C'est la pratique pédagogique elle-même qui doit alors être changée. L'enseignant peut se sentir bousculé car malgré l'actuelle réforme pédagogique, la représentation de la classe idéale comme modèle est encore celle d'un *groupe homogène* d'élèves recevant un *enseignement uniforme*.

On sous-estime la prégnance dans les esprits de ce modèle et donc le temps qu'il faudra pour s'en défaire parce qu'on ignore l'importance qu'il a eue chez nous comme principe d'organisation de l'école après le rapport Parent. Comme tous les pays qui ont voulu se donner rapidement un système d'enseignement de masse efficace - et c'était là un des grands objectifs du rapport Parent - nous avons adopté un modèle qui permettait de scolariser rapidement et à un coût relativement modeste, des milliers d'enfants et de jeunes. Le modèle d'organisation des écoles choisi à la fin des années 1960 fut le suivant : regrouper les enfants selon l'âge, ou le rendement, pour pouvoir leur offrir un enseignement uniforme, conçu pour la moyenne et créer des adaptations pour les enfants dont les aptitudes sont trop éloignées du centre de la courbe : voies, classes spéciales, classes de douance, classes de rattrapage, cheminements particuliers, classes et programmes enrichis. Par la suite, on a progressivement aboli ces sortes de filières, mais ce fut pour introduire très rapidement, à leur place, la standardisation des manières d'enseigner avec des programmes d'études conçus selon des approches « skinériennes ». Dans de tels modèles, la diversité est perçue comme source de difficultés, la standardisation des manières de faire, la division des tâches et la spécialisation des rôles comme gages d'efficacité. Il n'est donc pas facile de se défaire d'un modèle de classe qui ne correspond plus à la réalité et d'intervenir en conséquence.

Contestés. Si la présence d'élèves ayant des handicaps physiques et des difficultés psychologiques et intellectuelles est de plus en plus acceptée, celle d'élèves ayant des troubles de comportement l'est moins. La gestion de ces comportements est problématique. Perturbation des activités de la classe, dérangement des autres élèves, crises, manifestations de violence dans la classe mais aussi hors de la classe (intimidation, taxage), ce sont là des situations difficiles et qui demandent une aide spécialisée auprès des enseignants mais aussi dans les couloirs et les cours d'école.

Mais il est aussi une autre situation difficile, vécue surtout au secondaire. C'est celle dans laquelle l'agressivité ou la violence n'est pas seulement pulsion mais contestation de l'autorité, de certaines de ses formes, de l'école elle-même et de ce qu'on y fait. De telles situations ne se règlent pas par des interventions, comme l'exclusion, ciblées lors d'une crise ponctuelle. Car elles sont aussi des symptômes. La véritable gestion de tels comportements nécessite des actions sur les attitudes pratiquées dans l'école, l'environnement socio-éducatif développé dans l'école et même parfois la structure de l'organisation de l'école.

Hésitants. L'intégration de tous les enfants dans les classes n'est pas un petit changement. Elle bouscule, remet en question des évidences, exige des changements d'attitudes et de pratiques. L'effort de transformation qui est demandé aux écoles et plus particulièrement aux enseignants est grand, lourd s'il n'y a pas d'aide et de soutien. Lourd aussi, si cette orientation n'est pas réaffirmée et à nouveau justifiée. Car les avancées sont lentes, inégales selon les commissions scolaires et des retours aux « classes fermées » sont, ici ou là, préconisés. L'incertitude elle-même est alors un frein. Il est difficile de susciter l'engagement si des retours en arrière sont évoqués ou mis en place.

La chance représentée par ce changement

Les écoles finlandaises sont actuellement objet d'intérêt. Leurs élèves se classent en tête d'épreuves internationales. Un des membres de notre groupe a visité ces écoles. Il résume en une phrase ce qu'il en a retenu : « On sent qu'aucun enfant n'est de trop dans l'école ». Quelles que soient leurs différences, on se préoccupe de leur réussite.

Nous n'en sommes pas encore là. Mais nous pensons que l'intégration de chaque élève dans l'école, quelle que soit sa situation, au lieu d'être perçue comme un poids, doit être vécue comme une occasion de mobiliser tous les acteurs de l'école singulière autour de leur réussite.

Représentation. Une telle mobilisation est plus facile quand tous les acteurs ayant une influence sur la réussite partagent une représentation de l'école dans laquelle leurs actions diverses trouvent sens. Or, la représentation commune que l'on se fait de l'école est celle d'un lieu où des élèves regroupés dans des classes étudient un programme d'études avec un enseignant. Cette représentation est certes réelle, elle correspond à des préoccupations d'organisation de l'école et l'essentiel de la réussite se joue bien le plus souvent là, dans la classe, mais elle ne peut suffire à soutenir le rassemblement d'acteurs que suppose une démarche visant la réussite. Car la réussite scolaire ne se joue pas qu'à l'intérieur des murs de la classe et dans certains milieux, les influences extérieures à l'école sont sur elle, déterminantes.

À cette représentation, il faut donc en substituer une autre, celle de l'école comme un des lieux de développement d'un enfant ou d'un jeune. Dans cette représentation, l'enfant ou le jeune est placé au centre d'un ensemble de systèmes qui agissent sur lui, et c'est dans les interrelations entre lui et ces systèmes ainsi que dans les interrelations qui se créent entre ces systèmes que se réalise plus ou moins bien son développement, sa réussite scolaire. Le premier de ces systèmes est celui des personnes qui l'influencent directement : la famille avec les parents, la classe avec l'enseignant, mais aussi des professionnels des services complémentaires comme l'orthopédagogue ou le psychologue. Puis, c'est le système des personnes ou des éléments dont l'influence est indirecte : grands-parents, pairs dans l'école, climat de l'école. Puis, ce sont aussi les règles établies : le code vie de l'école ou la politique de prévention du CLSC. Puis ce sont aussi des réalités dont la source est plus éloignée de l'environnement immédiat de l'enfant ou du jeune, mais

qui ont tout de même un effet sur lui : milieu culturel, richesse relative du quartier ou de la région, attitudes et pratiques que la société valorise. Les actions menées par certaines équipes-écoles dans le cadre de la stratégie d'intervention *Agir autrement* (SIAA) sont portées par une telle représentation des conditions du développement du jeune et donc de sa réussite.

Or, c'est cette même représentation d'un enfant ou d'un jeune en développement à travers un ensemble de systèmes en interrelations qui fonde et donne sens au travail des spécialistes des services complémentaires. Un document important du ministère de l'Éducation campe ainsi la place de ces services. (*Réussir, s'épanouir. Les services complémentaires essentiels à la réussite*, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, 2002). Ce document prône une vision globale et intégrée des services complémentaires à la vie de l'école. L'intégration de tous les enfants à l'école n'a de sens que si elle est l'occasion de rapprocher les acteurs des services éducatifs complémentaires des acteurs premiers de l'école, les enseignants. Ce rapprochement demande le partage de cette représentation, socle sur lequel peuvent se construire des partenariats.

Partenariat. De tels partenariats dans l'école elle-même sont en émergence. Sous l'effet combiné de la transformation des pratiques enseignantes et du nouveau positionnement des services complémentaires, on voit se développer des actions qui intègrent personnel de services complémentaires et d'enseignement autour de problématiques réelles liées à l'école singulière. C'est ce projet (Projet *Didier* de la Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois) dans lequel une psychologue et une orthophoniste élaborent pour les enseignants un questionnaire de dépistage des forces et des faiblesses des élèves et leur suggèrent des activités permettant de travailler chez le jeune élève la conscience phonologique, l'émergence de l'écrit, l'élocution, l'attention ou la concentration et l'intérêt ou la motivation, autant de « prédictors » du succès scolaire. Ce sont ces projets d'école secondaire dans lesquels un psychologue ou un animateur de la vie étudiante travaillent avec des équipes d'enseignants et de direction à transformer la culture de l'école en réaménageant les horaires, en soutenant des pratiques enseignantes innovantes, en renouvelant l'offre des activités sociales et culturelles, en organisant et soutenant l'engagement communautaire des jeunes. Les situations quant aux conditions de la réussite sont variables selon l'école, son organisation, son milieu, c'est donc autour du plan de réussite de l'école que doivent se nouer de tels partenariats.

Disponibilité. Ce mouvement d'intégration des actions des personnels des services complémentaires dans les activités des équipes-écoles et suivant les besoins spécifiques de ces écoles ira en s'accroissant. Aussi, la question de la disponibilité effective des personnes des services complémentaires à pouvoir s'intégrer au travail des équipes-écoles, qui se pose déjà actuellement, prendra de plus en plus d'importance. L'organisation des services complémentaires se fait au niveau de la commission scolaire qui partage le temps de disponibilité de ces personnes entre les écoles. Si certaines écoles sont suffisamment populeuses pour se voir par exemple affecter un psychologue à temps plein dans l'école, ce ne peut être, évidemment, le cas pour toutes. Mais les possibilités actuelles qu'offre l'utilisation de l'Internet pour mettre en lien visuel et sonore des personnes distantes permettraient de résoudre

une part de ces difficultés. L'intervention en réseau qui permet, à distance, à un professionnel d'intervenir auprès d'un élève ou de jouer un rôle-conseil auprès d'un enseignant et aussi à une équipe multidisciplinaire éloignée de se rencontrer s'expérimente déjà actuellement dans quelques commissions scolaires dans le cadre du projet ÉÉR (*École éloignée en réseau*), commandité par le ministère et mené par le CEFRIO. Une telle pratique permet l'accès aux ressources d'aide, réduit les temps de déplacement pour augmenter celui de l'accompagnement, offre de nouvelles façons d'intervenir, facilite et consolide le travail interdisciplinaire.

IV Le tissu de l'école

L'école n'est pas une abstraction, c'est un organisme vivant, le fruit de liens qui se construisent avec le temps, entre ses membres, avec la communauté dans laquelle elle est insérée, avec son histoire. Aussi, pour exister vraiment, il lui faut la stabilité qui permet de se construire dans la durée, un fort sentiment d'appartenance partagé par ses membres, des liens évidents avec sa communauté, la reconnaissance de sa singularité ou de sa particularité.

Or nous pensons que certaines conditions ou règles actuelles de gérance et de développement des écoles rendent difficile, sinon impossible la présence de ces cinq éléments nécessaires pour renforcer le tissu de l'école.

1 Stabilité et réussite

La stabilité est gage de succès pour les élèves. Des études le disent. Mais elles ne viennent que confirmer ces évidences anthropologiques que constatent tous les jours les acteurs sur le terrain. Des élèves du primaire qui ont gardé le même enseignant une deuxième année réussissent mieux, surtout les plus faibles. Des élèves du premier cycle du secondaire qui ont affaire à un nombre restreint d'enseignants différents réussissent mieux, surtout les plus faibles. Ces choses sont connues, mais si elles ne sont pas mises en pratique, c'est parce que les règles et les pratiques d'organisation n'en tiennent pas compte. Leur mise en pratique dépend donc de consensus établis dans l'école, lesquels sont fragiles, aléatoires parce que les conditions d'engagement d'équipes stables dans la durée ne sont pas assurées.

On touche là une des difficultés de règles de gérance actuelles des écoles. Elles ne facilitent pas la stabilité, elles sont faites pour assurer la gestion de la mobilité. L'école n'a pas d'existence juridique, elle n'engage pas les personnes. Or les systèmes scolaires dans lesquels les écoles recrutent elles-mêmes leur personnel enseignant fonctionnent mieux et ont de meilleurs résultats (Entretien avec le sociologue François Dubet dans *Sciences humaines*, No 199, décembre 2008).

Chez nous, c'est la commission scolaire qui a une existence juridique, c'est elle qui engage les personnes et elle tient compte de sa priorité : assurer un service sur un territoire en y distribuant les ressources. Il en ressort que l'allégeance première des acteurs (enseignants et directeurs) déterminée par le contrat est la commission scolaire et non l'école. Il en ressort que les conventions de travail établissant des règles d'affectation des enseignants ne tiennent compte que des particularités et des demandes des enseignants et non des particularités de certaines écoles. Toutes les écoles sont considérées comme équivalentes.

Si des abus ne sont pas corrigés et si des contrepoids permettant à l'école d'agir dans la durée et la stabilité ne sont pas établis, le discours sur la responsabilité de l'école restera vain. Et l'on verra se perpétuer des pratiques qui entravent sa

marche : des directions d'école choisies sans tenir compte des besoins exprimés par les conseils d'établissement, des rotations à cadence rapprochée de directions d'école, des écoles incapables de mettre en oeuvre des projets éducatifs exigeants parce qu'elles n'ont pas de possibilité de choisir les enseignants qui y adhèrent et que ceux qui choisissent cette école ne se sentent pas liés par ces obligations, des écoles éloignées des grands centres, simples portes d'entrée à la profession pour les jeunes enseignants, prises dans un renouvellement incessant.

On verra aussi se perpétuer des abus, rares sans doute, mais encore tolérés et qui indiquent bien la pente d'un système qui privilégie la prise en compte de considérations personnelles et non institutionnelles : l'ouverture, chaque année, de la totalité des postes d'enseignants de toutes les écoles de la commission scolaire, en faisant jouer l'affectation selon les règles du *dumping* basé sur l'ancienneté, l'acceptation de demandes de travail à temps partiel d'enseignants du primaire qui ne veulent enseigner que le français et les mathématiques et poussent à l'engagement de spécialistes pour les cours de l'univers social et des sciences.

2 Appartenance et réussite

Si les conditions qui permettent la stabilité dépendent essentiellement de règles et de pratiques de la commission scolaire, celles qui favorisent l'appartenance sont davantage du ressort de l'école elle-même. Le développement du sentiment d'appartenance dans l'école est actuellement la préoccupation des directions d'école. Nous ne traiterons pas de la question dans son ensemble mais voudrions ici simplement attirer l'attention sur deux points.

Appartenance et identification

Le sentiment d'appartenance à son école suppose l'identification à elle. L'identification est facile quand l'école a une image forte et attrayante. Cette force est perçue quand l'école est efficace, parce qu'elle actualise ses fins fondamentales, quand elle est compétente, parce qu'elle relève les défis et les gagne, quand elle est chaleureuse, parce que la compétition entre les membres y est réduite au minimum, qu'y règne la coopération et que les interactions entre les membres y sont fréquentes.

Sans doute, il est facile de s'identifier à une école quand elle est déjà prestigieuse. Mais en ces temps de palmarès médiatique et de classement par le nombre d'échecs, nous voudrions redire ce qui au jour le jour force l'admiration d'une école par son environnement, c'est sa crédibilité. Et une école est reconnue crédible, quand elle est fiable, assurée et que la réussite, et une réussite de qualité, est sa préoccupation, sa marque de commerce. Aussi le sentiment d'appartenance d'une école se crée par la valorisation, le soutien et la reconnaissance de la réussite exigeante et de l'excellence sous toutes ses formes dans l'école. Il n'y a pas de moyen plus efficace contre l'échec scolaire.

Appartenance et organisation

Depuis déjà plusieurs années, les effets pervers de la forme d'organisation polyvalente adoptée par la majorité des écoles secondaires ont été mis en relief. Dans ce modèle d'organisation, les élèves n'ont pas de lieu (salle de classe) stable, de groupe d'appartenance stable (ils changent plusieurs fois par jour de groupe d'appartenance), ils ont chaque jour des déplacements nombreux de changement de local, ils rencontrent un nombre élevé d'enseignants différents. Dans ce modèle, les enseignants eux rencontrent un grand nombre d'élèves différents (plus le nombre d'unités de la matière est petit, plus le nombre d'élèves différents de l'enseignant augmente), l'enseignant tend à ne fréquenter que les collègues de la même discipline (peu d'échanges interdisciplinaires, l'appartenance de l'enseignant est le département disciplinaire). Les effets pervers de ce modèle sur la dynamique de la formation ont été aussi soulignés : peu de sentiment d'appartenance dans la classe, baisse de la motivation, peu de suivi personnalisé de l'élève, peu d'intégration des savoirs.

Cette forme d'organisation correspondait aussi à une conception des programmes d'études (dispersion, compartimentage, éparpillement) que l'actuelle réforme du curriculum d'études a remis en question. Aussi le mouvement de transformation de ce modèle d'organisation entrepris depuis longtemps par des pionniers, commence à prendre de l'importance. Des équipes enseignantes se rendent bien compte que les objectifs de formation du nouveau curriculum d'études postulent d'autres formes d'organisation (titulariat, famille, tâche globale, groupes stables d'élèves, trois enseignants pour deux classes, responsabilité partagée d'un groupe d'élèves par une équipe enseignante) qui permettent le travail collaboratif entre enseignants et la responsabilité collective de groupes d'élèves.

Mais ces transformations sont encore modestes, elles se butent à des pratiques qui ont leur fondement dans certains éléments de la convention collective, notamment celui des champs disciplinaires. Il est temps de revoir ces éléments pour l'ensemble du système scolaire et de ne pas s'abriter trop facilement sur la possibilité d'arrangements locaux, tellement hypothétiques. Tout le monde s'accorde pour dire que le premier cycle du secondaire est crucial pour la réussite ultérieure des élèves. Tout le monde s'accorde aussi pour dire, et les exemples ne manquent pas, qu'une forme d'organisation plus resserrée est de nature à renforcer la motivation et le suivi des élèves et d'augmenter leur réussite. Pourquoi alors ne pas établir comme règle que la tâche des enseignants du premier cycle du secondaire sera constituée de deux matières différentes et d'établir ces couples de matières. Dans son application, cette simple disposition aurait pour effet que chaque enseignant aurait la moitié de sa tâche d'enseignant dans un seul groupe d'élèves et les élèves de ce groupe n'auraient que deux enseignants pour assurer la presque totalité des matières principales du programme. Le titulariat et la constitution de familles en seraient du même coup facilités

3 Écoles et communautés

De façon traditionnelle ce sont les parents des élèves qui constituent la communauté de l'école. Sans doute, certains équipements de l'école (bibliothèque, auditorium, équipements sportifs) servent aux membres de la communauté à laquelle appartient l'école. Mais de façon générale, c'est la commission scolaire et non l'école elle-même qui transige avec les associations et services (sociaux, municipaux, culturels), usagers de ces biens. L'école n'a pas d'existence juridique, seule la commission scolaire peut transiger et signer des contrats.

Cependant, il apparaît de plus en plus que la réussite des élèves dépend d'un grand nombre de facteurs et demande donc des actions concertées d'intervenants divers. Ce type de relations avec la communauté ne concerne plus seulement des échanges de biens mais des actions conjointes qui visent le développement des personnes, des élèves. Ainsi, par exemple, des élèves de certaines écoles transportent à l'école les problèmes de leur milieu. Ce qui influence leurs résultats. Les actions concertées entre l'école et des intervenants sociaux du milieu pour lutter contre la violence ou mettre sur pied un programme de santé ou de sécurité sont alors requises.

La nécessité d'une approche plus élargie de la relation école et communauté que l'approche restrictive traditionnelle fut une demande des États généraux sur l'éducation. La Loi sur l'instruction publique de 1998 a donné une impulsion à une telle approche en assurant la présence de membres de la communauté au Conseil d'établissement de l'école, en demandant que son projet éducatif soit placé « au centre des attentes de la communauté » et en rappelant que l'école doit « collaborer au développement social et culturel » de sa communauté. Et par la suite, la question d'une école communautaire permettant l'accès en un seul lieu, l'école, d'un certain nombre de services de première ligne, culturels, sociaux, économiques... destinés aux jeunes, aux familles, aux citoyens a été évoquée lors du Forum national des générations. Et un des groupes de travail issu de ce Forum a même reçu pour mandat d'élucider ce que peut recouvrir la notion d'école communautaire et d'examiner comment l'école peut être un lieu d'intégration de services publics.

Rapprocher ainsi l'école de sa communauté c'est lui donner des moyens pour se renforcer elle-même en son sein, comme communauté. Elle a ainsi l'occasion de ne plus se comporter comme une simple succursale de la commission scolaire car elle peut puiser dans les éléments particuliers et singuliers de la communauté à laquelle elle appartient des éléments qui construisent son identité propre. De plus, c'est un principe physique de la dynamique des organisations, plus les énergies peuvent se déployer latéralement dans l'environnement immédiat plus l'école se construit sa zone d'autonomie et ressent moins les pressions verticales des organismes centraux.

Quant à nous qui recherchons le renforcement de l'école, nous ne pouvons que nous réjouir de ce mouvement vers l'école communautaire. Mais nous ne nous faisons pas d'illusion. Les freins sont encore là et puissants. Pour prendre racine, ce mouvement dépend encore trop de la volonté personnelle de la haute direction de la

commission scolaire, car elle suppose un changement dans les rôles attendus des directions d'écoles. Leurs tâches doivent alors demander et permettre une insertion dans les réseaux de proximité de la communauté. Elles supposent aussi le développement d'aptitudes de relation de type politique. Ce ne sont donc pas les raisons ou les alibis qui manqueront pour garder les choses en l'état. Aller vers cette nouvelle orientation, c'est tellement aller à contre-courant de la logique du système constitué que pour qu'il ait lieu, le changement doit passer par des expériences-pilotes. C'est aussi la conclusion à laquelle avait abouti le groupe de travail sur l'école communautaire.

4 Écoles et diversité

Chaque école a son identité, sa spécificité, des traits distinctifs qui font qu'on ne la confond pas avec d'autres. Cette identité, qu'on appelle aussi la culture de l'école, est le résultat d'une histoire, d'une pratique. Elle s'inscrit dans une mémoire collective et les situations, les actions, les représentations, l'ont constituée dans le temps. Cette identité s'exprime aussi par les rites, les pratiques réglées, les lieux, les mythes, les légendes, les héros qui ont marqué l'école. Une direction qui veut renforcer le sentiment d'appartenance des membres de son école doit maintenir vivantes cette mémoire et ces traditions.

Les écoles sont donc diverses, mais dans ce qui constitue l'essentiel de leur activité, enseigner à des élèves, sont-elles différentes ? Peuvent-elles prendre des formes différentes ? Devraient-elles prendre des formes différentes pour permettre une meilleure réussite ?

Égalité et différenciation

Il n'est pas facile de formuler des réponses simples, claires, évidentes pour tous, sur ces questions. Elles renvoient à l'équilibre à trouver entre égalité et différenciation dans le cadre d'un service public d'enseignement du niveau de l'école obligatoire. De plus, les réalités en cause sont complexes. La différenciation peut concerner des objets différents, les élèves, les profils de formation, les écoles et les principes sur lesquels on s'appuie pour juger peuvent être en concurrence avec d'autres, eux aussi valables même si on ne les juge pas également valables.

La manière dont les systèmes d'éducation arbitrent ces questions sont variables ; elles sont marquées par l'histoire et évoluent lentement au gré des consensus sociaux. Pour notre part, à la suite du rapport Parent, nous avons dans notre système privilégié l'égalité, rendu difficile la dérogation, cherché à abolir la ségrégation (disparition des voies au secondaire, intégration des enfants en difficulté), cherché à maintenir le plus longtemps possible le même profil de formation.

Mais la différenciation au contact des faits et des nécessités s'est réintroduite. Il fallait tenir compte des choix ultérieurs d'études des élèves, de leurs intérêts, de

leurs aptitudes (adaptation scolaire, parcours de formation diversifié). L'égalité elle-même s'est révélée source d'inégalité si elle n'introduit pas la différenciation. Selon l'équité, il faut donner plus à ceux qui ont moins pour qu'ils puissent avoir une chance égale à d'autres qui avaient plus (prise en compte de la défavorisation dans les allocations financières, services complémentaires). Pour faire face à la concurrence des collèges privés, la différenciation s'est aussi introduite au sein de l'école secondaire publique (programmes spéciaux du type Sports-études, programme international...).

Des différenciations prometteuses de réussite

S'il est difficile de se prononcer en général sur la différenciation dans les écoles et des écoles, on peut le faire au cas par cas. Des développements en ce domaine que nous observons ces dernières années, nous en retenons trois. Ils sont en rapport direct avec la réussite des élèves qu'ils conditionnent en partie.

Programmes spéciaux du secondaire. Ces programmes valorisant les arts visuels, la musique, les sports, l'engagement citoyen s'adressent aux meilleurs. Ils ont été établis pour freiner la perte des élèves vers le collège privé. L'hémorragie a été le plus souvent freinée, mais le taux de réussite des autres n'a pas lui augmenté. Ce n'est pas l'offre de tels programmes qui fait problème mais qu'ils soient réservés aux meilleurs et non à tous les autres et plus particulièrement à ceux qui ont du mal avec les études.

Si notre école a su assez bien créer une école, milieu de vie, au primaire, beaucoup reste encore à faire au niveau du secondaire parce qu'on n'a pas assez pris la mesure des conséquences du phénomène de l'adolescence de masse. L'école secondaire, telle que nous la connaissons, s'est constituée au temps où seuls quelques-uns pouvaient se payer le luxe de l'adolescence, ce temps, entre l'enfance et le travail, passé à étudier. Ce sont maintenant des générations complètes de jeunes qui vivent par obligation cette situation. L'école ne peut scolariser ceux qui sont réticents à l'école, si elle ne prend pas aussi en compte leurs intérêts dans des activités parascolaires ou scolaires. Or, on connaît les centres d'intérêt des jeunes de cet âge : les sports et les activités physiques, (et l'activité physique a un effet calmant), les arts d'expression (la musique, le théâtre, la musique de groupe), les nouvelles technologies (le MP3, le Web), la citoyenneté (l'engagement religieux, social, communautaire, international), la discussion.

Réseaux d'écoles. La réforme du programme d'études a ouvert le champ des possibilités pédagogiques : plus grande possibilité de différenciation des méthodes pédagogiques, possibilité de mise en œuvre de projets intégrateurs. Dans ce contexte, des réseaux d'écoles adoptant des approches particulières se développent de plus en plus. Ainsi le réseau des écoles alternatives et celui des écoles CEFER se sont agrandis, le réseau des écoles entrepreneuriales et celui des écoles vertes se sont créés. Toutes les écoles de ces réseaux visent, explicitement, par des moyens divers une plus grande réussite de leurs élèves. Elles se sont constituées entre elles en réseau, se sont données des mécanismes d'accréditation, ont mis sur pied les

activités de soutien et de production de matériel. Ces nouvelles formes de particularisation des écoles sont basées sur les éléments qui font la force des mouvements associatifs : l'engagement et la collaboration. Vu les effets de revitalisation qu'elles produisent, elles doivent être soutenues par le ministère, car l'envers de l'engagement, c'est l'essoufflement.

Écoles à statut particulier. L'usage même de cette dénomination est encore iconoclaste quand elle est appliquée dans le monde scolaire. Depuis 50 ans, on a cherché à les abolir. On voit cependant apparaître dans l'allocation de ressources, la reconnaissance de situations particulières de certaines écoles. Ainsi une mesure a été établie pour le financement de la dernière école de village, une mesure a été établie pour soutenir financièrement des écoles secondaires ayant des cotes de défavorisation élevées. Nous ne pensons pas cependant que ce type de mesure générale sera suffisant si on veut être efficace.

Ainsi la mise en réseau entre elles d'écoles de petites communautés permet, tout en maintenant l'école, d'améliorer significativement la qualité de la formation qui y est donnée. Mais la mise en place d'une telle formule dans un contexte difficile pour l'enseignant (classe multiâges, éloignement, changement de pratiques) et pour la commission scolaire (adaptation des règles et des pratiques) aura du mal à se faire si la particularité de cette situation n'est pas reconnue. C'est cette reconnaissance qui justifie les ressources consenties, les dérogations aux règles de gestion exigées par la situation (affectation, salaires, primes), mais aussi en contrepartie l'exigence faite à la commission scolaire et à l'enseignant de mettre effectivement en œuvre ce modèle différent avec ce que cela implique (changement de pratique, formation, durée d'engagement...).

Il en est de même pour certaines situations d'écoles secondaires. On ne pourra se contenter de mesures générales d'aide financière sans contrepartie d'engagement de l'école (des enseignants, de la direction d'école). Et la contrepartie aura du mal à se mettre en œuvre si la situation particulière n'est pas officiellement reconnue. C'est cette reconnaissance qui justifiera les dérogations aux règles habituelles (affectation, salaire, primes...) et les conditions particulières de travail exigées du personnel de cette école (horaires, disponibilité, encadrement...).

V La gouverne de l'école

Nous l'avons déjà dit, les actions menées par la direction peuvent améliorer la qualité de l'activité éducative de l'école et c'est pourquoi la qualité de la direction est un des éléments qui contribue à « l'effet école » quand on cherche la réussite. Mais ces actions de la direction se déroulent dans le cadre de règles et de champs de responsabilité réservés ou concédés, de pouvoirs donnés ou gardés. C'est ce dispositif, qui définit ce qui revient au ministre, à la commission scolaire ou à l'école elle-même, qui constitue la gouverne de l'école.

La nature de la gouverne a donc elle aussi ses effets sur la réussite. Permet-elle à la gouvernance d'une école elle-même (direction, conseil d'établissement) la mise en oeuvre optimale des dispositions qui peuvent y augmenter les chances de réussite ? Nous avons différé (cf. II Le contexte du retour à l'école) jusqu'à présent l'examen de cette question. Elle ouvre sur un débat récurrent, celui de l'autonomie de l'école. Débat nécessaire certes, mais de principes qui, quand il se déroule, se prend lui-même pour une finalité et néglige la recherche des choses qu'il faudrait changer ou améliorer avec le pouvoir que l'on demande.

Notre approche s'est voulue différente. Nous avons cherché à identifier les éléments sur lesquels il faudrait agir et dans quel sens pour que l'école comme établissement puisse améliorer la réussite. Mais au terme de cet exercice, il nous faut bien, par honnêteté intellectuelle, aborder aussi des questions concernant la gouverne. Certains des éléments relevés y renvoient directement. Le type de direction d'école que nous pensons nécessaire correspond-il à ce qui est attendu au vu des règles effectives de distribution des pouvoirs ? Dans un autre contexte de distribution des pouvoirs, certaines questions ne se poseraient pas. La recherche de stabilité de l'équipe-école se pose dans un contexte où la commission scolaire selon son mandat engage le personnel et le distribue. Dans un contexte où ce serait l'école qui a le pouvoir d'engager son personnel, elle ne se poserait pas.

Pour dire la nature de cette gouverne et de ses effets, nous irons ici à l'essentiel. Ce dispositif de gouverne du système scolaire est depuis 50 ans, l'objet d'examens périodiques et d'ajustements : sept lois, neuf projets de lois. Cette illustration du « sans cesse sur le métier remettez votre ouvrage » (Boileau) indique bien que les dispositifs mis en place ne faisaient pas l'affaire par rapport aux résultats attendus ou aux attentes sur trois questions, la décentralisation des pouvoirs et des responsabilités, la forme de gouvernance de l'école, le statut de l'école.

1 Quelques traits de cette gouverne

Le parcours à grandes enjambées de cet ensemble de lois votées ou avortées permet de dégager les traits marquants de cette gouverne.

Décentralisation. La question de la décentralisation des pouvoirs et des responsabilités est omniprésente. Si au départ, cette question concerne surtout la décentralisation entre le ministère et les commissions scolaires, la décentralisation des pouvoirs vers l'école prend par la suite plus d'importance. Les lois (1971, 1979, Loi 71, 1988, Loi 107) prévoient des objets du ressort de la commission scolaire qui peuvent être délégués à l'école. Puis, plus récemment (1998, Loi 180), des objets dont la responsabilité est directement donnée à l'école et que la commission scolaire ne peut lui retirer. Ces attributions concernent le régime pédagogique et les programmes d'études.

Gouvernance. La question de la gouvernance de l'école prend elle aussi progressivement de l'importance. Elle se concentre au début sur deux acteurs, le directeur et les parents. Si dès le départ, la présence des parents est assumée, ils prendront de plus en plus d'importance. Ils constituent dorénavant (1998, Loi 180) la majorité du conseil d'établissement.

Les lois prévoient aussi que l'exercice des attributions confiées à l'école doit se faire selon des modalités qui impliquent la participation des enseignants et des parents, puis de la communauté extérieure à l'école. Les formes varient avec le temps : comités de consultation (avant 1971), comité d'école (1971), conseil d'orientation (1979), conseil d'établissement (1998) qui tend à devenir sur les objets de sa responsabilité un mini-gouvernement de l'école.

L'esprit sous-jacent à ces dispositions est que l'école est une communauté d'acteurs qui ont des intérêts communs dans le fonctionnement de l'école et dans la réalisation de la mission d'éducation dans le contexte particulier qui est le leur. Cette idée est renforcée par des obligations qui sont faites aux écoles de se doter d'outils dont se pourvoient les organismes qui prennent collectivement leurs choses en main : projet éducatif (1979, Loi 71, 2002, Loi 124), puis plan de réussite (2002, Loi 124), et participation au plan stratégique de la commission scolaire (2002, Loi 124).

En regardant ainsi les choses se développer dans le temps, la ligne d'évolution est claire : des dispositions sont prises, non seulement pour que l'école ait plus de pouvoirs mais pour qu'elle se constitue comme une entité, un organisme qui prenne en main son développement. La suite logique de ce mouvement serait que l'école ait le statut d'une entité juridique autonome et qu'elle soit une corporation publique au sens du Code civil. Mais un tel pas qui entraînerait une transformation du système de gouverne n'a pas été franchi.

Statut. Nous n'évoquerions pas ici ce possible développement, s'il n'avait pas été explicitement proposé dans le Livre blanc (1982) commandé par Camille Laurin en vue de la refonte de la Loi sur l'instruction publique. Que l'école ait un statut

juridique de corporation autonome n'est pas en soi une idée iconoclaste, même si une conjonction de forces l'a jusqu'à présent repoussée. Le système de gouverne adopté pour les cégeps et les universités a été constitué sur cette base.

Cette proposition devait susciter une double opposition. Dans ce modèle, la commission scolaire se transformait en organisme de service aux écoles, elle perdait ainsi son statut juridique et une forme démocratique de choix de dirigeants scolaires, l'élection directe, disparaissait. Dans ce modèle, le regroupement des écoles sur la base religieuse disparaissait aussi, ce qui entraînait l'abandon de droits constitutionnels préservant l'existence sur une telle base d'écoles pour les catholiques et les protestants. On sait ce qui est advenu, depuis, sur ce dernier point, mais dans le temps, une autre aventure lancée par l'auteur de la Loi 101 semblait inopportune. Et quelques mois plus tard, tout le milieu scolaire devait être secoué par une grande crise, celle du conflit de travail du début de l'année 1983.

Si des propositions de ce Livre blanc ne se sont pas concrétisées, la conception de l'école qui les sous-tendait n'a pas été remise en cause. Au contraire. Sa conception d'une école autonome et responsable, d'une école qui appartient à sa communauté et est au service de son développement est reprise depuis par tous les acteurs de l'éducation. Personne ne s'y objecte, théoriquement. C'est même le discours officiel. Certains éléments proposés dans ce texte ont aussi été repris dans les lois, notamment dans celle qui a suivi les États généraux sur l'éducation (1998, Loi 180).

Mais tous les changements portés au système de gouvernance se sont faits dans le cadre où c'est la commission scolaire qui a un statut juridique et non l'école. La question du statut juridique de l'école n'est pas abordée parce qu'elle suppose la remise en question de celle de la commission scolaire. C'est toujours un sujet tabou qui ne peut pas être examiné du point de vue de l'avantage administratif et de la cohérence parce que sa mise en œuvre impliquerait une autre lourde réforme et que trop d'intérêts particuliers différents (gouvernements successifs, commissions scolaires, syndicats d'enseignants) trouvent encore chacun leur avantage au maintien du statu quo.

2 Les effets de cette gouverne

La commission scolaire seule a un pouvoir juridique. Elle conserve ses pouvoirs de corporation publique. Si des pouvoirs nouveaux sont accordés à l'école, elle conserve la surveillance de la manière dont l'école s'en acquitte. La loi prévoit les pouvoirs qu'elle peut déléguer, mais cette initiative, sauf pour celles qui concernent le régime pédagogique, dépend de son bon vouloir. Par ailleurs, au-delà des lois organiques qui déterminent le fonctionnement de l'ensemble, le ministre intervient par des amendements ou des nouvelles lois sur tel ou tel élément. Et en ce qui concerne les écoles, ce fut surtout pour leur imposer de nouvelles obligations ou récupérer de l'autonomie.

Dans ce système de gouverne, l'école est placée dans un double registre : une volonté législative manifeste de la recherche d'une plus grande autonomisation de l'école et de l'autre le maintien de dispositions qui l'entravent. Cette situation a des conséquences observables. Il y a un écart entre ce qui est voulu et ce qui se réalise. La responsabilisation des écoles dépend de la volonté des autorités politiques et administratives de la commission scolaire. Pour qu'elle se réalise effectivement et dans la continuité, on en est rendu à souhaiter ou à appeler des changements de comportement et d'attitude. Ce double registre d'action sur le moteur et sur le frein produit aussi une insatisfaction qui nourrit le repli et la démotivation.

La recherche de l'accessibilité mettait une pression sur les systèmes et les responsables des systèmes. La recherche de la réussite mettra une pression sur les acteurs de terrain. Plus cette pression s'exercera sur l'école, plus les limites du système de gouverne actuel apparaîtront. L'école a-t-elle le statut juridique qui lui permette d'exercer les actions qu'elle juge nécessaires pour réaliser ce qu'on attend d'elle ?

Comment une école secondaire prise dans une situation de clientèle difficile, qui a une longue histoire d'échecs peut-elle mener dans le temps des actions de redressement sans constituer des équipes stables de personnes qu'elle a, elle-même, recrutées en fonction de son projet ?

Comment des écoles publiques prises dans une situation de concurrence avec des écoles privées peuvent-elles mener à armes égales une telle lutte ? On met la différence des résultats entre le privé et le public sur la nature de la clientèle, mais on ne parle pas d'une différence qui peut, elle aussi, faire la différence, la forme de gouvernance de l'école. L'école privée est une corporation autonome, elle a une direction qui puise sa légitimité dans un conseil d'administration propre à l'école, elle recrute son personnel, établit son plan stratégique, produit son rapport annuel. L'école secondaire publique reste toujours, elle, un des lieux des services d'enseignement de la commission scolaire.

3 Le conseil d'établissement

Ces choses sont rarement évoquées. Mais il faut les dire, car elles indiquent les limites dans lesquelles s'exerce la gouvernance dans l'école. Nous avons un système efficace quand tout va bien. Mais ce sont les situations limites qui sont le vrai test de la solidité. Alors, il faut savoir diminuer les attentes par rapport à ce que l'école peut faire dans les situations limites, ou lui donner *ad hoc* les moyens pour faire face à la situation. Nous l'avons évoqué en parlant de statut particulier pour certaines catégories d'école. Mais comme les transformations dans un système de gouverne se font lentement, il faut aussi faire avec ce qui est là, mais en cherchant à renforcer ce qui prépare le futur.

Le conseil d'établissement est un embryon de gouvernement de l'école. Nous connaissons ses limites. Son statut n'est pas évident. L'école a une double direction, celle du conseil d'établissement, celle du directeur d'école. L'allégeance du directeur d'école n'est pas évidente, il préside le conseil d'établissement sans en être membre et relève du directeur général de la commission scolaire qui le nomme, le dénomme ou le change. Deux catégories de personnes le constituent essentiellement, les parents et les enseignants. On n'y trouve pas tous les éléments d'équilibre dont on s'assure pour les organismes de gouvernance et certains y voient un lieu potentiel de conflits.

Oui, nous connaissons tout cela. Mais nous constatons aussi que tous les acteurs qui interviennent à l'école (directeurs généraux de commissions scolaires, directeurs d'école, enseignants, parents, commissaires), ainsi que les organismes du milieu scolaire (commission scolaire) ont des regroupements dans lesquels les problèmes de leurs rôles, de leurs actions sont examinés, débattus entre eux. Or, il n'existe pas de regroupement des conseils d'établissement. Isolés, dépendants dans leurs rôles effectifs, de la place et de l'importance qui leur est faite ou non par la commission scolaire, ils ne rempliront pas, s'ils ne se regroupent pas, le rôle de contrepois, de représentation des intérêts du développement de l'école voulu par le législateur.

Le renforcement par ce moyen est d'autant plus urgent que les gouvernements préoccupés par la réussite se dirigent vers un contrôle des résultats. Le ministre fixera des cibles de réussite à la commission scolaire, laquelle se tournera vers les écoles, car ce sont elles qui doivent atteindre les cibles et non la commission scolaire. Pour les atteindre, les conseils d'établissement devront établir un protocole d'entente qui concernera les moyens pour atteindre ces résultats. Les conseils d'établissement des écoles qui auront des cibles difficiles à atteindre auront intérêt à aborder ces négociations avec une conscience renforcée de leur responsabilité.

En guise de conclusion

Aucune des choses que nous avons évoquées dans ce texte n'est nouvelle. Beaucoup d'acteurs les connaissent ainsi que les observateurs attentifs de la réalité scolaire et elles ont été évoquées dans des contextes variables.

Ce qui est nouveau, c'est le fait de les rassembler ainsi. Il en ressort alors que la responsabilisation de l'école tellement souhaitée est une construction qui demande intelligence des situations et ténacité. Il en ressort aussi que la mise en place dans l'école des conditions qui peuvent permettre une meilleure réussite demande dans plusieurs cas une remise en cause de ce que le système lui-même permet. Et qu'il tend à maintenir. Mis en place pour permettre l'accessibilité à l'école, il ne permet pas toujours la mise en place de conditions importantes susceptibles d'améliorer la réussite dans l'école.

Il nous a semblé important de dire ces choses au moment où, après la mise en place de certains encadrements généraux qui devraient améliorer la réussite, on se tournera de plus en plus vers l'école pour voir ce qui pourrait y améliorer aussi la réussite. Car il est plus facile de rappeler, comme on répète un mantra, la nécessité de la réussite que de mettre en place les conditions qui la favorisent dans l'école. Et ces conditions ne sont pas d'abord des conditions qui concernent la quantité des ressources, (c'est volontairement que nous n'en avons pas parlé et d'autres s'en chargent) mais des manières différentes de faire. D'où leur difficulté.

Pour dire ces choses, nous aurions pu écrire un texte ramassé, à saveur polémique, soulignant les contradictions et les écarts, entre les discours et la réalité. Nous aurions probablement ainsi attiré l'attention des médias, friands de telles mises en cause. Nous avons adopté une autre approche, plus lente, plus lourde : décrire pour comprendre, comprendre pour expliquer, expliquer pour juger, juger pour travailler à changer.

Cette démarche indique les destinataires de ce texte. Ce sont tous ceux qui, dans le milieu scolaire et dans le grand public, pensent que l'école peut faire la différence et qu'elle doit donc s'assurer de pouvoir mettre en place les conditions qui, d'après l'expérience, sont gage d'une plus grande réussite. Ils pourront s'y référer pour raffermir leurs convictions, ne pas désespérer, choisir les terrains de leur engagement.