

Congrès de la Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement
d'enseignement

Thème du colloque : *Influençons la réussite*

Conférence d'ouverture

**Le fondement de l'exercice du pouvoir d'influence du directeur et de la
directrice d'école**

Par Paul Inchauspé

Québec, le 21 avril 2005

Vous voilà, et pour certains d'entre vous après plusieurs heures de route, au seuil de ce congrès. Que ressentiez-vous, hier ou ce matin, au départ? de la contrariété? de la joie? du soulagement? De la contrariété à la pensée du travail qui vous attendra au retour et que vous auriez pu avancer en restant chez vous? De la joie à la pensée du plaisir que vous auriez à retrouver des collègues et aussi des occasions vous permettant de vous ressourcer? Du soulagement à la pensée de pouvoir fuir pour quelques jours vos soucis professionnels en leur tournant le dos? Sans doute un peu de tout cela. Mais je suis prêt à parier que les sentiments dominants qui vous ont agités sont ceux de toutes les personnes débordées, dont ce sentiment ambivalent fait de contrariété et de soulagement : contrariété parce qu'on se sent coupable d'abandonner du travail qui reste à faire et, en même temps, soulagement à cause de l'allègement d'esprit que procure l'évasion.

Si d'entrée de jeu je vous parle de cela, c'est que le contexte particulier dans lequel se déploie votre action de directeur ou de directrice d'école est actuellement un contexte qui rend difficile pour vous l'exercice de ce rôle. Sans doute la somme des travaux et responsabilités pesant sur vos épaules rend votre tâche bien lourde. Mais ce n'est peut-être pas là essentiel. Le malaise et parfois l'angoisse que vous ressentez sont plus profonds : c'est un sentiment d'incapacité à accomplir correctement le rôle qui est le vôtre dans les situations dans lesquelles vous êtes placés. Votre estime de soi en est du coup affectée.

Il y a encore quelques années, c'est avec enthousiasme qu'une association comme la vôtre entrevoyait la situation nouvelle qui serait faite aux directions d'école. Lors des conférences régionales des États généraux sur l'éducation, vos représentants, et cela dans toutes les régions, avaient été à mes yeux le groupe d'acteurs ayant dans les débats l'impact le plus significatif et le plus important. Un observateur extérieur, même non prévenu, pouvait à ces occasions voir que parmi tous les acteurs réunis autour de la table, c'étaient les directeurs et les directrices d'école qui avaient le plus **le pouvoir de rassemblement et donc d'influence** dans une école. Tous les autres groupes étaient certes capables de dépasser leurs intérêts particuliers, mais pour le faire, il leur fallait un catalyseur, une personne exerçant le rôle que vous exercez. Et c'est pourquoi la réforme du système d'éducation impliquait aussi la reconnaissance institutionnelle de ce fait et donc une décentralisation des pouvoirs vers l'école pour que votre pouvoir d'influence puisse s'y exercer plus réellement que si vous étiez restés de simples gérants. C'est dans cette foulée que votre statut et les avantages inhérents se devaient d'être mieux reconnus. Vos associations s'en sont préoccupées.

Or cette vision qui vous enthousiasmait alors est-elle encore vivante? À l'épreuve des faits, l'enthousiasme n'a-t-il pas fait place au désenchantement, au point que l'on entend même certains d'entre vous souhaiter le retour à la période précédente?

Il y a maintenant 8 ans, je m'adressais à vous pour vous dire ce que les nouvelles réalités que vous auriez à affronter auraient comme conséquence une révision de vos rôles de directeur ou

de directrice d'école et je vous indiquais quels étaient les nouveaux rôles attendus et leurs exigences. Ce sont des paroles qui sont toujours valables et que je ne renie pas. Mais ce sont des paroles pour inciter à se lever et à s'engager dans un nouveau chemin : ce sont des **paroles pour les moments de départ**. Même si le fond reste le même — vous avez à jouer un rôle déterminant dans votre école et pour l'exercer ce sont toujours les mêmes qualités qui sont nécessaires — les paroles que je voudrais vous dire ce soir sont autres : ce sont des **paroles pour les moments de doute**.

Je voudrais :

- dans une première partie, vous rappeler ce sur quoi se fonde votre pouvoir d'influence dans l'école : les rôles de rassembleur, de soutien et de support qui vous sont confiés, et vous redire que c'est l'exercice de ces rôles, et non votre autorité formelle, qui est la source principale de votre pouvoir d'influence;
- vous signaler, dans une deuxième partie, deux situations qui peuvent actuellement rendre difficile à certains d'entre vous l'exercice de ces rôles, diminuant du même coup votre pouvoir d'influence, et vous indiquer ce que vous pourriez faire pour surmonter ces difficultés.

I - Le fondement du pouvoir d'influence du directeur ou la directrice d'école : l'exercice des rôles qui permettent à l'école d'exister comme une communauté vivante

Quand on doute de l'utilité de ce que l'on fait, il faut toujours aller revoir les raisons profondes qui expliquent ce qu'on est appelé à faire. Or, quelle est l'essence même de ce que vous êtes appelés à faire dans votre école? Pour exister véritablement l'école doit être dans une dynamique de projet et de construction de son identité. Mais pour que cela puisse se réaliser, vous devez être, dans votre école, la clef de voûte qui rassemble, la poutre maîtresse qui soutient, la pierre angulaire qui porte.

L'école : une communauté dans une dynamique de projet et de construction de son identité

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 que nous avons connue (elle n'est pas si vieille que cela, et certains de ses traits subsistent encore ici ou là) était une école qui ne nécessitait pas pour se réaliser d'être mise en projet. Pour la faire exister, il suffisait d'appliquer des règles, des normes, d'y faire dérouler des activités programmées ailleurs et de les superviser. L'activité essentielle, celle de l'enseignement, était elle aussi prédéterminée. Chaque enseignant savait ce qu'il avait à enseigner, les étapes qu'il devait suivre pour le faire étaient précisées et on lui indiquait même parfois le temps qu'il devait consacrer à chacune de ces étapes. 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 celles du climat de l'école, mais non des choses indispensables comme la mise en œuvre des programmes 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. Vous ne pouvez plus vous contenter de cela parce que cette dynamique de projet vous conduit aussi à modeler l'identité de votre école.

En effet, tout ce qui existe tend à persévérer dans son être et à acquérir une identité propre. Il en est de même de l'école. Une école n'est pas une succursale de la commission scolaire et, dans le nouveau contexte des pouvoirs qui lui sont donnés, cela est encore plus évident. L'école doit être une communauté de personnes, mais il n'y a pas de communauté sans appartenance et sans sentiment d'appartenance et il n'y a pas de sentiment d'appartenance sans une certaine identification à l'identité propre des groupes auxquels on se sent appartenir. Aussi pour que se développe le sentiment d'appartenance dans votre école, elle doit avoir une identité propre. Mais qu'est-ce que l'identité d'une école? C'est sa spécificité, les traits distinctifs qui font qu'on ne la confond pas avec d'autres. Cette identité, c'est ce qu'on appelle la culture propre de votre école. Elle est le résultat d'une histoire, d'une pratique. Elle s'inscrit dans une mémoire collective : les situations, les actions, les représentations, l'ont constituée dans le temps. Cette culture s'exprime par le langage, mais aussi par les rites, les pratiques réglées, par les lieux, par les mythes, les légendes, les héros qui ont marqué votre école. La création de cette identité requiert évidemment la collaboration de tous, mais pour qu'elle se réalise, elle doit être le souci constant d'une direction d'école.

Le rôle du directeur d'école : rassembler, soutenir, porter

C'est ce nouveau contexte voulu pour l'école, et pas seulement parce qu'il y a une réforme des programmes d'études à mettre en œuvre, mais parce que désormais structurellement l'école pour réaliser ses missions doit se mettre dans une dynamique de projet et renforcer son identité, c'est cela, ce nouveau contexte, qui fonde les rôles essentiels qui sont désormais les vôtres. Quels sont-ils? Ce ne sont pas ceux d'un simple gestionnaire, ce sont ceux, et encore plus que précédemment, d'un directeur ou d'une directrice. Or, qu'est-ce qu'un directeur ou une directrice? C'est tout d'abord quelqu'un qui rassemble, quelqu'un qui garde le cap, quelqu'un qui assure l'interface entre la dynamique de l'école et celle du conseil d'établissement, entre l'école et sa communauté. Ce nouveau système ne peut bien fonctionner sans **clef de voûte**, sans des personnes qui **rassemblent** autour de projets communs. Il ne peut aussi fonctionner **sans poutre maîtresse**, c'est-à-dire sans des personnes qui supportent et soutiennent ceux et celles avec qui ils travaillent. Il exige aussi **des pierres angulaires**, c'est-à-dire des personnes qui **portent** sur leurs épaules la responsabilité de leur école et ses projets.

Dans les formations qui vous sont actuellement données, on insiste beaucoup, et à juste titre, sur vos rôles de rassembleur et de support et l'on vous montre comment développer vos compétences dans l'exercice de ces rôles. Dans des contextes de formation, on ose moins vous parler du rôle de porteur. Par pudeur, parce que l'exercice d'un tel rôle touche ce domaine de l'engagement profond, celui de l'exercice de la responsabilité. Et c'est pourtant là un point essentiel et le monde autour de vous ne s'y trompe pas : il sait détecter très vite sa présence ou son absence. Aussi me permettez-vous d'en parler un peu, puisque, pour beaucoup d'entre vous, le fait que vous ayez décidé de postuler à un poste de direction trouve sa véritable source, non dans les avantages financiers du poste ou dans la lassitude éprouvée dans l'enseignement, mais dans le goût, l'envie, d'assumer des responsabilités.

Mais quelle est donc cette énergie au fond de vous, ce démon ou ce dieu intérieur qui vous entraîne à vous sentir responsables des choses, des êtres, des projets au point de les **porter**? On ne sait trop, mais je peux par contre vous décrire cette expérience, dans laquelle beaucoup d'entre vous se reconnaîtront.

Le terme de responsabilité est employé dans deux sens. « Je suis responsable » peut vouloir dire « j'ai à répondre de mes actes », mais aussi « je suis chargé de ». Il y a donc une responsabilité rétrospective par rapport au passé et une responsabilité prospective par rapport à l'avenir, celle qui permet d'assumer. C'est de ce deuxième sens de la responsabilité dont je voudrais vous entretenir ici

« Être responsable », c'est « être chargé de ». C'est dans des situations ouvertes d'avenir que l'on fait l'expérience de cette forme de responsabilité. On accepte d'avance à devoir faire face, à affronter et à assumer ce qu'on ne savait pas au départ : ce sont des tâches professionnelles nouvelles qu'on nous confie et que nous ne pouvons refuser ou bien, dans la vie familiale, c'est la naissance d'un enfant qui nous charge des obligations de la paternité. Une fois, engagé, on peut difficilement fuir des obligations qui font appel à notre initiative.

De plus, dans ces situations, une fois engagés, nous ne pouvons connaître ni l'étendue ni les limites exactes des responsabilités auxquelles nous aurons à faire face. La responsabilité initiale acceptée, elle s'accroît toujours. Parents, nous en faisons l'expérience à mesure que les enfants grandissent comme, à une autre échelle, les hommes et les femmes politiques à mesure que la situation évolue. La responsabilité s'ouvre sur un avenir que l'on peut parfois prévoir, mais qu'il est impossible de deviner. Aussi, accepter des responsabilités, c'est à l'avance nous vouloir responsables de cet accroissement du champ de responsabilité et accepter d'en élever l'exigence. C'est pourquoi les conduites de responsabilité sont à l'opposé des conduites de fuite.

Elles sont aussi à l'opposé des conduites de facilité. Nous nous sentons d'autant plus responsables que l'action exige de nous plus d'efforts. Les choses faciles ne suscitent pas en nous le sentiment de responsabilité. En faisant sa besogne au jour le jour, on n'éprouve pas ce sentiment, lequel se réveille dès que surgissent les difficultés. C'est quand nous avons le sentiment que le succès dépend de nous, mais qu'il est suspendu à des facteurs dont la maîtrise n'est pas certaine, que le poids de la responsabilité nous tombe sur les épaules. L'exercice de la responsabilité fait alors appel au courage.

Pour toutes ces raisons, l'exercice de la responsabilité est un acte de générosité. C'est à celui ou à celle qui accepte d'assumer, qui est lucide et courageux, que se révèlent les responsabilités. Mais en revanche — et, enfant, on en fait déjà l'expérience —, les responsabilités nous aident à nous construire, elles nous grandissent. Pourquoi? Parce que recevoir des responsabilités, c'est recevoir la confiance de celui qui nous les donne, au point que cela crée chez celui qui les reçoit un devoir de loyalisme. Mais surtout parce que donner des responsabilités à quelqu'un, c'est augmenter chez lui le souci du discernement, le sens de l'évaluation, la « force du moi ». C'est pourquoi la vraie éducation est toujours fondée sur l'exercice de la responsabilité. Par l'exercice de la responsabilité, notre vie prend une densité qu'elle n'aurait pas eue autrement.

Rassembler, soutenir, porter, ce sont là les trois rôles essentiels de votre fonction. Ils se justifient par ce qu'on voudrait que l'école soit : une communauté qui construit son identité dans une dynamique de projet. Aussi, c'est d'abord en exerçant ces rôles que vous augmentez votre pouvoir d'influence.

Le pouvoir d'influence : un pouvoir fondé sur l'autorité morale et non l'autorité formelle

Vous êtes directeur ou directrice, vous avez un statut formel, disons-le, de patron, votre place est inscrite dans l'organigramme de votre commission scolaire, c'est-à-dire dans le réseau formel de l'organisation des pouvoirs. Car c'est cela qu'affiche un organigramme. Aussi, ce n'est pas d'abord par ce que vous êtes que vous avez de la valeur auprès de vos subalternes. Ce n'est pas d'abord par la qualité des liens personnels que vous avez tissés avec eux que vous exercez le pouvoir dans vos champs de responsabilité. C'est d'abord — et l'employé ne l'oublie jamais — en raison de ce que vous représentez dans le réseau de l'autorité formelle de l'organisation. Alors que le leadership émerge de la vie interne des groupes, des préférences des membres qui les constituent, les fonctions de direction qui sont les vôtres vous sont attribuées par des éléments étrangers au groupe.

Mais vous ne pouvez exercer la responsabilité que vous donne l'autorité formelle en vous appuyant simplement sur elle. Il vous faut la doubler par ce type d'influence que vous donnera un leadership consenti par les membres du groupe. Un leadership, et le pouvoir d'influence qui va avec, se méritent. Ils vous seront accordés, non en raison du pouvoir de coercition que vous donne l'autorité formelle, mais en raison de la manière dont vous exercez votre rôle de direction. Votre pouvoir d'influence s'appuie sur l'exercice de vos rôles de rassembleur, de soutien, de porteur. Plus vous exercez ces rôles et mieux vous le faites, plus vous êtes alors, celui, ou celle, sur lequel, ou laquelle, on peut compter pour avancer. Et plus vous êtes perçus comme celui qui permet à votre école d'avancer collectivement, plus votre pouvoir d'influence devient grand. Vous êtes alors écoutés, peut-être pas suivis immédiatement, mais écoutés et la résonance de ce que vous dites continue à agir. Vous avez pu le constater, dans tout groupe il y a des gens qu'on écoute plus que d'autres. Ce n'est pas la seule pertinence de leurs propos qui l'explique, il émane d'eux comme une aura, une densité. C'est la densité personnelle que vous donnent vos activités de rassembleur, de soutien et de porteur qui donnent du poids à ce que vous faites et à ce que vous dites.

Rassembler, supporter, porter, ce sont là vos rôles essentiels et ces rôles sont à la base de votre pouvoir d'influence, mais concrètement, et malgré votre bonne volonté, il n'est pas toujours facile de les exercer dans certaines circonstances, car la manière de les exercer doit tenir compte des circonstances. Il n'y a pas un prêt-à-porter de l'exercice de ces rôles. Aussi, si je veux vous être un tant soit peu utile, je ne peux me contenter de rappeler ces rôles et leur fondement, je dois aussi descendre sur le terrain qui est le vôtre. C'est ce que je vais faire dans cette deuxième partie. En effet, si l'on se donne la peine de connaître l'environnement dans lequel vous travaillez, on voit bien que certaines circonstances rendent difficile pour plusieurs d'entre vous l'exercice de ces rôles. C'est de deux de ces difficultés actuelles dont je voudrais maintenant vous parler. Si vous n'arrivez pas à les surmonter, c'est votre pouvoir d'influence qui en sera affecté.

II - Deux difficultés vécues actuellement dans l'exercice du pouvoir d'influence

Plusieurs d'entre vous, vous vivez actuellement dans vos écoles deux situations qui vous donnent parfois le sentiment de n'être pas à la hauteur de la tâche qui vous est demandée : c'est une réforme pédagogique dans laquelle vous ne savez trop comment vous insérer et c'est une surcharge de travail qui vous écrase et vous empêche de vous occuper de l'essentiel. Des formations que vous recevez ou que vous recherchez peuvent vous aider à dominer ces difficultés et des personnes plus compétentes que moi le font. Je n'ai pas la prétention de les remplacer ici. Mais, ayant déjà vécu des situations analogues, je voudrais simplement vous faire part des leçons que j'en ai tirées.

1. La réforme du curriculum d'études

Depuis quelques années, la réforme du curriculum d'études est une préoccupation omniprésente dans vos écoles, comme projet à réaliser et à mettre en œuvre au primaire, comme menace que l'on voudrait repousser au secondaire et qu'on ne peut plus maintenant repousser... C'est une opération qui a mobilisé des centaines et des centaines de personnes, des enseignants et enseignantes leaders, mais aussi des experts de toutes sortes : conseillers pédagogiques, experts en changements organisationnels, professeurs d'université... Il est évident que lorsqu'une telle opération arrive à l'école, vous ne pouvez l'ignorer, mais n'avez-vous pas ressenti en plusieurs circonstances que vous aviez du mal à y trouver une place qui corresponde à votre rôle? Sans doute, il vous fallait faire en sorte que la réforme soit appliquée et donc dire, au moins par principe, que vous y croyiez. Vous deviez aussi organiser pour vos enseignants des rencontres, du perfectionnement et l'aide que pouvait leur apporter le conseiller pédagogique. Tout cela n'est pas rien, mais cela ne constitue que le seuil minimum de vos possibilités d'action. Et puis, parce que vous vous sentiez peut-être un peu coupable de ne pas en faire plus, vous vous êtes dit : « de toute façon, ceci concerne la pédagogie, ce n'est ni mon domaine ni mon domaine de compétence; mon domaine à moi, c'est l'organisation et ma façon de participer à ces changements c'est l'organisation du soutien ». Encore une fois, faire cela ce n'est pas rien, mais si vous voulez être le directeur ou la directrice décrit plus haut, vous devez et vous pouvez faire plus. Et ces choses que je m'appête à vous dire sont la droite ligne de l'exercice du rôle attendu de vous. Quelles sont ces choses?

- vous devez vous préoccuper des questions qui concernent le sens,
- vous devez vous préoccuper des conditions d'organisation qui freinent ou favorisent la réforme,
- vous devez vous préoccuper du pilotage des changements.

Se préoccuper des questions concernant le sens

J'écoute et je regarde ce qui se dit et s'écrit sur la réforme en cours, et je constate que les discours savants et pédants du début font de plus en plus place à un langage plus proche des acteurs de terrain, plus proche de leurs pratiques. Mais, plus on avance dans le temps, moins les discours concernant les **pourquoi**, c'est-à-dire les discours portant sur le **sens des transformations**, sont présents. Tout le terrain est occupé par les spécialistes du **comment**. Et

comme le souvenir des États généraux est bien loin, il y a là un vide qui s'il n'est pas rempli va hypothéquer la réforme. En effet, pourquoi demander à des acteurs de changer, si l'on n'est pas capable de leur justifier les changements et de les convaincre de le faire?

Vous avez en ce domaine un rôle irremplaçable à jouer. Les questions de sens relèvent de votre domaine et vos capacités de rassemblement et de mobilisation dépendent de votre compétence à expliquer et justifier les changements, à répondre aux *pourquoi*. Et cela de façon simple, non pédante, parce que vous avez réussi à faire vôtres à la fois les questions et les réponses. Et si vous voulez avoir de l'influence, vous ne pouvez pas vous défaire trop facilement sur d'autres personnes, comme les conseillers pédagogiques, de cette responsabilité. J'ai fourni il y a quelques années à la Commission professionnelle de l'enseignement de l'Association des cadres scolaires du Québec, une liste de questions auxquelles un directeur ou une directrice d'école devrait pouvoir répondre quand des enseignants s'interrogent sur la nature des changements qui leur sont demandés. Je vous la mets en Annexe. Cette liste n'est pas exhaustive, mais il s'agit là de questions qui ont été posées par des enseignants à l'époque où je l'ai rédigée.

Mais où trouver des réponses à ces questions de sens? Pour le moment, la meilleure source, c'est encore la lecture ou la relecture, mais une lecture lente, attentive, réfléchie, des textes fondateurs de cette réforme : les deux premiers chapitres du rapport Corbo, les trois premiers chapitres du rapport Inchauspé.

Si vous voulez par exemple, comprendre et faire comprendre pourquoi la réforme actuelle a voulu changer le contenu des programmes enseignés, relisez le premier chapitre du rapport Corbo. Vous y verrez, écrite il y a dix ans, une description du monde pour lequel les enfants et les jeunes doivent être formés. Vous serez étonnés de voir que ces traits qui, il y a dix ans, n'étaient pas évidents sont de plus en plus perceptibles et qu'une telle vision du monde à venir est de plus en plus partagée. Vous serez alors capable de voir, et de faire voir, comment les contenus des nouveaux programmes d'études trouvent leur légitimité dans cette vision. Vous comprendrez alors et serez capable de faire comprendre qu'un programme d'études est un construit social, qu'il correspond à la manière dont à un certain moment une collectivité voit l'avenir pour lequel elle doit préparer les jeunes et que donc, il faut de temps à autre les revoir et parfois les remembrer.

Relisez ces textes fondateurs, leur fonction était de justifier les changements proposés, vous y trouverez donc des réponses. Ces textes sont d'autant plus précieux que, volontairement, leurs auteurs ont voulu que les choses essentielles, celles qui permettent de comprendre le *pourquoi*, soient écrites simplement sans recours au jargon technique. Ainsi le ramdam sur le cognitivisme, le socioconstructivisme¹, le changement de paradigme auquel vous avez, ces dernières années, assisté vous a sans doute hérisé, ou vous a fait peur, au point que vous avez tendance à laisser toutes ces questions aux spécialistes et à ne pas vous y intéresser. Or, relisez les trois paragraphes que le rapport *Réaffirmer l'école* consacre à ces choses et cela sans recourir à

¹ Qu'on oublie de mettre en relation avec le behaviorisme qui était la doctrine dominante implicite des 40 dernières années.

aucun jargon technique². Dans ces seules quelques lignes, vous avez l'essentiel de la réforme pédagogique, de ses conséquences sur la manière dont les contenus doivent être formulés, du changement de pratique pédagogique que cela peut entraîner, du type d'évaluation des apprentissages qu'il faut privilégier. Vous avez aussi là l'expression d'une sagesse qui, discrètement, met en garde contre l'engouement des modes et fait appel au jugement.

C'est ce niveau des questions qui doit être celui de vos préoccupations et de vos interventions. C'est en voyant plus loin que les *comment* que vous accomplissez votre rôle propre qui est d'aider et de soutenir ceux qui travaillent à la maîtrise des *comment*. Un proverbe oriental dit bien cela : *La main et le doigt tendus, un homme montrait la lune. Le sage qui passe à côté regarde la lune, le fou, lui, ne regarde que la main.*

Se préoccuper des conditions de réalisation

Analyser les conditions de réalisation, les adapter ou les transformer pour qu'elles permettent d'atteindre ce qui est visé, voilà un domaine dont une direction doit se préoccuper. La réforme du curriculum d'études ne sera pas effective si des questions concernant l'organisation ne sont pas non plus abordées. Aussi je voudrais m'adresser ici plus particulièrement aux directeurs et directrices du secondaire. Si la réforme au primaire implique un changement de pratique chez beaucoup d'enseignants, la réforme au secondaire implique, elle, en plus, des changements dans les modes dominants d'organisation. Et c'est pourquoi cette réforme fait d'autant plus peur. Je sais que les écoles ciblées ont abordé ces questions, parfois elles ont réussi à aménager leur organisation scolaire pour mieux tenir compte des intentions de la réforme, mais parfois aussi elles ont échoué. Il y a des leçons à tirer de tout cela.

Je ne peux ici aborder avec suffisamment d'ampleur cette question. Mais elle m'apparaît tellement cruciale que dans un autre projet, *L'école éloignée en réseau*, je mène avec Gilles Ayotte une étude sur les assouplissements nécessaires et possibles de l'organisation scolaire afin que la réforme au secondaire puisse se mettre en œuvre dans les meilleures des conditions.

Le modèle d'organisation de l'école secondaire au Québec a deux sources : le choix du modèle d'organisation dit de la *polyvalence* (promotion par matière, regroupement des enseignants par matière) et le régime pédagogique de 1981 qui a introduit la comptabilisation par unités. Très tôt, certains effets de la *polyvalence* ont été combattus dans certaines écoles secondaires, car le décroisement des groupes de niveau ne permettait pas le renforcement du sentiment d'appartenance chez les élèves. Mais les effets pervers de ce modèle d'organisation sur les contenus de cours et les apprentissages des élèves n'avaient pas été corrigés. Au contraire, ils s'étaient accentués au cours des années. Éparpillement, segmentation, compartimentage, manque d'intégration des savoirs, ce sont là les fruits amers qu'a produits ce système. Ils étaient dénoncés par tous. Pour permettre une formation de qualité, il fallait corriger ces dérives, au point que beaucoup d'éléments de la réforme actuelle n'ont pas d'autre but. Mais le plein effet de ces dispositions nouvelles pourra-t-il être obtenu, si parallèlement, le système d'organisation qui a

² Ces paragraphes sont à la page 28 du rapport *Réaffirmer l'école*. Pour la commodité du lecteur, elles sont reproduites en annexe (Annexe 2)

favorisé ce qu'on déplorait n'est pas lui aussi touché? Ainsi, pensez-vous que la réforme des programmes au secondaire pourra se faire sans que soit prévu dans l'horaire du temps pour la concertation, sans que soient revues les formes de regroupement des élèves tributaires de l'organisation polyvalente? Et les pratiques pédagogiques différenciées et variées pourront-elles se faire si dans la conception même de l'horaire, vous n'introduisez pas des éléments permettant la flexibilité? Et les activités multidisciplinaires qui favorisent chez les élèves l'intégration des savoirs pourront-elles effectivement se réaliser si des moments ne leur sont pas assignés dans l'horaire? Et comment réussir à le faire?

Il y a donc là un immense chantier qu'il faudra ouvrir. Il est difficile, car tout ceci doit se faire avec les encadrements contraignants du régime pédagogique et de la convention collective. Mais c'est un chantier qui est entièrement de votre domaine. Personne d'autre que vous ne fera ce travail pour vous et surtout pas le ministère, car s'il a la responsabilité de l'élaboration des programmes d'études, il n'a plus celui de l'organisation des écoles.

Se préoccuper du pilotage des changements

Si cette réforme est fragile, difficile, si elle prend du temps, c'est qu'elle oblige les acteurs à changer. Pendant plusieurs années encore, il vous faudra donc vous préoccuper du pilotage des changements. Je n'ai pas l'intention de vous indiquer ici ce qu'implique la gestion des changements et je sais que certains d'entre vous suivez des formations qui vous rendront plus habiles en cette matière. Je voudrais simplement vous rappeler certaines attitudes de base qui devraient vous conduire dans vos interventions. Ce sont les attitudes de base que pratique tout dirigeant qui vise à obtenir des résultats positifs dans la conduite des projets impliquant des changements.

Trop souvent, on ne se préoccupe pas de l'exécution du changement, une fois que la décision de mettre en œuvre le changement a été prise. Or, la mise en œuvre d'un changement est une activité en soi, c'est une opération complexe qui demande beaucoup d'attention, de soin, de temps. Elle réclame un souci continu, mais ce souci n'est pas du même ordre que celui des suivis de la gestion courante. Un changement ne se gère pas de la même façon que les opérations courantes. Pour qu'il réussisse, il doit être mené et vécu comme un projet. Il doit apparaître légitime aux acteurs, susciter leur engagement, toucher profondément les pratiques qui doivent être changées. C'est ce travail de mobilisation et de transformation qui doit vous préoccuper.

Pour pouvoir le faire, il vous faut faire vôtres quelques convictions de base concernant les changements dans les organisations. Être convaincu que si les acteurs doivent changer, ce n'est pas parce que leurs pratiques sont en soi mauvaises, mais parce qu'elles sont peu adaptées aux situations nouvelles qui demandent d'agir autrement. Être convaincu de plus qu'il n'y a jamais de situation radicale de changement. La brisure, le changement de paradigme sont des constructions de l'esprit de ceux qui conçoivent les changements. Dans la réalité, les acteurs qui sont appelés à changer doivent intégrer dans la continuité de leurs actions les nouvelles façons de faire. Aussi le changement se fera par bonds, par sauts et les anciennes pratiques coexisteront pendant un certain temps avec les nouvelles. Être convaincu enfin que les changements profonds, dans une organisation, ne se feront pas sans incitation, sans pression. La théorie de la méthode « des petits pas » dont on se réclame sert trop souvent à justifier le laisser-faire et à couvrir l'inertie. Laisser

du temps au temps ne veut pas dire attendre, ne pas inciter, ne pas pousser ou faire des pressions, cela veut dire connaître les rythmes des changements.

Se préoccuper du sens, des conditions de réalisation, du pilotage des changements, pensez-vous que si ces fonctions ne sont pas remplies sur le terrain la réforme pourra véritablement s'installer dans nos écoles? Or, ces tâches sont la concrétisation, dans le champ de la réforme, de vos rôles de rassembleur, de soutien, de porteur. Elles vous reviennent. Évidemment, tout ceci n'est pas facile, mais, de plus, cela demande du temps ou, du moins, demande qu'on y consacre du temps. Mais comment le faire alors que l'on est débordé, utilisé à d'autres tâches, peut-être subalternes, mais pourtant elles aussi nécessaires? C'est la deuxième difficulté dont je voudrais vous parler, celle de l'alourdissement et de la complexification de votre tâche. Si vous n'arrivez pas à maîtriser aussi cette difficulté, tout ce que j'ai dit jusqu'à présent n'est que paroles.

2. Alourdissement et complexification de la tâche

Il y a effectivement un alourdissement de votre tâche. Ce n'est pas là seulement une impression qui viendrait de l'augmentation de la complexité de votre tâche. C'est une réalité qui peut s'observer. Différents éléments ont ces dernières années concouru à cet alourdissement. Il faut les distinguer, car ils ne sont pas tous de même nature, mais je suis sûr que vous vous reconnaîtrez sur cette liste :

- les conséquences des fusions des commissions scolaires ont entraîné pour vous des changements dans les pratiques de gestion, dans les politiques, dans les cultures organisationnelles,
- les réorganisations de la carte scolaire entraînent pour certains d'entre vous une augmentation du nombre d'écoles à diriger et pour d'autres des responsabilités accrues dans les écoles,
- le nombre de dossiers qui vous sont confiés par suite de la multiplication de l'ouverture des chantiers entraînés par la réforme et les autres initiatives ministérielles s'accroissent,
- trop souvent la décentralisation vers l'école se fait selon un modèle de contrôle bureaucratique qui alourdit pour vous les opérations administratives : élaboration de plans, complétion de formulaires de demandes, production de rapports d'étape, production de rapports de reddition de compte,
- la mise en place des conseils d'établissements a entraîné l'intégration de la dimension politique dans votre rôle de direction et une modification de vos rapports avec les enseignants, les parents, la communauté locale,
- les attentes traditionnelles des enseignants et des parents par rapport au rôle d'une direction d'école n'ont pas nécessairement changé. On vous 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 et vos responsables devraient de toute urgence s'en préoccuper, sinon vous serez rapidement épuisés et vous ne pourrez pas assurer dans vos écoles la mobilisation nécessaire pour y piloter les changements qui vous sont demandés. Des allègements sont possibles et la maîtrise de certaines compétences peut aussi faciliter et donc alléger certaines de ces tâches.

Mais n'attendez pas seulement des autres l'amélioration de votre sort. Devant le nombre et la multiplicité des tâches, le temps qu'elles demandent sert souvent d'excuse pour ne pas en accomplir d'autres. Or, si vous examinez votre emploi du temps, vous constaterez que les tâches de gestionnaire occupent une grande place, celles qui demandent l'exercice des qualités de leadership sont réduites, elles, à la portion congrue. Ce dont vous vous plaignez n'est donc pas seulement lié à la multiplicité des tâches à réaliser, mais aussi à la nature différente de ces tâches. Les tâches que vous connaissez et maîtrisez sont les tâches de gestionnaire, elles sont pour vous connues et confortables. Elles peuvent donc occuper tout votre temps si vous ne décidez pas de vous consacrer aussi aux tâches incertaines et risquées qui impliquent, elles, l'exercice du leadership. La place que ces tâches prendront dans votre gestion dépend donc aussi en partie de vous.

Il y a toujours un moment où un gestionnaire décide de la manière dont il remplira son rôle, ce à quoi il accordera le plus d'attention. Ayant vécu des situations analogues, je me permets de vous indiquer ce que vous pourriez faire pour mieux **dominer** votre tâche. Paradoxalement, c'est quand on ne se consacre qu'aux tâches de pur gestionnaire que l'on court essoufflé, par contre c'est en consacrant plus de temps aux tâches qui requièrent l'exercice du leadership qu'on arrive à mieux les dominer. Mais comment réaliser ce passage des unes aux autres? Il faut :

- faire un travail de soi sur soi pour se recadrer,
- donner, au jour le jour, plus d'importance aux préoccupations de gestion du leader qu'à celles du gestionnaire,
- développer chez vous les qualités de leader afin que grandisse le goût de l'exercice de ce rôle

Faire un travail de soi sur soi pour se recadrer

Pour dominer son travail, il faut faire un travail de soi sur soi qui permet d'accéder à une nouvelle manière de voir et d'exercer ses rôles. Ce travail implique que l'on quitte l'attitude de déploration continuelle sur les difficultés de sa tâche. Il faut au contraire faire front. Aussi, il faut se ménager du temps pour prendre la distance et hiérarchiser ses obligations, mais il faut aussi s'aménager du temps de respiration, de recueillement pour permettre la réflexion et pouvoir approcher de façon plus globale les situations que l'on a à affronter. Et il faut absolument préserver ce temps, pendant même les heures de travail, car ce temps de distance et de réflexion est une partie inaliénable de la tâche qu'on attend d'un directeur ou d'une directrice d'école. Il est

la condition nécessaire de l'intériorisation des rôles de rassembleur, de soutien, de porteur qu'on attend de vous.

Pour mieux accomplir les fonctions d'intégration qu'on attend de vous dans l'école, il vous faudra travailler aussi à avoir vous-même une personnalité intégrée : travailler à harmoniser son être rationnel, affectif, physique, avoir un ego fort et des buts clairs, mais accepter ses propres limites et d'abord les connaître, être accueillant à la contribution des autres au lieu de voir en eux une menace. C'est là un long travail qui ne s'improvise pas.

Donner plus d'importance aux préoccupations de gestion du leader qu'à celles du gestionnaire

Pascal, l'écrivain, disait que même si on n'a pas la foi, le fait de se mettre à genoux pour prier prédispose à l'avoir. Si dans la gestion de tous les jours, vous essayez de reproduire la manière dont les leaders s'acquittent eux aussi de ces tâches de tous les jours, car ils ne les négligent pas, il y a des chances que votre gestion de tous les jours en sera transformée. Vous découvrirez alors une autre manière de les faire, plus utile, plus gratifiante, plus économique en temps.

Or, le gestionnaire et le leader n'abordent pas leur tâche de la même façon. Cette différence vient des accents différents qu'ils mettent dans leur engagement. Le premier, le gestionnaire, donne de l'importance aux processus, à la manière dont les décisions se prennent, à la manière dont les communications circulent, le deuxième, le leader, donne de l'importance aux résultats, à la valeur et à la teneur des décisions et des messages transmis. Le premier, le gestionnaire, se concentre sur les aspects formels de l'application de règles, le deuxième, le leader, s'intéresse aux idées créatrices, au soutien à leur apporter pour qu'elles se réalisent. Le premier, le gestionnaire, se centre surtout sur le fonctionnement interne de son école, le deuxième, le leader, se préoccupe davantage de l'analyse de l'environnement et de la définition des buts institutionnels susceptibles de susciter l'engagement. Le premier investit du temps à dénouer, jouer ou déjouer les jeux de l'intrigue et du pouvoir, le deuxième vise à mettre les relations interpersonnelles à l'abri de ces jeux et il se préoccupe d'abord de ce qui s'enseigne dans son école et de la réussite des élèves. Le premier, le gestionnaire est nécessaire pour coordonner efficacement les activités de son école, le deuxième, le leader, est nécessaire pour lui donner de la vigueur. En fait, ces deux rôles sont importants, mais pour que, dans le cadre de la dévolution des pouvoirs, votre école devienne davantage une communauté, il vous faut, développer les compétences du deuxième rôle, car la situation antérieure privilégiait et, dans certains cas, ne réclamait que celles du premier.

Développer les qualités de leader afin que grandisse le goût de l'exercice de ce rôle

Les conformistes font rarement les leaders. Un leader est toujours perçu comme quelqu'un qui change la norme et qui, comme disait de Gaulle, sait désobéir quand il le faut. Et cela, non par recherche de la singularité, mais parce que les situations exigent de nouveaux comportements. Mais si cette capacité de rupture qui fait les leaders est une qualité naturelle,

distribuée hélas! inégalement, elle ne suffit pas à elle seule à faire des leaders. Contrairement à ce que l'on pense, les qualités de leader se développent avec le temps. Et pour le faire, il suffit de regarder les routes empruntées par ceux qui ont manifesté de façon éminente cette qualité. Je m'adresse donc ici particulièrement aux plus jeunes d'entre vous : vous n'avez pas l'excuse d'une retraite prochaine pour vous abstenir de cultiver en vous vos capacités de leadership.

Les leaders sont toujours des personnes qui comprennent leurs tâches et les responsabilités qu'elles impliquent. Ils cherchent à maîtriser l'information et les savoirs théoriques et d'expérience portant sur les domaines qui leur sont confiés. Ils cherchent à pousser l'assimilation personnelle de ces informations et de ces savoirs à un degré tel qu'ils n'ont presque plus besoin d'y penser. Dans leur action, les leaders n'ont pas une préoccupation obsessionnelle des détails, mais ils les connaissent.

Les leaders sont des personnes qui voient haut et loin. S'ils prennent ainsi de la distance et de la hauteur de vue par rapport au domaine dans lequel ils travaillent, ce n'est pas pour s'en éloigner, c'est pour mieux saisir les relations qu'il entretient avec les domaines connexes. Si le leader a une vue large des questions, c'est qu'il a développé par la lecture, l'analyse et la réflexion la capacité de saisir les corrélations entre son domaine et son environnement. C'est cette vue latérale, périphérique, qui lui permet d'aborder les problèmes sous un angle différent et lui suggère des solutions novatrices.

Les leaders développent la confiance en eux à travers les réussites et malgré les échecs qu'ils oublient, mais dont ils retiennent les leçons. Cependant, c'est très souvent la reconnaissance de leur valeur par une personne significative qui a été, au tout début, la première source de cette confiance. Cela est donc un peu une question de chance. Aussi, de même que l'on peut souhaiter que chaque élève rencontre un jour le maître qui lui révèle ses capacités insoupçonnées, de même on doit souhaiter que chaque directeur ou directrice d'école rencontre, sur sa route quelqu'un qui, par sa parole, ses actes, sa confiance, a éveillé en lui ce goût de l'exercice des responsabilités qui exigent du leadership.

Je conclus

Votre pouvoir d'influence dépend de la manière dont vous exercez vos rôles de rassembleur, de soutien, de porteur. Si l'exercice de ces rôles est indispensable, certaines situations actuelles en compliquent l'application. J'en suis conscient. Aussi, je ne pouvais me contenter de vous rappeler ce que sont ces rôles, il me fallait aussi descendre au niveau de certaines difficultés vécues sur le terrain. C'est ce que j'ai fait.

Je reste toujours persuadé que « la qualité de la direction d'école est le principal facteur de l'efficacité scolaire »³. Ce sont des personnes comme vous qui « portez les écoles ». Aussi en terminant, je voudrais vous lire une légende, la légende de Saint Christophe, le saint Porte-Christ. Récemment, j'ai été invité à dire un mot pour souligner le départ de Robert Bisailon. J'ai lu un texte qui relatait cette légende. Je trouvais en effet qu'il rendait bien ce que Robert Bisailon avait été pour la réforme, un porteur, un titre même reconnu par un éditorial du Devoir. Mais ce texte s'applique aussi à vous, vous êtes, vous aussi, des porteurs. Le voici :

³ Id. Page 115

L'ermite lui dit : « Connais-tu tel fleuve où bien des passants sont en péril de perdre la vie? — Oui, dit Christophe. » L'ermite reprit : Comme tu as une haute stature et que tu es fort robuste, si tu restais auprès de ce fleuve et si tu passais tous ceux qui surviennent, tu ferais quelque chose de très agréable au roi Jésus-Christ que tu désires servir. » Christophe lui dit : « Oui, je puis bien remplir cet office, et je promets que je m'en acquitterai pour lui. »

Il alla donc au fleuve dont il était question et construisit une petite cabane sur sa berge. Il portait à la main au lieu de bâton une perche avec laquelle il se maintenait dans l'eau, et il passait sans relâche tous les voyageurs. Bien des jours s'étaient écoulés, quand, une fois qu'il se reposait dans sa petite maison, il entendit la voix d'un enfant qui l'appelait en disant : « Christophe, viens dehors et passe-moi. » Christophe se leva tout de suite et ne trouva personne. Rentré chez lui, il entendit la même voix qui l'appelait. Il courut dehors de nouveau, mais ne trouva personne. Une troisième fois, il fut appelé comme par-devant, sortit et trouva sur la rive du fleuve un jeune garçon qui le pria de le passer. Christophe leva donc l'enfant sur ses épaules, prit sa perche et entra dans le fleuve pour le traverser. Et voici que l'eau du fleuve se gonflait peu à peu, l'enfant pesait sur lui comme une masse de plomb; il avançait et l'eau gonflait toujours, l'enfant écrasait de plus en plus ses épaules d'un poids intolérable, de sorte que Christophe se trouvait dans de grandes angoisses et craignait de périr...

Il échappa à grand-peine. Quand il eut franchi la rivière, il déposa le jeune garçon sur la rive et lui dit : « Tu m'as exposé à un grand danger. Tu m'as tant pesé que si j'avais eu le monde entier sur moi, je ne sais si j'aurais eu plus lourd à porter. » Le jeune garçon lui répondit « Ne t'en étonne pas, Christophe, tu n'as pas eu seulement tout le monde sur toi, mais tu as porté sur tes épaules celui qui a créé le monde : car je suis le Christ ton Roi, auquel tu as en cela rendu service; et pour te prouver que je dis la vérité, quand tu seras repassé, enfonce ton bâton en terre vis-à-vis de ta maison, et le matin tu verras qu'il a fleuri et porté des fruits. » À l'instant, il disparut. En arrivant, Christophe ficha donc son bâton en terre, et quand il se leva le matin, il trouva que sa perche avait poussé des feuilles et des dattes, comme un palmier...

C'est aussi cela que vous faites : porter les choses sur les épaules, avoir parfois le sentiment qu'elles vous écrasent et que vous ne vous en tirerez pas et, pourtant, arriver à leur faire passer la rivière et permettre ainsi qu'elles produisent des fleurs et des fruits. Je vous souhaite un bon congrès.

Annexe I

Voici quelques questions qui demanderaient à être éclaircies pour mieux permettre les changements, car cela dissiperait les confusions et permettrait une meilleure compréhension commune des questions en jeu et des enjeux en cause.

a - Réforme des programmes d'études et réforme du curriculum

Quels sont les éléments de la réforme qui concernent les programmes d'études et le curriculum d'études (qui est plus large que le seul programme d'études)? Quelles sont les relations entre les dispositions concernant les changements dans les programmes d'études et les changements concernant d'autres éléments du curriculum? Quels sont les changements qui relèvent du ministère, ceux qui relèvent des commissions scolaires ou ceux qui relèvent de l'école? Pourquoi ces changements?

b - Réforme des programmes d'études ou réforme de la pédagogie

L'intention du ministère est-elle de changer les programmes ou de changer la pédagogie? Le rôle du ministère est-il de changer les programmes, ou certains éléments du curriculum, ou bien de changer la pédagogie? Les nouveaux programmes peuvent-ils s'accommoder de toutes les pédagogies? Sur quels critères doit-on se baser pour choisir les pédagogies pratiquées? Ces choix doivent-ils être individuels ou collectifs?

c - Pédagogies et théories d'apprentissage :

Quel est le rapport entre les pratiques pédagogiques et les théories sur l'apprentissage? Comment se constituent les théories de l'apprentissage? Quelles sont les théories d'apprentissage qui rendent compte des pratiques scolaires? Quels sont les rapports entre les théories d'apprentissage et les pédagogies valorisées? À quelles théories d'apprentissage se raccordent les logiciels d'apprentissage utilisés dans les écoles? Pourquoi la théorie d'apprentissage dite cognitive semble-t-elle prendre de nos jours plus d'importance que la théorie d'apprentissage dite behavioriste qu'on nous a enseignée à l'université?

d - Réforme du curriculum d'études et évaluation

Quel est le rapport entre l'utilisation massive d'un type d'instrument d'évaluation (évaluation par questions fermées et à choix multiple) et la détermination des programmes par objectifs et sous-objectifs nombreux et spécifiés? Les programmes ne sont plus désormais formulés de cette façon, quelle conséquence cela entraîne par rapport au stock d'outils élaborés pour l'ancien contexte? Quels sont les types de forme différente d'instruments d'évaluation qu'il faut créer et promouvoir? Le débat sur la place respective de l'évaluation *sommative* et *formative* est-il en rapport direct avec la réforme du curriculum d'études? Les mêmes outils d'évaluation peuvent-ils servir indistinctement pour une visée *sommative* ou *formative*? Le choix de l'une ou l'autre visée de l'évaluation de l'élève est-il déterminé par des principes éducatifs et lesquels?

(12 décembre 2001)

Annexe 2

Les débats sur ce qu'est instruire ou former sont permanents dans les systèmes scolaires. Ces débats s'expriment souvent par des oppositions de termes, car ils se déroulent souvent sous le mode de la confrontation d'approches pédagogiques. Sans vouloir être exhaustifs, nous énumérons quelques-unes des oppositions qui, ces dernières années ont parfois alimenté, chez nous, de véritables « guerres de religion »: instruction/éducation, apprendre/comprendre, information/connaissance, formation disciplinaire/formation fondamentale, enseignement/apprentissage, connaissances/habiletés/attitudes, savoirs/savoir-faire/savoir-être, apprentissages/savoirs. C'est dire que le terrain est miné et que l'utilisation de l'un ou l'autre de ces mots est toujours risquée, car, dans les guerres de religion, les mots servent surtout de signe de ralliement.

Mais pour aider à dépasser les confrontations stériles, nous voudrions indiquer que ces oppositions proviennent souvent de croyances ou de conceptions différentes sur la manière dont fonctionne l'esprit. Pour certains auteurs, l'esprit est comme une tablette de cire sur laquelle on imprimerait des messages; l'esprit mettrait, par des associations, de l'ordre dans ces messages cacophoniques. Une telle conception favorise une pédagogie du psittacisme, de la répétition, de l'exercice. Pour d'autres, l'esprit est actif, sélectif, orienté vers la solution des problèmes, constructif. Ce qu'on retient, ce qui « entre » dans l'esprit, dépend des savoirs antérieurs, de leur structuration, des hypothèses qu'on formule. Cette conception favorise une pédagogie de l'activité intellectuelle : découverte, construction et non simple réception des savoirs.

Il est évident que les apprentissages élémentaires — et il en existe encore dans les activités scolaires (connaître ses tables de multiplication, appliquer des règles de calcul, connaître la conjugaison des verbes irréguliers, apprendre les mots d'une langue étrangère) — peuvent très bien s'effectuer par des pédagogies inspirées de la première conception de l'esprit. Les apprentissages plus complexes, et ils sont les plus nombreux à l'école, exigent des pédagogies inspirées de la deuxième conception de l'esprit. De plus, il faut rappeler que le plaisir d'apprendre, nécessaire pour continuer à apprendre, se développe quand l'activité de l'esprit est sollicitée. Une telle préoccupation doit donc être présente dans l'élaboration même des contenus des programmes d'études. Cette préoccupation doit aussi inspirer les formes d'évaluation qui seront proposées : elles peuvent requérir un choix de réponses à partir d'une présentation de réponses multiples ou l'élaboration d'une réponse impliquant synthèse et jugement.

Réaffirmer l'école, Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, Gouvernement du Québec, 1997, page 28.

