

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ANALYSE DES FONDEMENTS CONCEPTUELS ET THÉORIQUES DE LA
RÉFORME DE L'ÉDUCATION AU QUÉBEC

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

PAR
MARIANNE ST-ONGE

AOÛT 2007

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

La formule manque peut-être d'originalité, mais certainement pas de sincérité : il existe des personnes sans qui mon projet de recherche n'aurait peut-être jamais abouti. Ma plus profonde gratitude à...

Ma directrice de recherche, madame Christiane Gohier, qui m'a fait confiance dès le départ. Son érudition et sa grande sensibilité m'impressionneront toujours.

Mes parents, qui m'ont offert un soutien et des encouragements essentiels, en plus de me recevoir en retraite fermée, laquelle fut salutaire pour mon analyse.

Le processus de maîtrise m'a permis de rencontrer de précieux amis que je garderai très longtemps ; je les remercie, ainsi que tous les autres parents et amis qui ont été d'une aide inestimable en me soutenant autant intellectuellement qu'émotivement durant tout mon processus de rédaction.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES.....	vi
RÉSUMÉ	vii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	3
1.1 Problématique.....	3
1.2 Objectifs de recherche.....	7
CHAPITRE II	
CADRE CONCEPTUEL	9
2.1 Le socioconstructivisme.....	9
2.1.1 Le constructivisme cognitif.....	10
2.1.2 L'interaction sociale.....	11
2.1.3 Le socioconstructivisme.....	13
2.2 Le pragmatisme.....	14
2.3 La compétence	17
2.3.1 La classification de Bernard Rey.....	17
2.3.2 La conception de Philippe Perrenoud.....	20
2.4 La gestion de l'école.....	21
2.4.1 La pensée comptable et la décentralisation.....	22
2.4.2 Le modèle de l'école néo-libérale	23

CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE.....	27
3.1 Épistémologie.....	28
3.2 L'analyse de contenu	29
3.3 Lecture préliminaire et choix des documents.....	32
3.4 Choix et définition des unités de classification.....	34
3.5 Catégorisation et la classification des unités.....	34
3.6 Description scientifique	37
3.7 Interprétation des données.....	37
CHAPITRE IV	
L'ANALYSE DE CONTENU.....	39
4.1 Analyse du contenu manifeste.....	40
4.1.1 Les missions de l'école	40
4.1.2 Les principaux éléments de la réforme	47
4.1.3 La gestion de l'école.....	56
4.2 Analyse du contenu latent	61
4.2.1 La valse des missions.....	62
4.2.2 Les paradigmes de l'apprentissage	71
4.2.3 La compétence	79
4.2.4 La gestion de l'école.....	84
CHAPITRE V	
L'INTERPRÉTATION DES DONNÉES	91
5.1 Le chef d'orchestre : l'économie du savoir	93
5.1.1 Le lien avec les missions d'instruction et de qualification	93
5.1.2 Les missions et l'approche par compétences	94
5.1.3 Les missions et le pragmatisme.....	96
5.1.4 Les compétences et le pragmatisme	96
5.2 La gestion de l'école et ses implications.....	97
5.3 Le contexte global.....	98
5.4 Ainsi.....	101

CONCLUSION	103
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	107
APPENDICE A	
LISTE DES DOCUMENTS OFFICIELS AYANT SERVIS À L'ANALYSE	115

LISTE DES TABLEAUX ET FIGURE

Tableau		Page
4.1	Compétences transversales.....	52
4.2	Domaines généraux de formation.....	54
4.3	Parallèles entre la compétence-fonction de Rey et la compétence du MEQ.....	80
4.4	Correspondance entre le capital humain et la compétence.....	83
4.5	Synthèse de l'analyse des contenus manifeste et latent.....	90
Figure		
5.1	Organisation des éléments.....	92

RÉSUMÉ

À l'échelle internationale, plusieurs auteurs soulèvent depuis quelques années moult inquiétudes quant à l'orientation néo-libérale de plus en plus adoptée par l'École. Pour certains auteurs locaux, le Québec n'échapperait pas à cette tendance. Parallèlement, la réforme québécoise de l'éducation impulsée en 1996 a fait naître une grande confusion chez ses protagonistes, en partie due au fait que les fondements sur lesquels elle s'appuie sont peu explicités.

Dans le cadre de ce projet, nous décrivons les fondements théoriques et conceptuels tels que formulés dans la réforme et mettons au jour les concepts sous-jacents auxquels ils se rattachent. Pour atteindre nos objectifs, nous avons entrepris une analyse qualitative des contenus manifeste et latent. L'analyse des documents officiels entourant la réforme (publiés par le ministère de l'Éducation avant et après la réforme) nous a permis de dégager le contenu manifeste. L'analyse du contenu latent a nécessité un corpus de documents beaucoup plus vaste, incluant les ouvrages de référence sur lesquels s'était basé le Ministère pour l'élaboration de la réforme.

L'analyse révèle que les fondements théoriques et conceptuels de la réforme sont puisés au sein de différents paradigmes parfois opposés et que des tendances politico-idéologiques sont à la base de certains des changements adoptés.

Mots-clés : réforme de l'éducation; Québec; analyse de contenu; fondements théoriques; fondements conceptuels.

INTRODUCTION

La réforme de l'éducation du Québec a été la cible de nombreuses critiques depuis sa mise en oeuvre. Cette réforme, amenée en 1996 sous le gouvernement péquiste, faisait suite aux *États généraux sur l'éducation* tenus en 1995, lesquels constituaient une réflexion globale alimentée par une consultation publique sur l'état de l'éducation au Québec. Le Rapport sur les États généraux établissait dix chantiers jugés prioritaires pour une rénovation de l'éducation. En principe, la réforme en éducation aurait donc dû prendre en considération ces recommandations. Or, à constater le mécontentement du milieu et le scepticisme de nombreux chercheurs face à la réforme, il semble qu'elle n'ait pas su répondre aux demandes émises dans le cadre des États généraux. Bien que plusieurs se questionnent sur la façon de la mettre en place, il nous a paru plus important de soumettre à l'analyse ses fondements théoriques et conceptuels. Penser le « pourquoi » avant le « comment » s'avère être une procédure logique : si nous ne savons pas vers quoi orienter le changement, comment pouvons-nous le penser? Les fondements de l'éducation sont d'une importance capitale, en ce sens qu'ils représentent la philosophie à suivre, la ligne de conduite cohérente et solide qui devrait permettre aux acteurs du milieu scolaire de s'orienter dans leur pratique.

Nous avons remarqué que certains acteurs de l'éducation, et ce, à l'échelle internationale, manifestaient une inquiétude par rapport à la vague de marchandisation de l'éducation qui semble déferler sur la mission éducative et scolaire ; plusieurs incohérences au sein des fondements conceptuels de la réforme présentement appliquée au Québec minent par ailleurs le visage de l'éducation au Québec. Dans le cadre de notre mémoire, l'« analyse des fondements conceptuels et théoriques de la réforme de l'éducation au Québec » que nous poursuivrons nous permettra sans doute d'acquérir une compréhension en profondeur de la réforme, et ainsi de cerner les sources de ces inquiétudes et incohérences.

Une démarche de recherche est un processus qui comporte plusieurs étapes. Lorraine Savoie-Zajc et Thierry Karsenti (2004) retiennent quatre questions autour desquelles se dessine un projet de recherche : « Pourquoi faire une recherche? Que faire dans une recherche? Comment faire une recherche? Quels sont les résultats d'une recherche? » (p.110). Les lignes qui suivent brossent le tableau de la façon dont nous tenterons de répondre à ces questions.

Le premier chapitre sera d'abord consacré à la *problématique*, c'est-à-dire à la description des préoccupations et des questionnements qui sont à la base de notre engagement dans un processus de recherche en éducation. Ensuite, il contiendra nos *objectifs* de recherche, découlant directement de la problématique. Le second chapitre sera celui du *cadre théorique* et présentera les concepts et théories qui sont au coeur de notre projet. La *méthodologie* constituera le troisième chapitre dans lequel nous décrirons, en nous inspirant des ouvrages de Réjean Landry (1997), Laurence Bardin (1977), Omar Aktouf (1987) et René L'Écuyer (1987), les moyens que nous envisageons employer pour mener à bien notre recherche. Le quatrième chapitre sera celui de l'*analyse de contenu* qui sera divisé en deux sections. La première sera consacrée à l'*analyse du contenu manifeste* alors que la seconde portera sur le *contenu latent*. Le dernier chapitre, celui de l'*interprétation des données*, consistera à donner sens et cohérence à tous les constats qui nous aurons alors accumulés.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

1.1 Problématique

Lors de la session d'automne 2004, nous avons eu l'occasion de réfléchir à un projet de recherche qui répondrait aux préoccupations face au monde scolaire qui nous animaient et qui nous animent toujours. Notre idée principale est survenue alors que nous analysions un texte de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2002) dans le cadre d'un travail en épistémologie. Ce travail exigeait de retracer les fondements théoriques d'un texte officiel. Cet exercice fort stimulant nous a permis de remarquer que les vagues de réformes qui touchent la majorité des pays occidentaux, voire de la planète, semblent adopter des directions similaires. Ces tendances inquiètent de nombreux auteurs qui voient l'intégrité de l'école menacée par les organisations internationales, telles que l'Organisation mondiale du commerce (OMC), l'OCDE, la Banque mondiale (BM) et la Commission européenne (CE). Ces organisations ont une influence certaine sur l'élaboration des programmes, l'OCDE étant d'ailleurs citée à l'intérieur de plusieurs écrits officiels québécois, notamment dans les documents *Réaffirmer l'école : prendre le virage du succès* (Ministère de l'éducation du Québec (MEQ¹), 1997b), le *Plan stratégique 2000-2003* (MEQ, 2000a) et *l'École tout un programme* (MEQ, 1997a). Selon Laval et Weber (2003), l'école influencée par ces grandes instances est principalement caractérisée par deux aspects : « elle est soumise aux impératifs économiques et elle est dépendante des demandes des différentes composantes de la société, plus particulièrement des parents » (p.6). Ainsi, c'est par cette dépendance à la société et aux parents que l'école s'engagerait dans la voie des lois du marché : elle doit répondre aux

¹ L'appellation la plus récente du ministère est le ministère de l'Éducation, du loisir et du sport du Québec (MELS). Or, comme les documents analysés datent, pour la plupart, d'avant cette nouvelle nomenclature, nous avons préféré utiliser l'ancienne appellation du ministère, soit le ministère de l'Éducation du Québec.

exigences des « consommateurs », les institutions scolaires doivent entrer en compétition les unes avec les autres, promettre des services tous plus alléchants les uns que les autres et assurer un certain rendement. Cette orientation décrite par Laval et Weber est bel et bien décelable en lisant les documents de l'OCDE. Par exemple, un des concepts clés de l'organisation en matière d'éducation est celui de *capital humain*. La définition qu'en donnent les chercheurs de l'OCDE (2002) est la suivante : «les connaissances, les qualifications, les compétences et caractéristiques individuelles qui facilitent la création de bien-être personnel, social et économique» (p.131). Lancée par Adam Smith au 18^e siècle, mais pratiquement inutilisée durant deux siècles, la notion a été reprise par Gary Becker (prix Nobel d'économie en 1992²) dans les années soixante (1964); ainsi, il s'agit d'un concept inventé et utilisé surtout par des économistes. Le capital humain est non seulement le fruit de la scolarité et de la formation ultérieure, mais aussi du milieu de vie, de l'expérience et des qualités innées. Il est un investissement, et comme tout investissement, il doit être rentable. Pour le mesurer, nous devons en examiner la rentabilité financière, autrement dit, le supplément de gains généré par chaque année de scolarité. Pour les économistes d'orientation libérale qui sont à l'origine de la notion, «le capital humain est un *stock de connaissances* et de *qualifications* qui accroît la *productivité*, lequel stock, incorporé aux individus, est une source possible de revenus» (Laval et Weber, 2002, p.64). Appliquée à l'école, cette conception a pour effet «d'imposer une vision très réductrice de la culture transmise par l'institution scolaire, dans la mesure où elle est regardée exclusivement ou principalement comme une source de gains de productivité» (p.64).

En voulant introduire l'éducation dans l'*Accord général sur le commerce des services* (AGCS), l'OMC, une autre grande organisation économique, tente également de faire de l'éducation un produit ouvert au marché. Larsen et Vincent-Lancrin (2003) rapportent que selon la Déclaration de Porto Alegre signée par des agents critiques en matière d'éducation en 2002 :

² Nous tenons à souligner qu'il ne s'agit pas d'un prix Nobel à proprement parler ; ce prix s'appelle plutôt «prix de la Banque de Suède en sciences économiques en mémoire d'Alfred Nobel»; lire à cet effet l'article de Hazel Henderson paru dans le numéro de février 2005 du journal *Le Monde diplomatique*.

[...] la promotion du commerce international conduirait à la déréglementation du secteur de l'éducation et en particulier à la suppression de tout contrôle légal, politique et fiscal de la qualité de l'enseignement. Elle conduirait aussi les gouvernements à renoncer à leurs responsabilités sociales, à une perte des valeurs éthiques et culturelles, à une standardisation de l'éducation et par conséquent à la négation de la souveraineté des peuples (p.26).

Les inquiétudes concernant la commercialisation de l'enseignement sont ainsi fondées sur des effets possibles qui seraient lourds de conséquences.

Les préoccupations qui se situent au niveau de l'intrusion de l'industrie dans les écoles sont également rapportées par Hirtt (2002). Ce dernier écrit à cet effet que « derrière le double alibi de la lutte contre l'échec scolaire et de la promotion de l'emploi se cachent des motifs moins avouables : à l'aube du 3^e millénaire, les milieux patronaux exigent un enseignement rationalisé et dérégulé » (p.9). L'appréhension ainsi formulée réside en la crainte que ce soient les aléas du marché qui dictent désormais les changements et les orientations scolaires. Hirtt avance en outre que le capital humain est devenu le facteur de croissance économique le plus important ; selon le patronat et les dirigeants politiques, il reviendrait à l'école de devenir le fournisseur de capital humain pour les entreprises. Dans un autre article paru en 2000, Hirtt a par ailleurs remarqué que le système d'enseignement subit actuellement un processus de dérégulation dû à la pression qu'exercent sur lui les milieux économiques.

Tous ces auteurs brossent ainsi le tableau de la libéralisation de l'éducation qui se dessine sous nos yeux. L'école qui nous est présentée dans ces écrits est animée par une double tendance : elle est utilitariste et libérale (Laval et Weber, 2002). Utilitariste parce que le savoir y est considéré comme un outil servant un intérêt individuel et que l'école a pour fonction de permettre à l'individu d'acquérir des compétences qui lui permettront d'atteindre une certaine position sociale et un revenu plus ou moins élevé. Elle est également libérale parce qu'elle laisse une place importante au marché éducatif et qu'elle conçoit les rapports éducatifs comme la rencontre entre une offre et une demande.

Mais qu'en est-il de cette double tendance au Québec? Nous engageons-nous dans cette voie de la libéralisation de l'éducation, de l'adhésion aux lois du marché sans nous en rendre compte? Suite à de nombreuses lectures concernant la possible perversion de l'école publique, nous avons voulu savoir quelle orientation notre gouvernement privilégiait pour l'école québécoise. Ce questionnement nous a amenée à lire un article de Giroux publié en 2002 dans la revue *Éducation et francophonie*. Cette dernière avance que le monde universitaire est en train de créer un « newspeak », un nouveau répertoire de vocabulaire intégrant des termes typiquement issus du monde économique, tels que *performance*, *compétitivité*, *clientèle*, *compétence*. Elle anticipe la mise en place d'un langage corporatif qui devient un « instrument de contrôle de la pensée » et qui détourne les fins de l'éducation. Cet instrument finirait par éliminer ou du moins réprimer toute pensée distincte. Avec ce « newspeak » envahissant le monde universitaire, Giroux entrevoit un enseignement répondant dès lors à la raison instrumentale accompagné d'une administration se pliant au fonctionnement « managérial ».

Cette tendance semble bien avoir atteint l'univers de l'enseignement primaire et secondaire et le teinter de ses couleurs. La réforme présentement appliquée au Québec est vivement contestée. Boutin et Julien (2000) mentionnent à cet effet que « les fondements théoriques de la réforme, ainsi que ses visées, sont loin de faire l'unanimité tant chez les enseignants que chez les responsables scolaires » et que c'est « l'idéologie de la performance et de l'excellence » qui domine maintenant (p.12).

Les multiples sources du concept de compétence et l'illogisme que certains décrivent quant à son arrimage avec le socioconstructivisme suscitent une importante confusion dans le monde scolaire. Compte tenu de cette nébulosité, nous sommes en droit de nous demander si les fondements théoriques et conceptuels de la réforme sont suffisamment étayés. Nous avons ainsi cherché à savoir quelle importance occupaient ces fondements dans la compréhension d'une réforme. Leur fonction paraît incontestablement indispensable selon Paquette (1996) :

[...] la principale crise du monde scolaire est liée à la perception de sa mission ou de sa finalité. Trop souvent, on préfère le comment au pourquoi [...]. Pourtant, aucun changement n'est durable sans une association constante du pourquoi et du comment [...]. Le comment va de soi quand le pourquoi est clair, articulé et défini (p.10).

Cet auteur ajoute qu'« on ne peut pas inventer une nouvelle pédagogie en puisant des idées clés dans des pédagogies divergentes » (p.10). Pourtant, Boutin (2000) souligne bien qu'« il arrive trop souvent que ces tentatives [d'établir les nouveaux programmes sur des fondements théoriques indispensables] se réduisent à des « amalgames » de théories et de points de vue contrastés qui sèment la confusion chez les utilisateurs de ces programmes » (p.37). Jonnaert (2001) est du même avis ; il parle en effet du Programme du ministère de l'Éducation du Québec en ces termes :

[...] cette conception [de l'apprentissage scolaire] fait, au minimum, référence à deux paradigmes épistémologiques de construction de la connaissance : l'un behavioriste, l'autre constructiviste. Elle est donc, par essence, pluriparadigmatique et présente une contradiction interne telle qu'elle ne peut que susciter de l'incohérence dans les classes québécoises (p.5).

À cela, nous pouvons ajouter que le fait que la réforme introduise également une pédagogie par projets porte à croire qu'un autre paradigme puisse se glisser dans les fondements, soit le pragmatisme. D'ailleurs, Garrison, dans un article publié en 1995, reliait l'épistémologie du socioconstructivisme au pragmatisme de Dewey.

1.2 Objectifs de recherche

Toutes ces lectures effectuées durant cette période nous ont ainsi permis de préciser les principales préoccupations qui nous habitent et d'élaborer notre problématique. Nous en sommes également arrivés à définir ces deux objectifs de recherche :

1. décrire les fondements conceptuels et théoriques explicitement formulés dans la réforme;
2. mettre au jour les concepts sous-jacents et les fondements théoriques auxquels ils se rattachent.

L'atteinte de ces objectifs nous permettra de mieux comprendre d'où vient toute cette confusion. Il semble qu'une influence politico-idéologique déteigne sur les conceptions de l'apprentissage et nous tenterons de la découvrir. Notre recherche étant de type qualitatif et

exploratoire (ces caractéristiques seront évidemment abordées et explicitées ultérieurement), nous ne sommes pas en position d'élaborer des hypothèses de recherche qui seraient plutôt appropriées dans le cadre, par exemple, d'une recherche vérificatoire.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Le projet de recherche dans lequel nous nous engageons exige une analyse de contenu, laquelle procurera un cadre de lecture, une lunette qui permettra de mieux voir et comprendre les documents ministériels que nous lirons pour atteindre nos objectifs. La *problématique* montre bien le contexte général dans lequel s'inscrit la réforme scolaire québécoise. De fait, «les nouveaux programmes [...] ont adopté des références qui les éloignent désormais des perspectives curriculaires traditionnelles. [Ils sont] construits selon une logique de compétences et inscrits dans une perspective socioconstructiviste» (Jonnaert, 2002, p.2). Le cadre conceptuel ici présenté décrira ainsi les principales caractéristiques de ces nouveaux programmes. Le premier concept que nous définirons sera le paradigme socioconstructiviste qui est généralement associé à la réforme. Par ailleurs, puisque plusieurs auteurs relient ce paradigme au pragmatisme (Garrison, 1995; Glassman, 2004), nous croyons utile de le décrire également. Nous présenterons ensuite les différentes acceptions du concept de compétence, pour finalement dresser un portrait de la gestion de l'école.

2.1. Le socioconstructivisme

Le *socioconstructivisme* est un paradigme épistémologique qui postule que les connaissances sont construites par le sujet. Il se situe à la jonction de deux autres courants, soient le constructivisme cognitif de Piaget et l'interaction sociale de Vygotsky. Il est possible d'établir un point commun entre ces courants au niveau de l'idée que le sujet est au cœur des apprentissages, que la participation active des apprenants est inhérente à leur

apprentissage. Comme l'indique Jonnaert (2000), dans ce courant «la connaissance implique donc un sujet connaissant et n'a pas de sens ou de valeur en dehors de lui [...] ; [il] postule donc que la connaissance qu'un sujet peut se construire du réel est nécessairement celle qui est liée à sa propre expérience» (p.4³). Voyons d'abord les deux courants desquels il s'inspire avant de décrire ce qu'il ressort du socioconstructivisme plus spécifiquement.

2.1.1. Le constructivisme cognitif

Pour bien saisir le socioconstructivisme, il faut d'abord expliquer le constructivisme cognitif de Piaget (1967). Ce dernier refuse de croire que la connaissance est uniquement le reflet du monde extérieur comme l'avance l'empirisme. Pour lui, l'adaptation constante de l'intelligence humaine est manifeste : « Toute conduite [...] se présente comme une adaptation [...]. L'individu n'agit que s'il éprouve un besoin, c'est-à-dire si l'équilibre est momentanément rompu entre le milieu et l'organisme, et l'action tend à rétablir l'équilibre » (Piaget, 1947, p.8). La théorie de Piaget stipule que le facteur social est un élément nécessaire, mais non suffisant à l'accession des stades ultérieurs de développement. Selon cet auteur, le processus d'apprentissage doit passer par trois phases : l'assimilation, l'accommodation et l'adaptation. L'*assimilation* implique que les nouveaux éléments soient intégrés à l'organisme, à son cycle. L'*accommodation* survient, quant à elle, lorsque le cycle de l'organisme est modifié par le nouvel élément assimilé. Pour que l'organisme fonctionne, il doit exister un équilibre entre l'assimilation et l'accommodation, lequel est maintenu grâce à l'*adaptation*. Ainsi, pour Piaget (1964), le « développement mental est une construction continue » (p.10) et « les connaissances s'organisent, se structurent et se construisent par une interaction du sujet connaissant et de l'objet à connaître » (Piaget, 1947, p.9). Pour Piaget, l'apprentissage est synonyme de développement.

³ Afin d'orienter le lecteur qui souhaiterait consulter nos références, nous avons téléchargé les documents électroniques qui ne sont pas paginés; leur pagination correspond ainsi à celle que nous avons obtenue en les mettant dans un fichier *.doc* ou *.pdf*.

2.1.2. L'interaction sociale

La conception des apprentissages contextualisés abordée dans la réforme a largement été inspirée de la théorie de la construction sociale des savoirs de Vygotsky (1979). La thèse défendue par cet auteur suggère que les cognitions émergent dans et par l'interaction sociale. Ainsi, c'est par l'interaction sociale qu'un individu apprend et se forme, qu'il peut intérioriser et construire ses propres fonctions intellectuelles. Les outils sociaux comme le langage sont d'une importance cruciale dans la thèse de Vygotsky, alors que pour Piaget, le langage occupe plutôt un rôle de représentation. C'est par la médiation avec une personne plus compétente que lui que l'apprenant peut arriver à construire de nouvelles connaissances. Vygotsky introduit en outre une notion centrale dans l'apprentissage, soit celle d'*internalisation*, qui se définit comme étant la reconstruction interne d'une opération externe (p.56). Cette dernière consiste en une série de transformations, la première étant représentée par une opération de reconstruction d'une activité extérieure qui commence à avoir lieu intérieurement. Ensuite, le processus interpersonnel devient intrapersonnel. Il faut ici comprendre que chaque fonction du développement se produit à deux reprises : d'abord au niveau social, et ensuite au niveau individuel. De plus, c'est grâce au langage que le passage du processus d'extériorisation au processus d'internalisation est possible (p.56 et 57). Contrairement à Piaget, Vygotsky ne croit pas que le développement et l'apprentissage aillent de pair. En effet, il indique que «we cannot limit ourselves merely to determining developmental levels if we wish to discover the actual relations of the developmental process to learning capabilities. We must determine at least two developmental levels⁴» (p.85). Le premier de ces niveaux est appelé le *niveau actuel de développement (actual developmental level)*, et représente les habiletés mentales qui résultent des cycles de développement de l'enfant déjà complétés. Seulement les tâches que l'enfant peut accomplir par lui-même sont ici considérées comme indiquant des habiletés mentales du niveau actuel de développement. Par ailleurs, Vygotsky remet en doute la présomption selon laquelle ce niveau de développement soit le meilleur indice du développement mental global d'un enfant : « [...]

⁴ Traduction libre : «Nous ne pouvons simplement nous limiter à déterminer des niveaux de développement si nous voulons établir les relations véritables entre le processus de développement et les capacités d'apprentissage. Nous devons minimalement déterminer deux niveaux de développement».

they [the thinkers] never entertained the notion that what children can do with the assistance of others might be in some sense even more indicative of their mental development than what they can do alone⁵» (p.85). C'est ainsi que pour comprendre la relation qui unit l'apprentissage et le développement, Vygotsky introduit la notion de *zone proximale de développement* (ZPD), laquelle représente le deuxième niveau de développement. Cette zone représente «the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers⁶» (p.86). En elle résideraient, selon Vygotsky, les meilleures possibilités d'apprentissage. Le travail d'équipe et la coopération prennent beaucoup de sens dans une telle conception de l'apprentissage, alors que le partenaire social devient un pilier sur lequel s'appuyer pour pouvoir résoudre une tâche. L'élève peut non seulement apprendre à travers l'interaction avec ses pairs, mais également à travers la médiation avec l'enseignant qui doit alors développer des activités d'apprentissage qui iront au-delà des capacités actuelles de l'élève.

Chez Vygotsky comme chez Piaget, nous assistons à une pédagogie mettant l'accent sur l'élève, qui est maintenant désigné sous l'appellation d'*apprenant*. Les thèses constructivistes invitent ainsi «l'apprenant à construire ses propres conceptualisations et à apporter ses solutions aux problèmes qu'il rencontre» (Boutin, 2000, p.39). Pour les tenants du constructivisme cognitif de Piaget, l'élève occupe une place centrale dans son processus d'apprentissage, tandis que les tenants du constructivisme social de Vygotsky s'en remettent davantage aux vertus de l'apprentissage de groupe, collectif.

⁵ Traduction libre : «Les chercheurs n'ont jamais considéré que ce qu'un enfant pouvait faire avec l'assistance des autres pouvant être, d'une certaine façon, plus révélateur de son développement mental que ce qu'il peut faire seul».

⁶ Traduction libre : la zone proximale de développement représente «la distance entre le niveau actuel de développement, tel que déterminé par les problèmes que l'enfant peut résoudre par lui-même, et le niveau potentiel de développement, tel que déterminé par la résolution de problème sous la tutelle d'une personne plus avancée».

2.1.3. Socioconstructivisme

Dans leur ouvrage *Accompagnement socioconstructiviste : Pour s'approprier une réforme en éducation*, Lafortune et Deaudelin (2001) décrivent trois volets du socioconstructivisme. Le *volet constructiviste* s'inspire de la théorie de Piaget. Les auteures précisent que pour que la personne accompagnée (l'élève) puisse construire des connaissances, la personne accompagnatrice (l'enseignant) doit provoquer chez elle un conflit cognitif et ainsi la placer «en situation de déséquilibre et de remise en question de ses conceptions» (p.24). Du constructivisme cognitif, le socioconstructivisme a donc gardé l'idée d'adaptation cherchant à maintenir l'équilibre cognitif, de même que l'idée que c'est le sujet lui-même qui construit ses propres connaissances, c'est-à-dire que la personne joue un rôle actif dans son apprentissage. Le deuxième volet décrit par Lafortune et Deaudelin est le *volet social*. Celui-ci implique que le conflit cognitif ne peut être créé que par l'interaction sociale. C'est ici que la théorie de Vygotsky entre en jeu, incluant la zone proximale de développement propre à sa thèse. Ainsi, les auteures indiquent que la ZPD «suppose qu'il est préférable de susciter le travail d'équipe, de façon coopérative, en étant placé en situation d'explicitation ses démarches mentales afin d'ajuster ses conceptions et de structurer de nouvelles connaissances» (p.25). Les interactions sont non seulement possibles entre les pairs et avec une personne accompagnatrice, mais également, comme le soulignent Jonnaert et Vander Borgh (1999), avec le milieu ; émerge ainsi le troisième volet, qualifié d'*interactif*. Ce dernier implique que ce n'est qu'en situation que l'apprentissage est possible. Le contexte d'apprentissage prend ici un rôle essentiel ; selon Jonnaert (2002), « [i]l ne s'agit donc plus d'enseigner des contenus disciplinaires décontextualisés [...] mais bien de *définir* des situations à l'intérieur desquelles les élèves peuvent se construire, modifier ou réfuter des connaissances et des compétences *à propos* de ces contenus disciplinaires » (p.76). Lafortune et Deaudelin y voient l'occasion pour la personne accompagnatrice de présenter des situations d'apprentissage dans lesquelles elle peut confronter ses conceptions avec celles des autres et dans lesquelles il importe d'établir des liens entre les apprentissages et les différentes situations (p.26).

Il importe également d'ajouter que dans un cadre socioconstructiviste, les connaissances présentent des caractéristiques particulières que Jonnaert (2000) décrit comme suit :

[...] elles sont construites et non transmissibles ; elles sont temporairement viables et non définies une fois pour toutes ; elles résultent d'une pratique réflexive et ne sont donc pas admises comme telles sans remise en cause ; elle s'articulent à des contextes et des situations éducatives qui doivent être éventuellement liées à des pratiques sociales établies (p.5).

2.2. Le pragmatisme

Plusieurs penseurs en sciences de l'éducation ont souligné l'influence du pragmatisme dans l'élaboration des nouvelles réformes (Garrison, 1995 ; Glassman, 2004). Le pragmatisme est une école de pensée puisant ses sources dans les travaux de trois auteurs américains : Charles Sanders Peirce (1839-1914), William James (1842-1910) et John Dewey (1859-1952) (Biesta et Burbules, 2003). Dans cette section, il sera principalement question du pragmatisme de Dewey, puisque cet auteur a élaboré sa théorie en regard de l'éducation.

Pour Dewey (1975), la discipline et l'intérêt doivent non seulement être impérativement considérés dans le domaine de l'éducation, mais ils vont de pair. L'intérêt occupe de fait une place dynamique dans l'éducation, et c'est en y accordant de l'importance qu'«il est possible de nous consacrer aux enfants pris individuellement en tenant compte de leurs capacités, besoins et préférences spécifiques» (p.163) ; dans cet extrait, il appert que l'enseignement a tout avantage à être individualisé. Par ailleurs, pour Dewey, l'intelligence «ne désigne pas quelque chose de complet en soi ; elle désigne une ligne de conduite dans la mesure où elle est suivie intelligemment, c'est-à-dire dans la mesure où les objectifs, les fins y ont une part, avec choix des moyens permettant de les réaliser» (p.165). Ainsi, l'intelligence implique la prévision de résultats de l'action, la détermination des moyens présents et des conditions en place. Dans le cadre de l'enseignement, ces éléments, l'intérêt et l'intelligence, doivent être mis à contribution ; les situations dans lesquelles l'élève est placé doivent comporter une fin qui soit signifiante pour lui, doivent représenter des activités «utiles» dont le résultat le concerne et dans lesquelles il puisse utiliser son jugement et son intelligence. Ainsi, non seulement l'enseignement doit considérer l'intérêt, mais il doit également paraître avoir une certaine utilité :

[...] l'acte d'apprendre ou d'étudier est artificiel et inefficace dans la mesure où l'on se contente de donner aux élèves une leçon à apprendre. L'étude est efficace dans la mesure où l'élève se rend compte de l'usage qu'il peut faire de la vérité [...] qu'il étudie pour mener à bien des activités qui le concernent (p.168).

Pour Dewey, le savoir est un outil d'ouverture sur le monde ; l'enseignement doit se concrétiser par l'expérience, le *learning by doing* et le travail en équipe dans le but d'apprendre à vivre en société. Pour améliorer le système scolaire, Dewey suggérait de réorganiser les matières scolaires de manière à représenter les différentes occupations ou métiers pratiqués dans la société. Toutefois, il y apportait certaines nuances qu'il importe de souligner. Il indiquait en effet que «le problème n'est pas de faire de l'école l'auxiliaire des entreprises industrielles et commerciales, mais d'utiliser les facteurs de l'industrie pour rendre la vie scolaire plus active, plus riche en signification directe, plus proche de l'expérience extra-scolaire» (p.375). Loin de prôner un calque intégral du monde industriel à l'éducation, Dewey recommandait une ouverture sur le monde qui apporterait un certain réalisme à l'apprentissage. Dans leur ouvrage *Pragmatism and Educational Research*, Biesta et Burbules (2003) parlent d'ailleurs de réalisme transactionnel pour qualifier l'approche de Dewey. Tout d'abord, ils expliquent que Dewey utilise comme point de départ une *philosophie de l'action* pour penser le savoir et son acquisition ; ce sont les interactions qui surviennent entre l'organisme et l'environnement qui expliquent le savoir. Elles occupent en effet une importance particulière pour Dewey. Les interactions entre le sujet et son environnement sont actives, adaptatives et représentent un processus d'ajustement par lequel l'organisme cherche à maintenir un équilibre dynamique avec son environnement en changement perpétuel (p.10). C'est cette façon de voir que Biesta et Burbules nomment *l'approche transactionnelle*. Ils ajoutent que le savoir serait une construction qui se trouve dans la relation organisme-environnement elle-même plutôt qu'une construction de l'esprit. Ainsi, pour Dewey, le savoir est une construction basée sur la réalité. Il est à noter que, sa théorie étant issue d'une philosophie de l'action, Dewey croit que le fait que nous sachions quelque chose se révèle d'abord au niveau de l'action et seulement ensuite au niveau symbolique. Une des façons d'acquérir des connaissances est la méthode par essais et erreurs, bien que les opérations symboliques puissent être également un moyen d'apprendre. Ces dernières permettent en effet d'imaginer plusieurs lignes de conduite possibles et de rendre

ainsi nos actions plus précises. Toutefois, la seule façon d'apprendre réellement, la seule façon de «prouver» qu'une ligne de conduite est bonne et mérite d'être maintenue est par sa mise en pratique.

Biesta et Burbules soulignent qu'un autre des aspects importants de l'approche transactionnelle est celui de l'*intersubjectivité*. Selon cette approche, chaque individu construit une vision du monde qui n'appartient qu'à lui puisqu'elle ne fait de sens que pour lui. Cependant, lorsque les individus sont appelés à atteindre un but commun, pour s'entendre, ils doivent former un espace commun, c'est-à-dire l'intersubjectivité, rendue possible par la communication, qui est, évidemment, créée par l'action : en effet, la communication n'est pas seulement affaire de transmission d'information entre individus, mais elle est plutôt la coordination pratique et la reconstruction de patterns individuels de l'action qui résulte en la création d'un monde partagé, intersubjectif (Biesta et Burbules, 2003, p.12).

La résolution de problèmes représente une façon de faire proposée par les pragmatistes qui favoriserait l'apprentissage à l'école. Selon Tardif (1992), «aucun apprentissage signifiant ne peut résulter d'une [...] démarche» qui ne demande pas de stratégie à rechercher mais seulement une application technique et, ainsi, ce type d'exercices «n'[est] donc pas susceptible de provoquer des apprentissages signifiants» (p.233). Tardif indique que chaque matière scolaire peut contenir des problèmes à résoudre, tout dépend de la façon de présenter les tâches. Il en détermine quatre caractéristiques particulières. Tout d'abord, pour être un problème, une tâche doit avoir un but à atteindre. Ensuite, elle doit présenter l'état initial de la situation, avec quelques données qui permettent au sujet de se faire une représentation du problème. Troisièmement, un problème doit comporter des obstacles et des contraintes qui doivent être surmontés pour sa résolution. Finalement, Tardif souligne que «la personne doit faire une recherche cognitive active pour savoir comment procéder, comment résoudre le problème» (p.236), laquelle se fait par la considération des trois premières caractéristiques. Toutefois, ce qui représente un problème pour une personne peut se résoudre sans réfléchir pour une autre et donc ne pas être un problème pour celle-là ; un problème est donc relatif et non absolu.

La mise en garde que fait Dewey contre les dérapages de son approche est très claire : «Tout système d'éducation professionnel qui prend pour point de départ le régime industriel actuel en assumera et perpétuera les divisions et les faiblesses et deviendra l'instrument du dogme féodal de la prédestination sociale» (Dewey, 1975, p.377-378).

2.3. La compétence

La compétence est l'un des concepts qui se situent au centre de la réforme actuelle du Québec. Certains dénoncent le fait que cette pédagogie émerge des milieux économiques, d'autres condamnent le lien établi entre elle et le socioconstructivisme. Les *compétences transversales* constituent un autre des aspects sur lesquels se fonde la réforme tout en provoquant une profonde confusion. Si le concept de compétence suscite autant de réactions, peut-être est-ce parce qu'il est employé à plusieurs sauces et de surcroît dans différents domaines. L'acception générale qu'en donnent Dolz et Ollagnier (2002) dans leur ouvrage intitulé *L'énigme de la compétence en éducation* constitue un bon point de départ : « la notion de compétence désigne la capacité à produire une conduite dans un domaine donné » (p.8). En éducation, et plus précisément pour le ministère de l'Éducation du Québec (2001), la compétence est « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources » (p. 4).

Plusieurs auteurs ont tenté de classifier les types de compétences selon différentes modalités. Nous présentons ici les conceptions de deux auteurs ayant influencé l'élaboration de la notion de compétence au sein de la réforme, soit Rey et Perrenoud.

2.3.1. La classification de Bernard Rey

La classification de Rey (1996) présente un portrait de trois différentes acceptions que peut revêtir la compétence. Tout d'abord, elle peut prendre le sens de *comportement*. Elle est alors représentée par des comportements spécifiques et observables. Une telle conception n'est pas sans rappeler la pédagogie par objectifs et nous incite à la rapprocher du paradigme behavioriste. Cette idée de la compétence pose problème « puisqu'il n'est jamais sûr qu'un

comportement visible de l'élève soit l'indicateur adéquat d'une compétence » (Rey, 1996, p.31). Selon Boutin (2000), *l'approche par compétences*, qui «se centre sur l'acquisition de compétences ou de comportements dont l'enseignant doit observer la manifestation» (p. 38), cache en son sein le courant behavioriste. Selon ce courant, qui vise la modification des comportements, «celui qui a appris «se comporte bien», dans ce sens qu'il le fait à partir de «comportements cibles» qui ressemblent à s'y méprendre aux compétences attendues que l'on retrouve en lieu et place des objectifs que visent les programmes actuels» (Boutin, 2000, p.38). Ainsi, bien que ce courant ait été fortement critiqué en éducation, il semble que ce sens que prend la compétence le ramène, ou le maintienne, dans le monde scolaire.

Le deuxième sens possible de la compétence évoqué par Rey est celui de la *fonction*. Selon cette acception, il ne suffit pas d'observer le comportement, il faut le comprendre dans son organisation, saisir sa coordination au sein d'une action. La compétence est ici une action fonctionnelle et représente ce qui est souvent décrit dans les programmes scolaires selon Rey. Chacune est composée de plusieurs microcompétences ou de compétences-éléments ; ces dernières peuvent être communes à plusieurs compétences scolaires. Bronckart et Dolz (2002) tracent un bref historique de l'évolution du concept de compétence et en font ressortir deux mouvements. Cette deuxième définition de la compétence par Rey peut s'inscrire dans ce que Bronckart et Dolz appellent le *mouvement allant des exigences du milieu aux capacités des sujets*, ou la *logique des compétences*. Pour que les performances soient les plus satisfaisantes possibles, les compétences qui doivent être atteintes sont tirées de l'analyse des tâches collectives. Cette conception a l'avantage de considérer avec beaucoup d'égard l'action collective humaine en évaluant l'efficacité des performances d'individus ayant à accomplir certaines tâches collectives. Elle démontre également un souci d'adaptation aux situations de vie effectives. Le problème, comme le mentionnent Bronckart et Dolz, est que ce courant présente un « caractère monolithique et labile de son concept-slogan » et que « la logique des compétences nous vient, en fait, des pouvoirs économiques, et qu'elle est associée à un projet de dérégulation néo-libérale » (p.34). Cette idée est partagée par Hirtt (2001) ainsi que par Boutin (2004), pour qui les origines de l'approche par compétences se trouvent dans le taylorisme et l'organisation du travail. Ces auteurs voient ainsi se tracer, derrière des expressions clés à saveur humaniste comme «apprentissage tout au long de la vie» et «apprendre à apprendre», un désir d'adhérer plus facilement au monde du travail. La

flexibilité que les futurs travailleurs doivent acquérir en formation leur sera certainement bien utile pour faire face aux situations de travail changeantes. Finalement, Boutin (2004) voit mal comment ce type de compétence axé sur l'obligation de résultats et la performance peut être conjugué avec une approche comme le socioconstructivisme, soucieuse de prendre en compte le rythme de développement de chaque élève. Notons que pour ces deux premières conceptions, la compétence est spécifique et que Rey les regroupe en un même modèle. Dans le premier cas, la compétence répond à un stimulus, et dans le deuxième, à une situation ou une famille de situations. Selon Rey, la compétence ainsi envisagée est toujours un comportement. Toutefois, dans le cas de la deuxième acception, il n'est plus considéré comme un ensemble de mouvements objectivement observables, mais plutôt comme ayant une action sur le monde, et déterminé par son utilité.

En dernier lieu, la compétence peut être perçue comme un *pouvoir génératif*, c'est-à-dire qu'en plus d'avoir une finalité, elle est volontaire et constitue un pouvoir d'engendrement et d'adaptation des actions. Selon Rey, cette dernière conception s'apparente à celle de Noam Chomsky qui décrit la compétence linguistique non pas comme un comportement, mais comme un ensemble de règles régissant les comportements. Ce dernier ajoute que la compétence est également une faculté de cohérence et d'adéquation. Dans ce dernier cas, elle est transversale. Cette vision s'inscrit dans ce que Bronckart et Dolz (2002) appellent le *mouvement allant des propriétés du sujet vers l'adaptation au milieu*. La théorie chomskienne définit les compétences comme étant « des propriétés biologiques de l'organisme humain absolues ou indépendantes de tout contexte concret ; puis elles s'étendent aux capacités requises pour accéder à la maîtrise de pratiques sociales ; capacités qui, dans leur forme générale, sont toujours déjà disponibles en l'organisme [...] » (Rey, 1996, p.33). Cette conception ne nous permet toutefois pas de savoir dans quelles conditions les compétences transversales sont possibles puisque Chomsky considère que la compétence linguistique est innée et n'en décrit ainsi nullement le fonctionnement ni les processus d'acquisition. Selon Rey, ce deuxième modèle considère que la compétence est « une capacité générative susceptible d'engendrer une infinité de conduites adéquates à une infinité de situations nouvelles » (p.41). Par ailleurs, Rey avance que les deux modèles partagent une position commune, soit leur opposition au savoir : « savoir et compétence s'opposent, quel que soit le modèle de compétence qu'on adopte » (p.42).

2.3.2. La conception de Philippe Perrenoud

Perrenoud est l'un des auteurs piliers du concept de compétence dans les systèmes scolaires de la francophonie. Tout comme Rey, il est cité dans le Programme (MEQ, 2001). Dans le cadre d'un texte traitant de l'effet de l'approche par compétences sur l'échec scolaire, il indique qu'«elle [l'approche par compétence] affirme que ce n'est pas suffisant, que sans tourner le dos aux savoirs, sans nier qu'il y ait d'autres raisons de savoir et de faire savoir, il importe de relier les savoirs à des situations dans lesquelles ils permettent d'agir, au-delà de l'école» (Perrenoud, 2000, p.3). Pour cet auteur, la compétence ne se limite pas aux savoirs et connaissances qu'une personne peut maîtriser. Elle est plutôt la mobilisation des savoirs pertinents au bon moment. Ainsi, la compétence ne se déroule que dans l'action. Pour Perrenoud, la compétence implique le *transfert des connaissances*⁷.

Selon Perrenoud, les trois acceptions de la compétence amenées par Rey sont recevables mais ne peuvent pas s'appliquer au champ de l'éducation. Pour lui, la compétence est :

[...] une *capacité d'agir efficacement dans un type défini de situations, capacité qui s'appuie sur des connaissances, mais ne s'y réduit pas*. Pour ce faire, le mieux possible, à une situation, nous devons en général mettre en jeu et en synergie plusieurs *ressources cognitives* complémentaires, parmi lesquelles les connaissances. Ces dernières, au sens courant de l'expression, sont des représentations de la réalité, que nous avons construites et engrangées au gré de notre expérience et de notre formation (Perrenoud, 2004, p.7).

Il appert que, selon cette conception, la connaissance soit un outil parmi d'autres pour l'action : « Une approche par compétences précise la place des savoirs – savants ou non – dans l'action : ils constituent des *ressources* – souvent déterminantes – pour identifier et résoudre des problèmes, préparer et prendre des décisions» (p.70). De plus, pour cet auteur, la pédagogie par compétences consiste à placer l'élève face à des situations qui sont complexes, qui comportent un but et dans lesquelles il doit prendre une décision (p.75). En mettant

⁷ La question du transfert en est une épineuse et suscite tout un autre champ de recherches et de débats. Nous évitons d'entrer dans ce débat, bien qu'il serait des plus intéressants, afin de ne pas produire une deuxième recherche indépendante à l'intérieur de celle que nous voulons mener.

l'enfant face à des problèmes complexes, il est possible de voir s'il est compétent par « la mise en relation pertinente de connaissances préalables et d'un problème » (p.41). L'auteur ajoute que « ainsi conçues, les compétences sont des enjeux majeurs de formation. Elles peuvent répondre à une demande sociale orientée vers l'adaptation au marché et aux changements » (p.42).

Selon cet auteur, les compétences et les connaissances sont complémentaires « mais il peut y avoir entre elles un *conflit de priorité*, en particulier dans le partage du temps de travail en classe » (p.11). Ainsi, le temps accordé à la construction des compétences est soustrait à celui qui serait accordé aux connaissances. Perrenoud entrevoit alors deux visions du cursus. L'une prônerait un vaste champ de connaissances sans s'attarder à leur mobilisation ; la construction des compétences serait alors véhiculée par la formation professionnelle. L'autre limiterait « de façon drastique la quantité de connaissances enseignées et exigées, pour exercer de façon intensive, dans le cadre scolaire, leur mobilisation en situation complexe » (p.12). Il s'agit pour Perrenoud d'une question de priorité : est-il plus utile de faire acquérir un grand nombre de connaissances aux élèves, ou de se concentrer sur leur mise en application dans la vie?

Comme nous l'avons mentionné, la compétence est un concept central dans la réforme scolaire québécoise. Notre travail d'analyse devra se pencher sur son apparition et son évolution dans les documents qui ont préparé la réforme. Cette démarche est fort importante considérant les nombreuses racines d'où elle a pu surgir et ne pourra qu'enrichir notre compréhension des fondements théoriques de la réforme.

2.4. La gestion de l'école

Il importe de saisir les tenants et aboutissants du modèle de l'École néo-libérale du fait qu'il semble constituer une menace aux yeux des nombreux auteurs mentionnés dans le premier chapitre du présent travail. Ce modèle est en lien avec une forme de *gestion de*

l'école que nous prendrons d'abord le temps d'explicitier dans cette section avant d'aborder la description du modèle.

2.4.1 La pensée comptable et la décentralisation

La gestion de l'école fait partie de la vague de la nouvelle gestion publique qui touche la grande majorité des secteurs relevant de l'État. Cette nouvelle gestion publique fait référence, selon St-Germain (2001), à la *pensée comptable*. Cette approche de gestion publique utilise des données qui sont objectivement mesurables, pour pouvoir considérer, dans le cadre de l'appréciation de la performance (financière) des services, si le total des sorties est inférieur à celui des entrées. Ainsi, à travers le système public, « on assiste à une distribution des pouvoirs tout en ayant un État central qui limite ou spécifie la marge de pouvoir » (St-Germain, p.3). La *décentralisation* des pouvoirs est donc un aspect important qui caractérise les changements ayant cours non seulement dans le système d'éducation, mais dans la gestion publique en général. Selon Pelletier (2001), la décentralisation peut être souhaitée par deux courants idéologiques fort différents. D'une part, certains voudraient la mettre à profit dans le système pédagogique pour que la gestion scolaire puisse adopter les principes de direction des entreprises privées ; le citoyen devient ici le *client* du système scolaire. D'autre part, la décentralisation peut être susceptible de favoriser le renouvellement d'une « école communautaire publique », avec laquelle il serait possible de créer des liens avec l'environnement social, qui deviendrait un partenaire dans l'accession au mieux-être collectif. Il faut ainsi comprendre que les mesures entreprises visant la décentralisation de l'école peuvent être orientées dans des perspectives pratiquement opposées ; il importera donc grandement de savoir dans quelle optique la décentralisation du système scolaire québécois a été engagée. Par ailleurs, Pelletier reprend trois définitions de l'Organisation mondiale du commerce (OMC) pour expliciter ce qu'est la décentralisation. D'abord, elle peut être *déconcentration*, en consistant essentiellement en la décentralisation des opérations administratives. Pelletier la définit comme étant

[...] l'action par laquelle la gestion administrative d'un territoire régional est confiée à des agents nommés par le pouvoir central [et vise à] faciliter l'exercice local ou régional de pouvoirs qui continuent à relever de l'administration centrale des citoyens et ainsi assurer une prestation de services de proximité (p.3).

Les bureaux régionaux du ministère de l'Éducation seraient un exemple d'une instance déconcentrée. La deuxième forme de décentralisation est appelée la *délégation*, ou *décentralisation fonctionnelle*. Celle-ci implique que certaines fonctions du pouvoir central soient plutôt confiées à des organismes périphériques, lesquels bénéficieraient d'une plus grande autonomie que les instances déconcentrées. Bien que cette liberté soit présente au niveau de leur gestion, ces organismes restent dépendants de leurs sources de financement qui ne proviennent pas de l'État, et «demeurent hautement imputables [à l'égard du centre]» (p.3). Le Conseil supérieur de l'éducation serait l'instance qui se rapproche le plus de la délégation, bien qu'il dépende du Ministère quant à son financement. Finalement, la décentralisation peut prendre une forme plus poussée, la *dévolution*. Cette dernière «consiste à la remise à d'autres organismes à caractère public ou privé de responsabilités et de services qui pourraient être assumés par un gouvernement central» (p.4). Les organisations dévolues bénéficient d'une autonomie de gestion en plus de posséder leurs compétences propres, d'un financement indépendant et de postes d'autorité. Au Québec, les commissions scolaires représenteraient des institutions *quasi-dévolues*. Elles sont financées majoritairement par le gouvernement, c'est-à-dire à 80%, mais elles possèdent un conseil d'administration élu et jouissent d'un important pouvoir de décision. Selon cette nomenclature, la forme ultime de décentralisation est la privatisation.

À travers ces changements que subit la gestion publique dont la décentralisation fait partie, St-Germain détermine trois tendances. D'abord, nous assistons à une plus grande demande pour leur *efficacité financière*, celle-ci impliquant nécessairement une *obligation de résultats*; ensuite, les organisations publiques doivent de plus en plus démontrer la *qualité des services* qu'elles rendent; et finalement, l'*usager* est considéré avec toujours plus d'égard, en tant que générateur d'idées et en tant que partenaire.

2.4.2 Le modèle de l'école néo-libérale

Dans la littérature, il est possible de trouver quelques exemples de cette gestion appliquée à l'école. Gordon et Whitty (1997) ont tracé un portrait comportant cinq aspects tirés des constats faits en observant deux systèmes scolaires se réclamant de ce modèle : ceux de la

Nouvelle-Zélande et de l'Angleterre. Avant de décrire les cinq aspects, Gordon et Whitty expliquent que ces types de fonctionnement scolaire font du système éducatif un *quasi-marché*. Le quasi-marché scolaire est hautement régulé par le gouvernement, ce dernier contrôlant l'entrée des nouveaux fournisseurs, l'investissement, la qualité du service et le prix. Bien que cette forte intervention étatique le distingue du libre-marché, il fait appel, comme ce dernier, au discours sur la liberté, stipulant que chaque individu est le meilleur juge quant à ses besoins et désirs. De plus, le système de quasi-marché met l'accent sur les vertus du privé, aux dépens du public. C'est ainsi qu'en Angleterre et en Nouvelle-Zélande, les initiatives les plus marquantes ont été de faire agir le secteur public comme s'il était privé.

Le premier aspect caractéristique des systèmes scolaires des deux pays est *l'augmentation de l'autonomie des écoles*. Chubb et Moe (1990), cités dans l'article de Gordon et Whitty (1997), ont fait valoir cette initiative en disant avoir prouvé empiriquement que l'auto-gestion façonnait les écoles les plus efficaces et que la combinaison de l'autonomie de l'école avec les forces du marché constituait la meilleure recette pour l'amélioration des écoles. Le deuxième aspect est représenté par *le choix et la diversité*. Selon le discours néo-libéral, les parents doivent pouvoir choisir parmi la multitude d'écoles existantes celle convenant le mieux aux besoins de leurs enfants. Le troisième aspect consiste en l'encouragement par l'État de *l'implication du secteur privé* dans le système scolaire. Les gouvernements des deux pays ont voulu augmenter le rôle du secteur privé dans le financement scolaire selon différentes modalités : par l'implication directe du privé au sein de la direction de l'école, par des commandites et des collaborations école/entreprise, par des écoles publiques gérées à la manière du privé, ou par la mise en place de fonds permettant éventuellement aux élèves du public « d'atteindre » l'école privée. La *privatisation du financement scolaire* représente le quatrième aspect. Cette privatisation fait référence au système des « *vouchers* » (les bons d'éducation) proposé pour la première fois au début des années 1960 par Milton Friedman. Même si l'État continue de financer les écoles, le système des bons procure un mécanisme par lequel ce dernier peut s'effacer graduellement du financement des écoles. Le dernier aspect est celui de la *responsabilité de l'État* dans le système scolaire. Malgré le discours répandu et l'impression que donne l'augmentation de l'autonomie des écoles, l'État néo-libéral est loin de laisser tomber toute responsabilité dans le processus d'éducation. Le modèle du quasi-marché apporte au contraire de nouvelles

formes de responsabilité pour l'État qui doit réguler l'implication du secteur privé et de la privatisation du financement scolaires.

Ces cinq caractéristiques correspondent à ce qu'a fait ressortir St-Germain (2001) lorsqu'il décrit les caractéristiques des réformes successives en Grande-Bretagne. Il remarque d'abord «une utilisation plus large et plus répandue de mécanismes de marché dans des secteurs qui ne pouvaient pas être transférés au secteurs privé» (p.6), ensuite une décentralisation du management et de la production des services, puis l'importance croissante accordée au besoin d'améliorer la qualité, et, finalement, l'attention accrue qui doit être apportée aux utilisateurs et consommateurs des services. St-Germain décrit la nouvelle gestion publique comme étant :

[...] une idéologie politique, le renouveau de la pensée libérale, qui se traduit en termes techniques. Les enjeux réels sont de voir le monde comme un lieu où il n'y a pas d'actions inutiles, d'actions qui ne soient rattachées à la pensée comptable. Tout a et doit avoir une valeur économique et par conséquent comptable (p.7).

Il semble bien que le secteur de l'éducation ne soit pas exclu de cette nouvelle tendance de gestion. Les indicateurs, selon St-Germain, sont l'augmentation du rôle des parents au sein des écoles, la reconnaissance de l'individualité de la personne, la mise sur pied d'évaluations provinciales, les nouvelles tâches accordées aux directions d'école, toutes des caractéristiques mentionnées dans la description des systèmes scolaires anglais et néo-zélandais.

Le modèle tracé par Gordon et Whitty (1997) ainsi que celui de la nouvelle gestion publique serviront de référence lors de notre lecture des documents à l'étude. Nous devons garder en tête les cinq éléments susmentionnés et rester alerte afin de retracer leur présence dans notre échantillon de documents. Il est d'autant plus important de surveiller ces tendances que les systèmes scolaires qu'ils caractérisent semblent traverser une impasse à plusieurs niveaux comme Gordon et Whitty le soulignent dans ce passage : « Our view in writing this paper is that the limits of the quasi-market have nearly been reached »⁸ (p.465). La crainte de l'accroissement de l'inégalité des chances causé par la marchandisation de l'éducation

⁸ Traduction libre : « Notre perspective, en écrivant cet article, est que les limites du quasi-marché ont pratiquement été atteintes ».

mentionnée précédemment se trouve à être justifiée par Bartlett (1993) cité dans Whitty et Power (2000) :

[...] although parental choice has been increased by open enrolment, the door is firmly closed once a school [is full]. And by encouraging an increasingly selective admissions policy in [over-suscribed] schools open enrolment may have the effect of bringing about increased opportunities for cream-skimming and hence inequality [...]. Those schools which faced financial losses under the formula funding system tended to be schools which drew the greatest proportion of pupils from the most disadvantaged section of the community⁹ (p.100).

Nous avons ainsi en main trois concepts ou théories généralement associés à la réforme, le socioconstructivisme, le pragmatisme et la compétence, ainsi qu'un modèle de gestion de l'école. Ces éléments nous serviront de base à l'analyse que nous désirons poursuivre. Le prochain chapitre, la *méthodologie*, décrira en détail ce travail rigoureux d'analyse.

⁹ Traduction libre : « Bien que le choix des parents ait été augmenté par une admission générale, la porte d'une école est définitivement fermée une fois celle-ci remplie. De plus, en encourageant une politique d'admission toujours plus sélective dans les écoles les plus populaires, l'admission générale (ouvert à tous) peut avoir l'effet de favoriser les mieux nantis et, par conséquent, produire de l'iniquité. Avec ce système de financement, les écoles qui faisaient face à des pertes financières se sont avérées être les écoles qui recevaient la plus grande proportion d'élèves provenant des parties les plus désavantagées de la communauté ».

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

La méthodologie d'une recherche est fondamentale au bon déroulement de celle-ci. Elle répond à la question « comment faire une recherche? ». Savoie-Zajc et Karsenti (2004) la définissent comme étant :

[...] un ensemble de points de vue et de perspectives sur la recherche. Dans la planification de la méthodologie, un chercheur lie ces points de vue et ces perspectives aux techniques de travail employées. Cet ensemble doit former un tout cohérent et ordonné, où les décisions méthodologiques découlent des postures épistémologiques et théoriques (p.113).

C'est dans cette optique que nous définirons la démarche méthodologique choisie : l'analyse de contenu. Pour procéder à cette description, nous colligerons les informations recueillies des ouvrages de Aktouf (1987), Bardin (1977), Landry (1997) et L'Écuyer (1987). La combinaison des notions méthodologiques d'une analyse de contenu émanant de ces documents nous permettra d'établir une base de notions complète et d'appuyer ainsi judicieusement nos propos. Nous débuterons par exposer ce qu'est l'analyse de contenu et par décrire deux choix importants auxquels tout chercheur en recherche qualitative doit faire face. Nos lectures nous ont permis d'établir que l'analyse de contenu comporte cinq étapes principales que nous décrirons successivement : la lecture préliminaire et le choix des textes à étudier, le choix et la définition des unités de classification, la catégorisation et la classification des unités, la description scientifique et finalement l'interprétation des données. Chaque étape impliquant des choix pour le chercheur, nous nous attarderons à justifier et appuyer chacun d'eux au fil des descriptions. Avant d'aborder le cadre méthodologique, nous

estimons qu'il est primordial d'exposer d'abord différentes positions épistémologiques que le chercheur en sciences sociales peut prendre.

3.1. Épistémologie

Le contenu de cette section occupe une grande importance pour la compréhension et la justification de la démarche méthodologique que nous décrivons plus loin. Il permettra en effet de situer plusieurs de nos choix. Dans leur ouvrage *La recherche qualitative : fondements et pratiques*, Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1995) soulignent que certains auteurs comme Frederick Erickson distinguent deux types de paradigme épistémologique : le positiviste/behavioriste et l'interprétatif. Selon Herman (1983), cité dans leur ouvrage, le *paradigme positiviste* en sciences sociales reconnaît cinq doctrines. Il adhère d'abord au *phénoménalisme* selon lequel il n'y a que les phénomènes ou les faits qui peuvent être scientifiquement analysés. Ensuite, ce paradigme souscrit à l'*objectivisme*, doctrine qui rejette, en sciences, la validité de la conscience, de l'intuition et des valeurs. De plus, le positivisme considère que ce n'est que par l'expérience, l'observation externe et le test empirique qu'il est possible d'acquérir des connaissances valables; cette position correspond à l'*empirisme*. Ce premier paradigme reconnaît également le *nomothétisme*, lequel vise la vérification d'une loi générale s'appliquant à un phénomène et rejetant du même coup la valeur du particulier. Finalement, le positivisme avance que « le signe d'une connaissance vraie est sa capacité de prédiction des événements qui relèvent du champ de pertinence des lois qu'elle a établies » (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1995, p.26). Cette dernière position correspond au *prévisionnisme*. En résumé, dans ce courant, tout est quantifiable, mesurable et il existe une suprématie de l'environnement sur l'Homme.

Plutôt que de considérer uniquement les données observables comme objet de recherche, le *paradigme interprétatif* utilise en outre « la signification que lui attribuent l'acteur et ceux qui sont en interaction avec lui » (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1995, p.27). Le chercheur s'inscrivant dans ce paradigme conteste l'uniformité du réel social puisqu'il considère que chaque personne construit sa propre connaissance du monde. Cette position épistémologique s'inspire entre autres de la phénoménologie, courant qui, contrairement au

positivisme, ne considère pas l'Homme comme étant un objet scientifique. Nous adhérons à ce deuxième paradigme, croyant que l'interprétation et les significations que l'Humain peut faire du monde qui l'entoure sont d'une grande importance. Bien que nous croyions qu'il soit pertinent d'utiliser la mesure quantitative dans certains domaines, nous considérons que ce type de mesure ne peut rendre compte de tout. Les deux courants répondent à des besoins et des questionnements bien différents, et le courant interprétatif correspond nettement mieux au type de recherche que nous entamons. D'abord, nous accordons en effet une place de choix à la subjectivité et, ensuite, nous visons non pas la prédiction mais la compréhension. Cette subjectivité fait certes partie de l'interprétation des résultats, mais nous verrons qu'elle peut être valide par une méthode mettant de l'avant une rigueur certaine. Nous devons garder en tête notre position épistémologique puisqu'elle servira de base à la justification de certains choix ayant trait à l'analyse de contenu.

3.2. L'analyse de contenu

La définition de l'analyse de contenu proposée par Landry (1997) constitue un bon point de départ pour comprendre son essence : elle « concerne la mise au point et l'utilisation de modèles systématiques de lecture qui reposent sur le recours à des règles explicites d'analyse et d'interprétation des textes » (p.330). Son objectif principal est de « faire des inférences valides » à propos des « destinataires des messages des textes, le contenu de ces messages ou les destinataires des messages » (p.330). Pour justifier ce choix, rappelons-nous que l'intérêt à la source de notre projet de recherche est issu de plusieurs constats qui ont émergé des différentes lectures effectuées depuis plusieurs mois. De ces lectures émane d'abord une profonde inquiétude quant à l'orientation néo-libérale de plus en plus adoptée par l'école et ce, au niveau international. Nous avons également remarqué que pour plusieurs auteurs, notamment Giroux (2002) ainsi que Boutin et Julien (2000), le Québec n'échappe pas à cette tendance digne de préoccupation. Parallèlement, la présente réforme québécoise a fait naître une importante confusion en partie due au fait que les fondements sur lesquels elle s'appuie sont peu ou pas explicités. Bien consciente que les discours favorisant l'orientation néo-libérale de l'école aient un certain impact sur la philosophie des décideurs, nous avons voulu, d'une part, avoir une meilleure compréhension des racines théoriques de la réforme et,

d'autre part, dégager les autres sources théoriques qui transparaissent des concepts abordés. Pour ce faire, il nous semble que l'analyse de contenu soit un moyen efficace et incontournable. Les propos de Bardin (1977) confortent ce choix : « investiguer avec l'analyse de contenu c'est dire non à l'illusion de la transparence des faits sociaux et tenter d'écarter les dangers de la compréhension spontanée » (p.28). Voilà précisément ce que vise notre projet de recherche. L'auteur indique également que l'analyse de contenu occupe deux fonctions, dont une heuristique, qui vise à accroître la propension à la découverte. Son but est l'*inférence* de connaissances relatives aux conditions de production. Bardin décrit cette notion comme étant la phase intermédiaire de l'analyse de contenu, entre la description et l'interprétation, qui « permet le passage, explicite et contrôlé, de l'une à l'autre » (p.38). La notion d'inférence, centrale à l'analyse de contenu, cadre tout à fait avec le type de recherche que nous souhaitons poursuivre. Rappelons à cet effet que nous nous sommes positionnée dans un paradigme épistémologique interprétatif qui privilégie l'induction. Comme nous cherchons à dégager un sens profond à partir des différents concepts utilisés dans le cadre de la réforme québécoise, procéder à l'analyse de contenu semble être le meilleur moyen qui nous permettra d'inférer les connaissances relatives à ces concepts.

Choisir l'analyse de contenu comme démarche de recherche impose au chercheur une décision importante, soit celle de s'attarder à analyser le contenu manifeste ou le contenu latent (ou les deux) des documents étudiés. Selon Landry (1997), le *contenu manifeste* réfère à « ce qui est dit ou écrit explicitement dans le texte » (p.333). Le *contenu latent*, selon le même auteur, « réfère à l'implicite, à l'inexprimé, au sens caché » (p.333). Ces approches ne sont pas nécessairement incompatibles et peuvent au contraire être complémentaires. L'Écuyer (1987) souligne que le chercheur doit fixer son choix selon les objectifs poursuivis par la recherche. Comme nos objectifs de recherche sont de mettre au jour les fondements conceptuels et théoriques de la réforme et que nous croyons que les concepts abordés par le MEQ ne sont pas suffisamment explicités, nous avons opté pour une analyse du contenu latent. Celle-ci nous permettra en effet de dégager une signification plus globale des concepts et théories abordés dans les documents ministériels et d'en tirer ainsi une compréhension beaucoup plus profonde. Selon Bardin (1977), cette recherche d'un sens « caché » constitue l'essence même de l'analyse de contenu :

[...] la recherche de l'analyste de contenu des communications n'est pas seulement une lecture « au pied de la lettre » mais la mise au jour d'un sens au second degré; il s'agit, au travers de signifiants ou de signifiés (manipulés) d'atteindre d'autres « signifiés » de nature psychologique, politique, historique, etc. (p.40).

L'analyse du contenu latent ne se suffit toutefois pas à elle-même pour rendre compte adéquatement d'un document. À cet égard, Landry (1997) souligne que « toute analyse de contenu doit démarrer avec l'examen du contenu manifeste : l'analyse de ce qui n'est pas dit n'a de valeur que si elle repose d'abord sur une excellente analyse de ce qui a été dit, c'est-à-dire une analyse complète et détaillée du contenu manifeste » (p.333). C'est donc en procédant d'abord par la mise au jour des concepts et de leurs sources, tels que définis par la réforme, que nous pourrions être en mesure d'élaborer une analyse pertinente du contenu latent qui saura satisfaire nos objectifs de recherche.

Au niveau de la collecte des données, cette décision implique que nous soyons d'abord attentive aux définitions que le ministère de l'Éducation donne aux concepts qu'il aborde. Pour être en mesure de dégager un contenu latent pertinent et non spéculatif, nous devons retracer l'historique récent qui se trouve à la source de ces concepts. Cette démarche nous permettra de tracer un schéma détaillé des fondements conceptuels qui sous-tendent la réforme. Prenons par exemple le concept de *compétence*. Nous avons vu dans la *problématique* que cette notion peut recouvrir plusieurs acceptions qui lui donnent chacune un sens fort différent. Retracer les définitions que le MEQ lui attribue ainsi que les auteurs auxquels il fait référence nous permettra d'établir à laquelle de ces acceptions le concept se rattache. Il sera d'une grande utilité de savoir si la compétence, dans le cadre des écrits produits par le MEQ, prend, théoriquement, le sens de comportement, de fonction ou de pouvoir génératif, comme le suggère Rey (1996).

Pour mener à bien un projet de recherche, le chercheur doit également décider de procéder soit à une analyse quantitative, soit à une analyse qualitative ou encore d'utiliser les deux en complémentarité. Selon Landry (1997), l'*analyse quantitative* « réduit le matériel étudié à des catégories analytiques à partir desquelles on peut produire des distributions de fréquences, des études de corrélations et des analyses factorielles » et elle vise à comparer les « ressemblances et les différences quantitatives qui ressortent des catégories analytiques »

(p.334). En choisissant ce type d'analyse, le chercheur considère que la fréquence d'apparition des termes revêt une grande importance. L'*analyse qualitative*, quant à elle, « interprète le matériel étudié à l'aide de quelques catégories analytiques en faisant ressortir et en décrivant ses caractéristiques spécifiques. [...] Elle met l'accent sur les nuances qui existent dans les ressemblances et les différences qui ressortent des catégories analytiques » (Landry, 1997, p.334). L'importance est ici accordée au poids sémantique des thèmes par rapport au contexte, à la spécificité des termes analysés. Le choix d'adopter une approche de type qualitatif est lui aussi lié à la position épistémologique que nous avons précédemment décrite. Le paradigme interprétatif accorde en effet une importance à la subjectivité et s'en sert même comme outil d'investigation. Puisque nous nous inscrivons dans une recherche de type exploratoire, nous ne déterminons pas, au départ de notre recherche, d'hypothèse à vérifier. Nous ne croyons pas que l'approche quantitative soit particulièrement avantageuse pour notre démarche de recherche. Nous accordons davantage d'importance au sens qu'un concept revêt qu'à sa fréquence d'apparition qui, dans le cadre de notre recherche, ne s'avère que peu pertinente. L'approche qualitative est nécessaire à notre recherche exploratoire et répond parfaitement à nos motivations profondes en ce qu'elle nous permettra d'arriver à une meilleure compréhension du phénomène à l'étude.

Pour illustrer les implications reliées à l'application d'une démarche qualitative, référons-nous aux propos de Savoie-Zajc (2004). Cette auteure mentionne notamment que la problématique doit rester ouverte et que « le design méthodologique n'est jamais complètement déterminé avant le début de la recherche en tant que telle, mais évolue, au contraire, selon les résultats obtenus, la saturation atteinte, le degré d'acceptation interne obtenu » (p.127). L'analyse qualitative implique en outre un chevauchement entre les étapes de collecte et d'analyse des données.

3.3. Lecture préliminaire et choix des documents

Lors de cette préanalyse, le chercheur doit se familiariser avec le contenu qui fera l'objet de l'analyse. Selon Bardin (1977), le choix des documents doit se faire en respectant quatre

règles. D'abord, il importe de prendre en compte tous les éléments du champ du corpus en faisant appel à l'*exhaustivité*, qui peut être complétée par une règle de non-sélectivité. Ensuite, le chercheur doit présenter un souci de *représentativité* de son échantillon par rapport au corpus de départ. La troisième règle à suivre est celle de l'*homogénéité* : le chercheur doit sélectionner les documents à partir de critères précis et ceux-ci ne doivent pas présenter trop de particularités s'en éloignant. Finalement, les documents choisis doivent représenter une source d'information se rattachant à l'objectif de la recherche ; ceci constitue la règle de la *pertinence*. En considérant ces règles, nous avons utilisé un échantillon composé des textes ministériels précédant la réforme présentement appliquée depuis la dernière. La liste complète des documents analysés est présentée à l'appendice A. Ces écrits sont d'une grande importance à nos yeux car ils établissent les bases et les orientations qui doivent être suivies et respectées par tout le milieu scolaire. Ils font figure de référence et d'autorité ; leur influence est incontestable. Cette considération faite, il va de soi qu'une littérature intelligente, pertinente et cohérente, sans soulager le monde scolaire de tous ses maux, engendre une pratique confiante de ses assises et elle aussi cohérente. Le contraire est tout aussi prévisible : un ministère présentant un programme de formation dont la philosophie, les orientations et les méthodes prescrites sont contradictoires, voire incompréhensibles au regard des personnes qui l'appliqueront, ne peut s'attendre à recevoir une réponse favorable du milieu. Les textes officiels produits par le MEQ depuis la dernière réforme nous apparaissent être la meilleure source qui nous permettra de faire la lumière sur les fondements conceptuels et théoriques adoptés. Les documents sélectionnés contiennent des éléments tels que l'orientation des programmes, la description de la philosophie sous-jacente, etc. Pour procéder à l'analyse du contenu latent, nous nous sommes appuyée, outre les documents précédemment décrits, sur des ouvrages de référence cités par le Ministère lui-même, ainsi que de différents textes d'analyse ayant traité de la réforme.

Il importe de souligner que le choix des documents à analyser ne doit pas être négligé. Cette étape est notamment reliée au critère de scientificité de validité. Selon Gauthier cité dans Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1995), la validité est l'« exigence que se donne le chercheur qui veille à ce que ses données correspondent étroitement à ce qu'elles prétendent représenter » (p.45). Ce critère est également dépendant du processus de codage et de sélection des données.

3.4 Choix et définition des unités de classification

Cette étape consiste à sélectionner les parties des documents à analyser qui seront conservées pour l'analyse. Les ouvrages consultés et traitant de l'analyse de contenu montrent qu'il existe plusieurs types d'unité de classification. Bardin (1977) et Landry (1997) appellent *unité d'enregistrement* la plus petite unité de signification à coder. Il peut s'agir d'un mot, d'une phrase, d'un objet particulier, d'un événement, d'un personnage, etc. Cette unité correspond au segment de contenu à considérer comme unité de base pour la catégorisation et le comptage. L'Écuyer (1987) favorise quant à lui l'*unité de sens* qui, bien plus qu'un simple mot, tient compte de la signification de ce dernier en fonction du contexte dans lequel il paraît. L'unité de sens correspond ainsi à une portion d'information qui doit avoir un sens complet en elle-même. Elle se rapproche étroitement de ce que Bardin nomme l'*unité de contexte* qui est « optimale pour saisir la signification exacte » des termes choisis (p.107): En raison du choix que nous avons fait d'aborder le problème à l'aide d'une approche qualitative et, qui plus est, de sonder le contenu latent, l'unité de sens est certainement le meilleur découpage que nous puissions employer. Selon Bardin, l'analyse qualitative est « une procédure intuitive mais aussi plus souple [que l'analyse quantitative], plus adaptable à des indices non prévus ou à l'évolution des hypothèses » (p.116). La compréhension exacte du sens y est primordiale, d'où l'importance de tenir compte du contexte et d'avoir recours à l'unité de sens. Lors de la collecte de données, ce ne sont pas des mots que nous avons fait ressortir du texte, mais bien des segments de texte ayant un sens en eux-mêmes.

3.5 La catégorisation et la classification des unités

Cette étape de l'analyse de contenu a pour fonction de réorganiser les informations recueillies dans les textes. Elle permet de regrouper les énoncés en catégories leur conférant une signification particulière. L'Écuyer (1987) et Landry (1997) élaborent trois grilles à partir desquelles le chercheur pourra déterminer ses catégories : d'abord, la grille *ouverte*, dans

laquelle aucune catégorie analytique n'est déterminée au départ puisqu'elles seront plutôt induites à partir des textes. La grille *fermée* propose, quant à elle, des catégories prédéterminées par une théorie dont on veut tester les prédictions. Finalement, la grille *mixte* inclut des catégories dérivant de la théorie tout en laissant la possibilité au chercheur d'ajouter des catégories qui émergeront des textes analysés.

Tous les auteurs consultés s'entendent pour dire que cette étape est d'une importance capitale ; en effet, selon Berelson cité dans L'Écuyer (1987), « l'analyse de contenu tient ou s'effondre par ses catégories » (p.56). Aktouf (1987) ajoute à cet effet qu'il est d'une grande « utilité d'avoir recours à plusieurs lectures avant de décider définitivement des catégories à retenir » (p. 122). Il importe ainsi que les catégories répondent à certaines qualités pour être acceptables. Tout d'abord, elles doivent être *exhaustives* (Bardin, L'Écuyer, Aktouf), c'est-à-dire que chacune doit contenir tout le contenu qui lui est attribué. Ensuite, les catégories doivent satisfaire le critère de *pertinence* (Bardin, Landry, L'Écuyer, Aktouf) qui exige d'elles qu'elles aient un rapport direct avec la recherche en cours et ses objectifs. Les catégories doivent également être *objectives* ou *évidentes* (Bardin, L'Écuyer, Aktouf) et ainsi faire en sorte que n'importe quel analyste qui s'adonnerait à la tâche classerait les éléments de la même façon. Contrairement à ces trois premières qualités, le critère de *l'exclusivité mutuelle* ne semble pas faire l'unanimité. Alors que Bardin, Landry et Aktouf croient qu'il ne doit pas y avoir de chevauchement entre les catégories, L'Écuyer avance plutôt qu'il faudrait « reconnaître l'importance d'accepter le principe de la double classification lorsqu'un même énoncé renferme plus d'un sens clairement exprimé par le sujet lui-même » (p.60).

Nous avons opté pour une grille d'analyse ouverte et ne prédéterminons donc pas de catégories. Elles doivent toutefois répondre aux différents critères évoqués. Nous pouvons uniquement nous servir de ce type de grille puisqu'il n'existe pas de théorie qui puisse soutenir notre travail. Les concepts abordés dans la réforme proviennent certes de différentes théories, mais le fait que nous cherchions à dégager le contenu latent des documents implique nécessairement que nous croyons qu'il réside un sens au-delà de ce qui est directement expliqué. De plus, le mélange de différentes écoles théoriques au sein de la réforme peut produire des significations et des contradictions qu'une grille fermée risquerait d'ignorer.

Puisque les contenus latents expriment un sens plus profond que le sens immédiat, l'ouverture est la principale caractéristique qui permet de les découvrir.

Pour répondre au critère de validité, bien que non déterminées à l'avance, nos catégories devront tout de même être fondées sur une explication rigoureuse, elles ne peuvent pas être élaborées sans justification. Lors de la collecte des données, nous avons ainsi été au fait des nombreux paradigmes qui existent dans le monde scolaire afin d'être en mesure de déterminer les différentes catégories émergentes. Le texte de L'Écuyer (1987) nous permet de mieux comprendre les implications de la grille d'analyse ouverte sur les modalités de la collecte de données. Selon l'auteur, cette grille d'analyse implique quatre étapes. D'abord, le chercheur doit organiser les éléments recueillis selon des catégories préliminaires dans l'optique de procéder à un premier regroupement qui sera sujet au changement. Ensuite, il importe de réduire le nombre de catégories en éliminant celles qui sont redondantes. L'Écuyer indique qu'il s'agit d'une « sous-étape de remise en question de la pertinence réelle des premières catégories développées [...] et marquée par un certain *raffinement* de celles-ci » (p.57). La troisième étape consiste à définir de façon définitive les catégories de la grille. Après avoir revu les définitions de toutes les catégories et s'être assuré qu'elles soient suffisamment claires pour qu'un autre codeur puisse les utiliser, le chercheur peut passer à la quatrième étape qui est celle de la « classification finale de tous les énoncés à partir de la grille d'analyse » (p.58).

Afin de répondre adéquatement à ces étapes, nous avons utilisé un logiciel d'analyse qualitative informatisée appelé *N'Vivo 2.0*. Le principe de base du logiciel relève :

[...] d'une démarche de décontextualisation-recontextualisation du corpus. Cette décontextualisation consiste à sortir de son contexte un extrait du texte afin de le rendre sémantiquement indépendant, dans le but de créer des catégories ou des thèmes regroupant tous les extraits traitant d'un sujet en particulier (Deschenaux et Bourdon, 2005, p.7).

Ainsi, l'analyste faisant usage du logiciel regroupe des extraits provenant des différents documents à l'étude sous des catégories qui auront ou non été déterminées à l'avance. Tel que nous l'avons tout juste mentionnée, celles-ci seront évidemment sujettes au changement. L'avantage d'un tel logiciel réside en ce que le chercheur peut consulter les différentes

catégories sans avoir constamment à retourner dans les documents d'où ils proviennent. Il permet également au chercheur de manipuler aisément les catégories, par exemple en les regroupant ou en les scindant. Le logiciel *N'Vivo* est ainsi un outil de travail précieux pour l'analyste qui s'attarde sur de nombreux documents.

3.6 La description scientifique

En général, cette quatrième étape doit contenir, selon L'Écuyer (1987), une description des résultats basée sur l'analyse quantitative et une autre basée sur l'analyse qualitative. Le premier élément s'apparente à ce que Aktouf (1987) nomme la *quantification*. Il s'agit pour le chercheur de « transformer en quantités mathématiquement traitables les éléments retenus et décomptés dans les étapes précédentes » (p.124). Chez Bardin (1977), la quantification est représentée par les *règles d'énumération*. Il existe en effet plusieurs manières de compter les unités de sens. Elles peuvent d'abord être mesurées par leur *présence* ou leur *absence*. La *fréquence d'apparition* implique, quant à elle, le postulat que l'importance d'une unité croît avec sa fréquence et qu'en l'occurrence chaque item possède la même valeur. La *fréquence pondérée* suppose par ailleurs qu'un tel élément a plus d'importance qu'un autre. L'*ordre d'apparition* des unités de classification peut également être pertinent à observer s'il existe une constante dans la succession des éléments. Dans le cadre de la description scientifique, l'analyse qualitative a pour fonction d'approfondir les résultats obtenus par l'analyse quantitative. Notre recherche ne cadre visiblement pas avec cette description étant donné sa nature strictement qualitative. La description scientifique de notre projet consiste plutôt à présenter les concepts tels que nous les retrouvons dans la littérature et répond ainsi à notre premier objectif. La description scientifique comprend une seconde partie, qui consiste à présenter l'analyse du contenu latent, qui sera étayée par l'analyse des documents sur lesquels le Ministère s'est basé ainsi que diverses analyses de la réforme.

3.7 L'interprétation des données

L'interprétation des résultats est la dernière étape de l'analyse de contenu. Elle doit donc servir à atteindre les objectifs fixés au départ par le chercheur. Selon Landry (1997),

l'interprétation est différente suivant le type d'analyse utilisé. Deux moments représentent ainsi l'interprétation pour l'analyse quantitative : d'abord l'analyse descriptive qui emploie des méthodes statistiques telles que la fréquence, la moyenne, la variance. Il importe de souligner que cette analyse descriptive correspond à la *description scientifique* de L'Écuyer (1987). Nous retrouvons ensuite l'analyse liée à la vérification des hypothèses entraînant l'élaboration de modèles de régression, de séries temporelles, etc. Quant à l'analyse qualitative, Landry (1997) indique par ailleurs qu'elle peut se faire selon trois modèles. D'abord, le modèle d'*appariement* permet au chercheur de comparer la configuration empirique observée avec une configuration théorique prédite. Le modèle *itératif* constitue plutôt une construction élaborée par le chercheur pour expliquer le phénomène étudié. Finalement, le modèle *historique* implique une comparaison entre les données recueillies et les prédictions quant à l'évolution temporelle du phénomène en question. Il appert qu'en utilisant une grille d'analyse ouverte ce soit le modèle itératif qui soit le plus approprié. Puisque nous nous situons dans le paradigme interprétatif, le but poursuivi par l'interprétation des résultats et par la recherche en tant que telle n'est certes pas la généralisation des résultats. Nous cherchons plutôt à atteindre une compréhension plus fine des fondements qui sous-tendent la réforme actuelle au Québec.

En raison de l'emploi d'une grille d'analyse ouverte, il est possible que certaines des catégories émergentes n'aient pas été prévues et, par conséquent, ne fassent pas partie du *cadre conceptuel* ou de l'*analyse de contenu*. Puisque c'est lors de l'*interprétation des données* qu'elles seront discutées, ce n'est qu'à ce moment que nous pourrions les définir, ce qui nous fera sortir du cadre conventionnel d'une interprétation qui ne doit normalement pas contenir de nouvelles définitions.

Le chapitre de la *méthodologie* a exposé les différentes implications d'une démarche d'analyse de contenu. Les choix que nous avons exposés résultent en une analyse qualitative des contenus manifeste et latent utilisant une grille d'analyse ouverte. Ces choix devront nous suivre tout au long du processus d'analyse et guider les étapes qu'il nous reste à franchir. La prochaine que nous aborderons est celle que Bardin nomme la description scientifique, soit l'*analyse de contenu* proprement dite.

CHAPITRE IV

L'ANALYSE DE CONTENU

Tel que l'indique le Ministère (2001), le Programme de formation de l'école québécoise s'inscrit dans un contexte général au sein duquel les systèmes d'éducation visent «une formation globale et diversifiée, une formation à long terme et une formation ouverte sur le monde» (p. 2). Par ailleurs, un des objectifs ultimes que l'école doit atteindre est la démocratisation, non plus de l'enseignement, mais de l'apprentissage, qui se traduit souvent par l'expression de la «réussite pour tous». C'est ainsi que les principales orientations du Ministère sont de «favoriser le développement des habiletés intellectuelles requises dans une «société du savoir» en mouvance» (p.3), de permettre aux élèves d'acquérir des «apprentissages fondamentaux» en prenant soin de leur donner sens et portée au-delà du contexte scolaire (p.3), en inculquant également aux élèves des «apprentissages qualifiants et différenciés», c'est-à-dire qui leur permettront de «résoudre des problèmes, qui les prépareront à poursuivre leur démarche scolaire et qui tiendront compte des différences individuelles» (p.4) et finalement en leur proposant des «apprentissages actuels et culturellement ancrés» (p.4). Dans la poursuite de ces grandes orientations, plusieurs changements fondamentaux ont été amenés dans le cadre de la réforme et modifient le visage de l'école. Afin de pouvoir mettre au jour les fondements conceptuels et théoriques sur lesquels les Programmes de formation s'appuient, les contenus manifeste et latent concernant ses orientations et bases théoriques seront analysés dans la présente section. Usant d'une grille de lecture ouverte, nous avons laissé les différentes catégories émerger de ces deux analyses. Nous présenterons la synthèse des différentes catégories, sous forme de tableau, à la fin de ce chapitre.

4.1. Analyse du contenu manifeste

Pour décrire les fondements conceptuels de l'école, partir des missions qu'elle se donne semble être un bon point de départ qui permet d'illustrer les grandes orientations de celle-ci. En effet, selon Legendre (2002), «au point de départ du renouveau d'un système, il faut donc obligatoirement déterminer et expliciter sa mission. Toutes les composantes et les dynamiques internes et externes, générales et particulières, en sont tributaires [...]» (p.67). Le contenu manifeste faisant référence à ce qui est explicitement écrit dans les textes, nous donnerons d'abord la définition de chacune des missions telle qu'elle apparaît dans le Programme et dans les documents entourant la réforme ; les concepts émergeant de ces propos seront mis en évidence pour les bénéfices de l'analyse ultérieure du contenu latent. Nous aborderons ensuite quelques-uns des aspects principaux associés à la réforme. Précisément, les modifications dont il sera question sont reliées aux concepts de compétence et de socioconstructivisme, que nous décrirons non seulement à partir du Programme, mais également à partir des différents documents ministériels encadrant la réforme. Finalement les changements apportés au niveau de la gestion de l'école, notamment l'aspect de décentralisation et la recherche d'efficacité, représenteront les derniers objets d'intérêt pour cette section.

4.1.1. Les missions de l'école

Afin d'orienter les actions des protagonistes de l'éducation, le Ministère délègue à l'école trois principales missions : instruire, socialiser et qualifier. Nous présentons ainsi dans cette section chacune des missions telle qu'elle apparaît dans les documents ministériels.

4.1.1.1. Instruire

La première mission énoncée au sein du Programme est celle de l'*instruction*. Elle se concentre sur le développement intellectuel des jeunes. En effet, selon le Ministère (MEQ, 2001) :

Tout établissement scolaire a comme première responsabilité la formation de l'esprit de chaque élève. Même si l'école ne constitue pas le seul lieu d'apprentissage de l'enfant, elle joue un rôle irremplaçable en ce qui a trait au développement intellectuel et à l'acquisition de connaissances. Énoncer cette orientation, c'est réaffirmer l'importance de soutenir le développement cognitif aussi bien que la maîtrise des savoirs. (p.3).

À la lumière de la lecture des documents officiels, il apparaît que, dès 1994, le groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire, dans le cadre de son rapport intitulé *Préparer les jeunes au 21^e siècle*, proposait qu'une des finalités de l'école soit d'«assurer le développement intellectuel» des élèves. Pour les auteurs du rapport, le rôle propre de l'école est de fournir une formation intellectuelle visant l'acquisition de savoirs. Ils soulignent en effet que le monde dans lequel les élèves évolueront sera marqué par les savoirs : «ce n'est plus la matière première qui constitue la principale richesse d'un pays, c'est la matière grise» (MEQ, 1994, p.13).

Ensuite, la Commission des États Généraux sur l'éducation (MEQ, 1996b) a fait explicitement ressortir les trois missions de l'école telles qu'elles se trouvent dans le Programme. La mission d'instruction est décrite comme étant :

[...] une tâche essentielle de l'institution scolaire. L'école, le collège, l'université sont le lieu – et le temps – d'un apprentissage guidé qui permet à l'élève [...] d'acquérir les connaissances, les habiletés et les attitudes nécessaires pour comprendre et transformer le monde ainsi que pour continuer à apprendre tout au long de sa vie (p.5).

Le Rapport Inchauspé (MEQ, 1997b) comporte lui aussi une version de la mission d'instruction que l'école devrait accomplir. Selon le groupe de travail sur la réforme du curriculum, cette mission doit comprendre plusieurs éléments, notamment le rehaussement des exigences, l'importance accordée au contenu culturel ainsi que le rétablissement des bases de la formation continue (p.24-26). Pour ce faire, quatre interventions ont été proposées. Premièrement, l'école doit s'assurer de la maîtrise des savoirs essentiels par les

élèves puisque «une maîtrise insuffisante des savoirs de base devient un handicap dans des situations de formation continue car les connaissances de base sont nécessaires pour maîtriser les nouveaux savoirs professionnels» (p.27). Deuxièmement, les auteurs de *Réaffirmer l'école* suggèrent de s'attarder au développement de l'esprit. Troisièmement, la mission d'instruction doit également pourvoir les élèves des bases de la formation continue, devenue indispensable en raison du renouvellement rapide des connaissances que la société d'aujourd'hui connaît. Le groupe de travail souligne finalement l'importance d'accorder une attention soutenue à tout ce qui concerne l'intégration des savoirs, qui est définie dans ces termes :

[...] c'est faire servir ce qu'on a appris dans une matière, aux apprentissages d'une autre matière, [...] c'est aussi les greffer sur des savoirs antérieurs, c'est aussi les restructurer, c'est-à-dire les replacer dans un ensemble qui est autre, c'est aussi établir des liens entre des savoirs différents. Dans tous les cas, intégrer les savoirs, c'est établir des liens (MEQ, 1997b, p. 29).

Trois raisons sont évoquées pour justifier l'importance d'une telle attention. D'abord, des savoirs bien intégrés impliquent une meilleure maîtrise des concepts de base, sur lesquels de nouveaux savoirs, requis par l'éducation permanente, pourront mieux se greffer. Ensuite, une plus grande organisation des savoirs est exigée par les nouvelles technologies de l'information et de la communication puisqu'elles offrent une «possibilité décuplée de l'accès aux informations» (p.29). Finalement, «les nouvelles situations de travail exigent le développement de compétences de type cognitif larges et des capacités qui n'ont rien à voir avec l'application étroite, stéréotypée et mécanique des choses apprises» (p.29).

Depuis la publication de *L'école, tout un programme* en 1997, la définition de la mission d'instruction a été quelque peu modifiée. Effectivement, à l'époque, elle était décrite de la façon suivante :

L'école a une fonction irremplaçable en ce qui a trait à la transmission des connaissances. Réaffirmer cette mission, c'est donner de l'importance au développement des activités intellectuelles et à la maîtrise des savoirs. Dans le contexte actuel de la société du savoir, la formation de l'esprit doit être une priorité pour chaque établissement (MEQ, 1997a, p.9).

Les auteurs de *L'école tout un programme* traitaient de l'importance d'établir les bases de la formation continue qui, tout comme le mentionnait le Groupe de travail sur la réforme du curriculum, est devenue incontournable en raison du renouvellement rapide des connaissances. Cette nouvelle réalité engendre trois préoccupations fondamentales : d'abord, l'école doit se soucier du développement de l'activité intellectuelle de ses élèves, en leur proposant une pédagogie de la découverte et de la production ; ensuite, elle doit entretenir la curiosité intellectuelle des jeunes et les familiariser à confronter leurs idées ; finalement, une attention accrue doit être accordée à l'intégration des savoirs.

Il appert, suite à la lecture de ces différents documents, que la mission d'instruction soit associée de façon récurrente à différents concepts. En effet, elle est reliée aux idées de *société du savoir*, d'*intégration des savoirs*, de *base de la formation continue*. Il importe de comprendre les relations qui existent entre ces concepts.

Tout d'abord, la société du savoir semble engendrer de nombreuses préoccupations pour l'éducation. Elle est d'ailleurs mentionnée dans tous les documents consultés : «l'école doit favoriser le développement des activités intellectuelles requises dans une société du savoir en mouvance» (MEQ, 2001, p.3) ; «l'accroissement exponentiel des connaissances, la rapidité de leur renouvellement, l'explosion des innovations technologiques mettent en place une «société du savoir»» (MEQ, 1997b, p.14) ; «dans une société où les savoirs occupent et occuperont une place centrale, tous les élèves doivent pouvoir accéder à la maîtrise de savoirs essentiels, et même de savoirs complexes, mais en premier lieu à la maîtrise des savoirs élémentaires» (MEQ, 1997a, p.3) ; ou encore, dans le *Plan stratégique 2000-2003* :

[...] parmi les tendances lourdes qui semblent vouloir marquer ce proche avenir, ici comme partout dans le monde, l'expansion générale du savoir et son éclatement en savoirs spécialisés apparaissent particulièrement déterminants, tant pour la création de la richesse qu'à titre d'élément structurant des rapports sociaux. C'est une société du savoir qui est en train de se définir (MEQ, 2000a, p.3).

Ces extraits ne représentent qu'une infime partie des mentions faites à cette fameuse société du savoir, mais ils sont néanmoins suffisants pour comprendre qu'en parlant d'elle, le Ministère se réfère à une société où le savoir est en expansion continue, où «l'innovation joue un rôle prépondérant [...], alimente la croissance exponentielle des développements

technologiques, avec les retombées économiques qui en découlent» (MEQ, 2000a, p. 3). Nous sommes à même de constater que le Ministère accorde une grande importance à cette nouvelle configuration socio-économique.

La synergie entre les concepts liés à la mission d'instruction est donc claire : la mission d'instruction doit favoriser l'intégration des savoirs et établir les bases de la formation continue, deux conséquences incontournables du renouvellement rapide des connaissances, typique des sociétés du savoir. Il sera important de garder en tête tous ces concepts qui referont surface dans la section traitant du contenu latent. Pour s'«assurer» de l'intégration des savoirs, un nouvel élément est intégré au Programme. Il s'agit des compétences transversales, concept qui sera défini ultérieurement, dans la section des *éléments principaux de la réforme* (voir sect. 4.1.2). Quant aux bases de la formation continue, c'est par la transmission de «savoirs de base essentiels» qu'elle sera établie. La sous-section de la mission de qualification détaillera cet aspect.

4.1.1.2. Socialiser

Le Ministère (2001) définit la deuxième mission de l'école, *socialiser*, de la manière suivante :

Dans une société pluraliste comme la société québécoise, l'école joue un rôle d'agent de cohésion en contribuant à l'apprentissage du vivre-ensemble et au développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité. Il lui incombe donc de transmettre le patrimoine des savoirs communs, de promouvoir les valeurs à la base de sa démocratie et de préparer les jeunes à devenir des citoyens responsables. Elle doit également chercher à prévenir en son sein les risques d'exclusion qui compromettent l'avenir de trop de jeunes (p.3).

Le Rapport Corbo (MEQ, 1994) suggérait que *socialiser et préparer aux rôles sociaux de la vie adulte* devait faire partie des finalités de l'école. L'idée se rapportait essentiellement à la préparation de la vie et de l'exercice de la citoyenneté. Ensuite, pour la Commission des États généraux de l'éducation (MEQ, 1996b), socialiser correspond à «transmettre les valeurs qui fondent notre société démocratique (l'égalité, les libertés fondamentales, le respect de l'autre, la justice, la coopération, la solidarité) et le respect des institutions communes tout en

demeurant un lieu d'exploration des valeurs» (p.5). La préparation à l'exercice de la citoyenneté et la contribution de l'école à la cohésion sociale sont également mentionnées.

Selon les auteurs du Rapport Inchauspé (MEQ, 1997b), l'école doit essentiellement répondre à quatre préoccupations en regard de sa mission de socialisation. D'abord, elle doit «développer et promouvoir des valeurs et des attitudes reconnues par les différentes communautés du pays» (p.14). Ensuite, l'école doit «réagir à la crise du lien social», qui se manifeste notamment par la l'éclatement de la famille et l'augmentation des inégalités sociales. Pour ce faire, elle doit transmettre un patrimoine commun, des «valeurs communes basées sur des raisons communes» (p.14). L'école doit également préparer les élèves à l'exercice de la citoyenneté, les familiariser avec la démocratie. Finalement, l'école doit se soucier des défis mondiaux, notamment, «les mouvements migratoires, le développement durable, la préservation des patrimoines culturels, l'expansion des médias», etc. (p.14). Les auteurs de ce rapport croient que l'école doit aborder avec ses élèves les questions concernant la quête de sens. Ainsi, l'école doit être en mesure, par des cours d'enseignement moral, d'initier les élèves à ces questions fondamentales. Quant aux valeurs communes, ils sont d'avis que l'école occupe un rôle irremplaçable pour la promotion et la création de la cohésion sociale, si importante dans une société pluraliste. Pour que cette cohésion soit possible, les membres de la société doivent s'asseoir sur les valeurs communes qui fondent l'idéal démocratique, telles que la reconnaissance de l'autre comme autre, la solidarité et la responsabilité.

Le document *L'école tout un programme* définit la mission de socialisation de la manière suivante :

Dans une société pluraliste comme la nôtre, l'école doit être un agent de cohésion : elle doit favoriser le sentiment d'appartenance à la collectivité, mais aussi l'apprentissage du «vivre-ensemble». Dans l'accomplissement de cette fonction, l'école doit être attentive aux préoccupations des jeunes quant au sens de la vie ; elle doit promouvoir les valeurs qui fondent la démocratie et préparer les jeunes à exercer une citoyenneté responsable ; elle doit aussi prévenir en son sein les risques d'exclusion qui compromettent l'avenir de trop de jeunes (MEQ, 1997a, p.9).

L'idée générale qui ressort quant à cette mission, à la suite de la lecture des différents documents ministériels, est qu'elle est invariablement reliée au concept de *cohésion sociale*.

Pour pouvoir en être un agent, l'école doit ainsi favoriser un *sentiment d'appartenance* et l'apprentissage du *vivre-ensemble*, en faisant la promotion des valeurs sur lesquelles sont fondées notre idéal démocratique. L'exercice d'une citoyenneté responsable est également associé à cette deuxième mission. Ces concepts ressortent manifestement de cette mission, mais il reste difficile de savoir précisément ce que le Ministère entend par cohésion sociale. À l'instar de la société du savoir, le concept apparaît comme un prétexte justifiant les rôles que le Ministère octroie à l'école sans toutefois qu'il soit possible de savoir précisément à quoi il réfère. Encore une fois, il sera important de garder en tête le concept de cohésion sociale puisqu'il reviendra dans le cadre de l'analyse du contenu latent, où il sera davantage explicité et mis en relation avec les autres concepts.

4.1.1.3. Qualifier

Enfin, la troisième mission que l'école se donne est celle de *qualifier* et elle est définie comme suit :

L'école a le devoir de rendre possible la réussite scolaire de tous les élèves et de faciliter leur intégration sociale et professionnelle, quelle que soit la voie qu'ils choisiront au terme de leur formation. À cette fin, le ministère de l'Éducation définit le curriculum national de base. Toutefois, les établissements scolaires ont la responsabilité d'offrir à chaque élève un environnement éducatif adapté à ses intérêts, à ses aptitudes et à ses besoins en différenciant la pédagogie et en offrant une plus grande diversification des parcours scolaires. Il incombe à chaque établissement, dans le cadre de son projet éducatif, de préciser ses propres orientations et les mesures qu'il entend prendre pour mettre en oeuvre et enrichir le Programme de formation, de façon à tenir compte des caractéristiques particulières des élèves et du principe de l'égalité des chances pour tous (MEQ, 2001, p.3).

Nous n'avons trouvé aucune référence directe à une telle mission dans le Rapport Corbo. Dans le rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation (MEQ, 1996b), la mission de qualification doit :

[...] tenir compte des besoins du marché du travail et des champs d'intérêts et des aptitudes des élèves [pour] assurer une formation et un perfectionnement nécessaires à l'exercice d'une activité professionnelle telle qu'elle permette à la société un développement durable et aux individus une intégration réussie au marché du travail (p.5).

Pour les auteurs de *Réaffirmer l'école* (MEQ, 1997b), cette mission correspond à «aller à contre-courant d'un système qui a pratiquement évacué l'enseignement professionnel de la zone d'action de l'enseignement secondaire destiné aux jeunes» (p.38). Ils soutiennent que l'école doit accorder plus d'importance au cheminement professionnel des jeunes : «l'information scolaire et professionnelle et l'orientation des élèves [doivent être] mieux intégrées à l'ensemble des activités de l'école et permettent le cheminement individuel de chaque élève dans ses choix scolaires et vocationnels» (p.39).

Dans *L'école, tout un programme* (MEQ, 1997a), la mission de qualification est présentée comme suit :

L'école a le devoir de rendre tous les élèves aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire ou à s'intégrer à la société par la maîtrise de compétences professionnelles. Pour qu'elle remplisse cette mission, l'État doit définir le curriculum national de base, et les établissements doivent offrir des cheminements scolaires différenciés selon les intérêts et aptitudes de chaque élève, particulièrement au-delà de l'éducation de base. Il est temps d'accorder une attention soutenue à l'orientation des élèves et de réhabiliter la formation professionnelle comme voie normale de scolarisation (p.9).

Après avoir fait ressortir des documents les passages traitant de cette troisième et dernière mission, le constat suivant sur ses implications s'impose : pour remplir sa mission de qualification, l'école doit s'ouvrir sur le monde des professions et tenir compte des aptitudes et intérêts de chaque élève qui la fréquente, donc appliquer la différenciation des apprentissages comme principe dans la classe.

4.1.2. Les principaux éléments de la réforme

Plusieurs aspects du système d'éducation ont été modifiés dans le cadre de la réforme et nous prendrons le temps ici de les analyser. Nous aborderons d'abord le paradigme de construction des connaissances qui sous-tend la réforme. L'approche par les compétences

représente un grand changement apporté au Programme ; sa description sera ainsi ensuite détaillée. Nous aborderons également, mais brièvement, les domaines généraux de formation.

4.1.2.1. Socioconstructivisme

La *problématique* a exposé dans quel contexte global la réforme de l'éducation s'inscrit et a établi que, par le fait même, elle correspond au cadre socioconstructiviste qui prévaut dans plusieurs systèmes scolaires ailleurs dans le monde. Un tel cadre paradigmatique appert être fondamental ; en effet, dans un article paru en 2000, Jonnaert en souligne l'importance :

Il est donc impératif que les programmes d'études explicitent le paradigme de la cognition à l'intérieur duquel les enseignantes et les enseignants peuvent situer leurs gestes professionnels quotidiens. [...] En effet, un paradigme de la cognition est un cadre général de référence. Il articule entre eux des concepts et des catégories qui guident la pensée et l'action de l'enseignante et de l'enseignant lorsqu'il ou elle s'intéresse aux questions relatives à la construction et au développement des connaissances. Ce cadre de référence est donc fondamental et influence quotidiennement les activités d'apprentissages des élèves (p. 4).

Malgré le fait qu'une telle prise de position semble être incontournable, le Programme (MEQ, 2001) contient très peu de passages dans lesquels un tel paradigme est *explicitement* évoqué. De fait, un des seuls extraits qui témoignent clairement de la présence d'un paradigme de l'apprentissage est le suivant :

[le] programme reconnaît les apprentissages comme un processus actif [...] en effet beaucoup d'éléments du Programme de formation, en particulier ceux qui concernent le développement de compétences et la maîtrise de savoirs complexes, font appel à des pratiques basées sur une conception de l'apprentissage d'inspiration constructiviste. Dans cette perspective, l'apprentissage est considéré comme un processus dont l'élève est le premier artisan. Il est favorisé de façon toute particulière par des situations qui représentent un réel défi pour l'élève, c'est-à-dire des situations qui entraînent une remise en question de ses connaissances et de ses représentations personnelles (p.5).

Toutefois, les auteurs du Programme (2001) ne mentionnent nullement le socioconstructivisme comme étant un paradigme sur lequel il se fonde, alors que dans la version précédente, datant de l'année 2000, nous pouvons lire que :

Inscrite dans les *perspectives cognitiviste et socioconstructiviste*¹⁰, cette conception veut que l'apprentissage nécessite une démarche d'appropriation personnelle de l'apprenant, démarche qui prend appui sur ses ressources cognitives et affectives et qui subit fortement l'influence de l'environnement culturel et des interactions sociales. L'apprentissage y est considéré comme un processus à la fois cognitif, affectif et social. Ce processus implique une modification des acquis antérieurs de l'élève et une réorganisation de sa structure cognitive qui rendent possibles de nouvelles acquisitions (MEQ, 2000b, p.6).

Toute référence directe au socioconstructivisme a été rayée de la version 2001 du Programme préscolaire et primaire. Plusieurs critiques avaient été publiées suite à la parution du Programme en 2000. En effet, Jonnaert (2000) questionnait cette même année le découpage du nouveau programme :

[...] au-delà d'une référence constante et quelque peu incantatoire au socioconstructivisme et à l'interdisciplinarité, les nouveaux programmes présentent un découpage disciplinaire qui n'est pas sans évoquer le tableau synoptique des disciplines scientifiques proposé par Auguste Comte au début du dix-neuvième siècle (p. 2).

Il soulignait également l'incohérence et l'incompatibilité des perspectives socioconstructiviste et cognitiviste. Il expliquait à cet effet que la perspective constructiviste implique que la connaissance n'a d'existence qu'à travers le sujet apprenant, qui la construit à partir de sa propre expérience. Dans la perspective cognitiviste, la connaissance existe quant à elle à l'extérieur de l'individu; elle est donc transmissible. En rayant le terme socioconstructivisme de la plus récente version du Programme, ses concepteurs ont peut-être voulu éviter d'alimenter de telles critiques. Il n'en reste pas moins que plusieurs publications du Ministère à caractère public concernant la réforme en font toujours mention et ce, fréquemment. C'est le cas notamment de plusieurs numéros de la revue *Virage Express*, créée spécifiquement pour accompagner les protagonistes du milieu scolaire dans l'implantation de la réforme¹¹, ainsi que du *Programme de formation de l'école québécoise* des premier et deuxième cycles du secondaire dans lesquels il est indiqué que :

¹⁰ Nous soulignons.

¹¹ Les numéros suivants de la revue *Virage Express* sont consacrés à la description de l'application du socioconstructivisme en classe : vol. 2, no 3; vol. 2, no 4; vol. 2, no 5.

Le programme de formation, conçu dans une perspective des connaissances construites par l'élève plutôt que transmises par l'enseignant, tient pour acquis que personne ne peut apprendre à la place de l'autre. Sans se modeler sur une approche en particulier, il s'appuie sur différents courants théoriques qui ont en commun la reconnaissance du rôle déterminant de l'apprenant dans l'édification de ses compétences et de ses connaissances. Parmi ces courants, le constructivisme, le *socioconstructivisme*¹² et le cognitivisme offrent des points de vue particulièrement éclairants (MELS, 2005¹³, p. 25; MELS, 2006c, p.9).

D'autres éléments du curriculum, comme les méthodes pédagogiques privilégiées, peuvent témoigner de la présence d'un paradigme de l'apprentissage. Toutefois, cette section devant traiter spécifiquement du contenu manifeste, les indices qui pourraient indiquer la présence d'un paradigme seront explorés dans la section abordant le contenu latent. Pour l'instant, il appert que les concepteurs du Programme aient éliminé du vocabulaire le terme socioconstructivisme alors que, paradoxalement, les documents à caractère public faisant la promotion du nouveau Programme, de même que les Programmes spécifiques aux premier et deuxième cycles du secondaire, en font mention. Le lecteur reste donc perplexe devant cet aspect si fondamental mais néanmoins confus dans l'ensemble des publications récentes.

4.1.2.2. Les compétences disciplinaires

Le Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001) se réclame clairement du concept de compétence. Mais qu'entend-on exactement par compétence ? Elle y est définie comme étant «un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources» (p.4). Selon le Ministère, le savoir-agir en question réfère à «la capacité de recourir de manière appropriée à une diversité de ressources tant internes qu'externes, notamment aux acquis réalisés en contexte scolaire et à ceux qui sont issus de la vie courante» (p.4). Ainsi, les ressources que l'élève doit être en mesure d'utiliser proviennent non seulement de son vécu scolaire, mais également de ses expériences et habiletés

¹² Nous soulignons.

¹³ Au moment de la rédaction de notre mémoire, la version approuvée du *Programme de formation de l'école québécoise, 2^e cycle du secondaire* n'est disponible que pour les milieux scolaire et universitaire ; il ne s'agit donc pas de la version officielle, pour laquelle la pagination pourrait être différente.

personnelles. À cela s'ajoutent des ressources dites externes, telles que les sources documentaires, et les personnes entourant l'élève. Finalement, s'il est question de «mobilisation et une utilisation efficaces», c'est parce que le «savoir-agir» doit être guidé par une intention, par «une quête d'une réponse appropriée à une question» (p.4). La compétence est liée au souci d'adaptation et d'ouverture sur le monde mentionné précédemment. En effet,

[elle] dénote le souci d'initier dès l'école le développement d'habiletés complexes qui seront essentielles à l'adaptation ultérieure de l'individu à un environnement changeant. Elle suppose le développement d'outils intellectuels flexibles, aptes à s'ajuster aux transformations et à favoriser l'acquisition de nouvelles connaissances (p.4).

De plus, le Ministère indique qu'«[u]n programme axé sur le développement de compétences vise, entre autres choses, à ce que les connaissances puissent servir d'outils pour l'action comme pour la pensée, qui est aussi une forme d'agir» (p.4).

La citation qui suit, issue du Rapport du groupe de travail sur le curriculum (MEQ, 1997b), indique que les concepteurs du Programme se sont inspirés de la vague «mondiale» des réformes scolaires : «Or, un mouvement existe actuellement dans certains pays pour que les programmes des différentes matières soient formulés sous la forme de compétences à atteindre par les élèves. Et dans ce cas, on parlera plutôt de «profils de sortie» ou de «profils de compétences» ou, mieux, de «standards»» (p.46). Cependant, les auteurs du Rapport ont voulu clairement souligner qu'ils ne prendraient pas position quant à l'intérêt de formuler de cette façon les programmes de formation (p.46). Sans toutefois se prononcer sur cette façon spécifique de décrire les programmes, les auteurs du Rapport insistaient sur le fait que les formats de présentation des programmes d'études devaient changer. Ceux-ci étaient autrefois représentés par les programmes-cadres et ensuite par les programmes formulés de façon hyperspécialisée. Le format de présentation aurait une grande influence sur la mise en œuvre du programme puisqu'«il conditionne la manière dont l'enseignant agit dans la classe» (p.81). Les auteurs du rapport Inchauspé étaient d'avis que le format existant à l'époque devait être changé puisque «les éléments de mise en œuvre, sous forme de détermination d'objectifs et de sous-objectifs très spécifiques, ne doivent plus figurer dans un tel document» (p.81). Cette position ne nous éclaire toutefois pas sur l'origine de l'émergence de la *compétence* dans notre système d'éducation. L'analyse du contenu latent permettra certainement de saisir la

provenance de cette approche, notamment en allant éplucher les références bibliographiques traitant des compétences. Peut-être celles-ci seront-elles plus explicites quant aux raisons justifiant son adoption.

4.1.2.3. Les compétences transversales

Le Programme comprend également un autre type de compétences, celles-ci transversales « en raison de leur caractère générique et du fait qu'elles se déploient à travers divers domaines d'apprentissage » (MEQ, 2001, p.7). Le Rapport Inchauspé avance qu'elles sont inspirées des compétences générales proposées dans le Rapport Corbo ; c'est toutefois à l'intérieur du document *Réaffirmer l'école* (MEQ, 1997b) qu'elles sont qualifiées de transversales. Le rapport des États généraux (MEQ, 1996a) évoquait, tout comme le rapport Corbo, le manque d'efforts consentis par l'école au développement des capacités intellectuelles et des compétences méthodologiques. Ces *outils* sont de différents ordres : intellectuel, méthodologique, personnel et social et de l'ordre de la communication ; ils sont introduits au Programme pour aider les jeune à « vivre dans une société où les situations et les interactions sont complexes, difficilement prévisibles et en évolution constante » (MEQ, 2001, p.7). Voici, sous forme de tableau, les compétences transversales des différents ordres.

Tableau 4.1 : Compétences transversales¹⁴

Types de compétences transversales	Définition générale	Compétences spécifiques
Compétences d'ordre intellectuel	« Elles définissent un rapport actif au savoir et permettent à l'élève de prendre contact avec le réel, de se l'approprier, de l'interpréter et de le comprendre » (p.15).	<ul style="list-style-type: none"> • Exploiter l'information; • Résoudre des problèmes; • Exercer son jugement critique; • Mettre en œuvre sa pensée créatrice.

¹⁴ Les informations contenues dans ce tableau proviennent du Programme de 2001.

Compétences d'ordre méthodologique	« Elles appellent, en corollaire, le développement de certaines attitudes telles que le sens des responsabilités et du travail bien fait, l'esprit de discipline et la rigueur » (p.25).	<ul style="list-style-type: none"> • Se donner des méthodes de travail efficaces; • Exploiter les nouvelles technologies de l'information et de la communication.
Compétences d'ordre personnel et social	« Elle touchent des dimensions tant cognitives que socioaffectives de l'apprentissage et se traduisent notamment par des habiletés à coopérer et à affirmer ses propres valeurs dans le respect de l'autre. Elle font aussi appel à certaines attitudes d'ouverture et de souplesse, d'engagement et d'entraide » (p.31).	<ul style="list-style-type: none"> • Structurer son identité; • Coopérer.
Compétence de l'ordre de la communication	Elle « permet de partager de l'information avec les autres, directement ou par des véhicules médiatiques, et d'échanger des messages dans un langage précis et approprié » (p.37).	<ul style="list-style-type: none"> • Communiquer de façon appropriée.

Retenons que ces compétences doivent amener l'élève à un « rapport actif » au savoir et qu'en plus de faire appel à certaines aptitudes, elles convoquent également des attitudes que l'élève doit développer.

4.1.2.4. Les domaines généraux de formation

Bien que nous le ferons plus brièvement, nous tenons à mentionner la présence des domaines généraux de formation qui constituent un pan important des nouveaux programmes.

Selon le Ministère, les domaines généraux de formation sont :

[...] un ensemble de grandes problématiques que les jeunes doivent affronter. Ces domaines touchent les dimensions de la vie contemporaine. Ils sont intégrés au Programme de formation afin d'amener l'élève à établir des liens entre ses apprentissages scolaires et sa vie quotidienne et de lui offrir l'occasion de comprendre différents contextes de vie, de se construire une perception nuancée de ces contextes et d'envisager une diversité d'actions dans des situations données (MEQ, 2001, p.7).

Le Programme comporte cinq de ces domaines que nous présentons ici en tableau, à titre de résumé.

Tableau 4.2 : Domaines généraux de formation¹⁵

Domaines généraux de formation	Définition	Axes de développement
Santé et bien-être	«L'école a un rôle important à jouer à [...] en ce qui a trait à la compréhension des enjeux liés à la santé et au bien-être et à l'adoption de saines habitudes de vie. Elle doit assurer aux élèves un environnement sécuritaire et favorable à leur épanouissement personnel et affectif et mettre à profit toutes les occasions de bouger» (p.44).	<ul style="list-style-type: none"> • Conscience de soi et de ses besoins fondamentaux; • Conscience des conséquences sur sa santé et son bien-être de ses choix personnels; • Mode de vie actif et conduite sécuritaire.
Orientation et entrepreneuriat	« Elle [l'école] doit aussi contribuer à l'éclosion des qualités personnelles nécessaires à une pleine actualisation du potentiel de chacun. En tête de liste figurent la créativité, la confiance en soi, la ténacité et l'audace, qui caractérisent les entrepreneurs, mais il ne faut pas négliger non plus des qualités telles que la connaissance de soi, de ses intérêts et de ses aptitudes, la capacité de se situer face aux nombreuses avenues qu'offre le monde du travail et le sentiment de sa propre responsabilité à l'égard de ses succès, de ses études et de son avenir professionnel » (p.45).	<ul style="list-style-type: none"> • Conscience de soi, de son potentiel et de ses modes d'actualisation; • Appropriation des stratégies liées à un projet; • Connaissance du monde du travail, des rôles sociaux, des métiers et des professions.
Environnement et consommation	« Plus que jamais, il importe d'adopter une distance critique à l'égard des sollicitations qui appellent à la consommation de biens et de services de tous ordres, incluant les médias, et d'en mesurer l'impact sur	<ul style="list-style-type: none"> • Présence à son milieu; • Construction d'un environnement viable dans une perspective de développement durable; • Stratégies de

¹⁵ Les informations contenues dans ce tableau proviennent du Programme de 2001.

	l'environnement, sur les rapports sociaux et sur son propre bien-être physique et psychologique » (p.46).	consommation et d'utilisation responsable de biens et services; <ul style="list-style-type: none"> • Conscience des aspects sociaux, économiques et éthiques du monde de la consommation.
Médias	« Soucieux de former des citoyens libres, autonomes et responsables, l'école doit donc entraîner les élèves à prendre une distance critique à l'égard des médias, à percevoir l'influence qu'ils exercent sur eux et à faire la distinction entre les situations virtuelles et les situations réelles » (p.48).	<ul style="list-style-type: none"> • Conscience de la place et de l'influence des médias dans sa vie quotidienne et dans la société; • Appréciation des représentations médiatiques de la réalité; • Appropriation du matériel et des codes de communication médiatique; • Connaissance et respect des droits et responsabilités individuels et collectifs relatifs aux médias.
Vivre-ensemble et citoyenneté	L'école constitue «un lieu privilégié pour apprendre à respecter l'autre dans sa différence, à accueillir la pluralité, à maintenir des rapports égalitaires et à rejeter toute forme d'exclusion. [...] Elle leur permet ainsi de faire l'expérience des principes et des valeurs démocratiques sur lesquels se fonde l'égalité des droits dans notre société » (p.50).	<ul style="list-style-type: none"> • Valorisation des règles de vie en société des institutions démocratiques; • Engagement dans l'action dans un esprit de coopération et de solidarité; • Culture de la paix.

Notons que la présence de ces domaines généraux témoigne d'un véritable souci d'ouverture sur le monde, de rapprochement des apprentissages scolaires à la réalité actuelle, tant aux niveaux technologique, social et environnemental. Ils doivent également favoriser l'intégration des savoirs et « servir de points d'ancrage au développement des compétences transversales et des compétences disciplinaires » (p.42).

4.1.3. La gestion de l'école

Les derniers changements majeurs apportés au système d'éducation dont il est ici question concernent ceux touchant à la gestion de l'école et du système scolaire en général. Bien qu'ils ne fassent pas partie des fondements conceptuels à proprement parler, ils ont certainement une influence marquante sur les orientations et la philosophie du système scolaire ; par le fait même, ils contribuent à élaborer le contexte général de la réforme et mieux les saisir ne peut qu'affiner notre compréhension de cette dernière. Précisément, deux aspects seront ici explorés. D'abord, il apparaît que la gestion du système d'éducation québécois soit caractérisée par une vague de décentralisation des pouvoirs et, ensuite, il semble qu'elle soit centrée sur l'obtention de résultats concrets. Ces deux aspects que nous verrons plus loin sont certainement reliés. Ils sont en effet régis par un cadre général de gestion adopté par le Ministère que nous verrons d'abord.

4.1.3.1. Cadre général

Le *plan stratégique* que le Ministère dévoile au début d'un cycle de trois ans a pour fonction de rappeler la mission du Ministère, les contextes et enjeux majeurs auxquels il doit faire face, les grandes orientations et objectifs qu'il se donne, ainsi que quelques volets particuliers de son exercice. Il apparaît donc évident que ce document constitue une base importante qui guide les actions du Ministère et qu'il représente une source riche d'information pour quiconque s'intéresse à la façon dont le système d'éducation est géré. C'est pourquoi il importe de savoir que le *Plan stratégique 2000-2003* a été élaboré «dans un cadre gouvernemental en évolution vers la gestion axée sur les résultats» et qu'il répond à «une recherche d'efficacité [qui] se situe également dans un contexte de transparence et de reddition de comptes publique, sur la base d'indicateurs stratégiques permettant de mesurer les résultats atteints au regard des cibles visées» (MEQ, 2000a, p.i). Selon ce Plan, le ministère de l'Éducation doit répondre à cinq grandes fonctions : l'orientation et la planification, l'allocation des ressources aux divers établissements et la gestion directe de

programmes de transfert, l'évaluation du système d'éducation, l'information et la reddition de comptes à la population par rapport au rendement du système et l'expertise auprès du législateur et des responsables politiques (p.1 et 2). Le Ministère vise plus particulièrement :

[...] une gestion souple, décentralisée, misant sur les ressources en place et centrée sur les résultats [...]. Une telle approche nécessite la conception et la mise en œuvre des mécanismes inédits de **pilotage et de reddition de comptes** [...]. La recherche d'efficience requiert en effet la mesure des résultats obtenus au regard des objectifs visés, c'est-à-dire la détermination de cibles systémiques et institutionnelles précises, d'une part, et la généralisation de **démarches évaluatives**, d'autre part. Dans cette perspective, la détermination d'**indicateurs** et la disponibilité d'un ensemble de données élargi et fiable est souhaitable, tant pour la **reddition de comptes** que pour éclairer les choix à faire, sur le plan local comme sur le plan ministériel (p.12).

La quatrième orientation que s'octroie le Ministère dans le cadre du *Plan stratégique 2000-2003* constitue un autre indicateur du type gestion privilégié. Cette orientation vise à «accroître l'efficacité du système d'éducation en mettant l'accent sur les résultats, sur l'imputabilité et sur la transparence de la gestion publique» (p.23). Pour expliquer toutes ces tendances au niveau de la gestion, le Ministère souligne que «ces dernières années, parallèlement au projet de loi n°82 sur l'administration publique, visant la modernisation de la fonction publique, le Ministère a entrepris de renouveler ses pratiques administratives [...]» (p.23). C'est donc dans le cadre d'un renouvellement global, c'est-à-dire de l'administration publique en général, que le ministère de l'Éducation a entrepris des changements dans ses modes de gestion. C'est ainsi que l'approche favorisée se concentre sur l'atteinte de résultats concrets, la reddition de comptes à la population et également sur l'efficacité et l'efficience du système. Elle laisse également suffisamment d'autonomie aux différents acteurs afin qu'ils puissent convenir eux-mêmes des moyens à employer pour atteindre les résultats attendus. Plusieurs changements témoignent néanmoins concrètement de ce mode de gestion en éducation, notamment la décentralisation et la reddition de comptes, que nous allons détailler à l'instant.

4.1.3.2. Décentralisation

Déjà en 1996, suite aux États Généraux sur l'éducation, l'idée de décentralisation des pouvoirs était apparue. En effet, un des dix chantiers prioritaires s'intitulait *Redistribuer les pouvoirs pour renforcer le pôle local et l'ouverture à la communauté* (MEQ, 1996b, p.48). Il était suggéré de continuer de confier la responsabilité des orientations du système, son financement et la répartition des ressources au Ministère. Les États généraux ont fait ressortir un désir de la population de «donner une véritable marge de manœuvre aux établissements en donnant plus de responsabilité aux régions» (p.49) et suggéraient déjà de «faire correspondre le territoire des commissions scolaires à celui des MRC» (les municipalités régionales de comté) (p.49-50). Une importance était alors également accordée à l'ouverture que l'école devrait désormais avoir sur le milieu et la communauté qu'elle dessert afin de mieux répondre à leurs besoins (p.51).

Deux éléments importants ont particulièrement marqué la décentralisation de la gestion scolaire. Tout d'abord, en juillet 1998, par le biais de la loi 180 modifiant la *Loi sur l'instruction publique*, le gouvernement québécois a procédé à la réduction importante du nombre de commissions scolaires, passant de 150 à 72. Tel qu'il avait été suggéré par la Commission des États généraux sur l'éducation, la nouvelle division des territoires des commissions scolaires correspond depuis, à quelques nuances près, aux limites des MRC. La loi 180 a peu modifié les fonctions du Ministère, alors qu'elle a procédé à une importante redistribution des pouvoirs entre la commission scolaire et les établissements.

Cette stratégie de décentralisation fait partie de ce que les auteurs du Rapport Inchauspé (MEQ, 1997b) appellent les *attentes d'espace, d'autonomie*. En suivant les recommandations des États généraux sur l'éducation, ces auteurs ont conclu que la déconcentration des pouvoirs vers l'école était une demande clairement exprimée par la population et qu'il fallait prendre des mesures pour y arriver. Ainsi, en plus de la réduction importante du nombre de commissions scolaires, le pouvoir accru accordé aux établissements, qui se traduit notamment par l'obligation pour chacun d'eux de mettre sur pieds un *conseil d'établissement*, constitue un autre indice de la décentralisation qui se produit au niveau de la gestion du système scolaire. Selon la Loi sur l'instruction publique (Québec, 1997), le conseil d'établissement est

composé d'au maximum vingt personnes. Doivent s'y retrouver au moins quatre parents d'élèves et au moins quatre membres du personnel de l'établissement dont au moins deux enseignants, un membre du personnel non enseignant et un membre du personnel de soutien. Tous ces membres seront élus par leurs pairs. Ensuite, si la situation se pose, le conseil d'établissement doit recevoir deux élèves du deuxième cycle du secondaire, ainsi qu'un membre du personnel des services de garde. Finalement, deux représentants de la communauté doivent siéger sur le conseil, sans toutefois jouir d'un droit de vote. Le conseil d'établissement constitue un organisme possédant un réel pouvoir de décision et bénéficiant d'un contrôle important. En effet, selon un document du Ministère (MELS, 2006a) intitulé *Le conseil d'établissement, une bonne façon de s'impliquer dans la vie scolaire* et publié sur son site Internet

[...] les fonctions et pouvoirs du conseil d'établissement d'une école touchent notamment le projet éducatif, la politique d'encadrement, les règles de conduite, les modalités d'application du régime pédagogique, le temps alloué à chaque matière, l'utilisation des locaux, etc. (p.2).

Ainsi, selon la Loi sur l'instruction publique (Québec, 1997), c'est le conseil d'établissement qui adopte non seulement le projet éducatif de l'école (p.13) et qui voit à sa réalisation, mais il approuve également le plan de réussite¹⁶ de l'école proposé par la direction (p.14). Pour répondre aux exigences de reddition de comptes, le conseil d'établissement doit présenter un rapport annuel de ses activités et le rendre public, de même qu'il doit le faire avec le projet éducatif et le plan de réussite de l'école. Selon l'article 84, il approuve les modalités d'application du régime pédagogique (p.15). Mais ses fonctions ne s'arrêtent pas au domaine scolaire. En effet, selon l'article 90, ce dernier :

[...] peut organiser des services éducatifs autres que ceux qui sont prévus par le régime pédagogique, y compris des services d'enseignement en dehors des périodes d'enseignement pendant les jours de classe prévus au calendrier scolaire ou en dehors des heures de classe, et des services à des fins sociales, culturelles ou sportives. Il peut aussi permettre que d'autres personnes ou organismes organisent de tels services dans les locaux de l'école. [...] Il peut en outre exiger une contribution financière des utilisateurs des biens ou services offerts (Québec, 1997, p.16).

¹⁶ La description détaillée du plan de réussite sera abordée dans la sous-section suivante puisque ce dernier fait partie d'un autre type de stratégie adoptée par le Ministère.

De plus, selon l'article 94, «le conseil d'établissement peut, au nom de la commission scolaire, solliciter et recevoir toute somme d'argent par don, legs, subventions ou autres contributions bénévoles de toute personne ou de tout organisme public ou privé désirant soutenir financièrement les activités de l'école» (p.16). L'accomplissement de ses tâches doit se faire dans l'idée de répondre toujours aux besoins des élèves qui fréquentent l'établissement.

4.1.3.3. La reddition de comptes

Tel qu'il a été mentionné, le conseil d'établissement doit, entre autres tâches, approuver le *plan de réussite* de son école. Les plans de réussite ont été introduits dans le cadre du *Plan stratégique 2000-2003* du Ministère (MEQ, 2000a). Ce plan, élaboré sur trois ans, «contiendra les moyens à prendre, notamment les modalités relatives à l'encadrement des élèves, et les modes d'évaluation de la réalisation du plan (art. 37.1). L'exercice d'évaluation place l'école dans une démarche d'adaptation et d'amélioration continue» (p.5), dans l'optique d'une application adéquate des objectifs et orientations cernés dans le cadre du projet éducatif. Ainsi, chaque établissement doit faire état de sa situation en présentant des indicateurs mesurables de rendement qui seront fournis par le Ministère. En rendant publics les plans de réussite, les conseils d'établissement pourront répondre aux nouvelles attentes de reddition de comptes évoquées par le Ministère dans son *Plan stratégique 2000-2003*. De plus, ils constituent un moyen pour chaque établissement de se pencher sur les besoins particuliers de la communauté qui lui est rattachée et d'y répondre adéquatement. Le Ministère insiste beaucoup sur l'idée que chaque établissement prenne sa propre «couleur».

Ainsi, les deux éléments décrits font partie du cadre général de la « gestion axée sur les résultats » mise de l'avant dans les différents paliers publics. L'important pour nous sera d'abord de saisir les tenants et aboutissants d'une telle gestion pour le système scolaire. Ensuite, nous devons tenter de déterminer, selon les définitions présentées dans le *cadre conceptuel*, à quel type de décentralisation correspond celle qui est présentement engagée dans la gestion scolaire.

Tous les éléments du contenu manifeste analysés devront être considérés lors de l'*interprétation des résultats*. Mis en relation avec ceux de l'analyse du contenu latent qui suit immédiatement, ils permettront alors de tracer le contexte global réel de la réforme et ainsi de répondre aux objectifs de recherche que nous nous sommes fixés.

4.2. Analyse du contenu latent

L'analyse du contenu manifeste a concouru à repérer la présence de certains concepts au sein de la réforme et à les définir. Ceci aura permis de mieux cerner les grandes orientations de cette dernière qui vise notamment la réussite éducative pour tous. Cette analyse a toutefois laissé paraître plusieurs points de rupture ainsi que des zones de confusion au niveau des fondements théoriques et conceptuels. Il est en effet difficile, par exemple, de comprendre le sens réel des missions étant basées sur des concepts restés inexpliqués ; nous avons également constaté qu'une grande confusion entoure le paradigme de l'apprentissage. L'analyse du contenu latent devrait permettre de faire la lumière sur ces zones d'ombre et d'atteindre le deuxième objectif auquel ce travail est dédié, c'est-à-dire de mettre au jour les concepts sous-jacents et les fondements théoriques auxquels se rattachent les concepts relevés dans l'analyse du contenu manifeste. Pour mener à bien cet objectif et ce, en toute cohérence avec la première partie de l'analyse, le même ordre de présentation que celui de l'analyse du contenu manifeste sera utilisé. C'est ainsi que, dans l'ordre, nous aborderons les missions de l'école, le paradigme de construction des apprentissages impliqué, les compétences et le mode de gestion de l'école. Par ailleurs, comme nous cherchons ici à atteindre un contenu implicite, nous irons chercher certains extraits des documents officiels, tout en les mettant en lien avec les ouvrages de référence sur lesquels ils se sont basés. Nous irons également chercher d'autres sources de référence qui nous permettront de faire la lumière sur certains concepts qui sont restés inexpliqués dans les documents officiels.

4.2.1. La valse des missions

Cette section contiendra la description détaillée des concepts qui ont émergé de l'analyse du contenu manifeste et qui sont en lien avec chacune des missions de l'école. Ainsi, nous ferons la lumière sur la notion de société du savoir en lien avec la mission d'instruction, sur l'idée de cohésion sociale amenée par la mission de socialisation ainsi que sur l'intégration au marché du travail soutenu par la mission de qualification. L'étude de ces concepts permettra d'atteindre une compréhension plus détaillée et certainement plus complète des différentes missions et de leurs implications dans le système scolaire.

4.2.1.1. Premier temps : la mission d'instruction et les concepts en lien

À l'issue de l'analyse du contenu manifeste, les trois éléments reliés à la mission d'instruction sont ceux de la société du savoir, de l'intégration des savoirs et de la base de la formation continue.

Bien que tous les documents officiels consultés emploient l'expression «société du savoir», il est impossible de savoir ce qu'elle représente pour le Ministère, puisque aucun ne la décrit spécifiquement. Comprendre les tenants et aboutissants d'un concept comme celui-ci, alors qu'il est employé à maintes reprises dans les différents documents et qu'il représente de surcroît un prétexte aux changements apportés dans le système scolaire, est d'une évidente pertinence. Voyons d'abord ce que la littérature nous apprend sur ce vague concept pour ensuite nous attarder à l'impact qu'il peut avoir au sein du système scolaire québécois.

4.2.1.1.1. La société du savoir

Tout comme l'avancent David et Foray (2002), Lunduvall (2000) est d'avis que le fait que le savoir soit à la base du développement économique est loin d'être une nouveauté (p.143). Ce qui caractérise notre ère serait plutôt «l'accélération de la création et de la destruction du savoir : l'informatique rend le savoir plus accessible, mais elle frappe d'obsolescence de nombreuses qualifications ou compétences. La véritable nouveauté réside

dans la rapidité du changement [...]» (p.144). David et Foray (2002) ajoutent à cela l'accélération et l'intensité de l'innovation, cette dernière étant maintenant une nécessité puisqu'il semble qu'elle soit dès lors le seul moyen «pour survivre et prospérer dans des économies fortement concurrentielles et globalisées» (p.9). Dans le cadre de cette société, plusieurs auteurs (David et Foray, 2002; Ungar, 2003) font une distinction entre le savoir et l'information. En effet, selon David et Foray, l'*information* représente un ensemble de «données, structurées et formatées, mais inertes et inactives tant qu'elles ne sont pas utilisées par ceux qui ont la connaissance pour les interpréter et les manipuler» (p.10) alors que le *savoir* serait plutôt une capacité cognitive, qui, selon Ungar (2003), «entails more coherent interpretative packages that contextualize, organize and integrate mere facts¹⁷» (p.336). Ceci dit, David et Foray (2002) soulignent que la reproduction de l'information est nettement moins coûteuse que celle du savoir puisque, dans ce dernier cas, la capacité cognitive à reproduire est plus difficilement explicitable et transférable à un autre individu. Le savoir a toutefois l'avantage de pouvoir être codifié. Pour ces auteurs, codifier signifie «placer en mémoire en dehors de soi-même» (p.10)¹⁸. C'est dans la capacité de lire un code que l'importance de la versatilité des employés prend ici tout son sens : «Dans certains cas, lorsque le technicien a «appris à apprendre» et que la machine nouvelle est relativement standard, la reproduction de la connaissance devient presque immédiate et se rapproche des caractéristiques d'une reproduction d'information» (p.10). Il devient donc plus important d'apprendre à apprendre que de «simplement» posséder un savoir.

Par ailleurs la distinction entre les expressions «société du savoir» et «économie du savoir» en est une autre qui soit digne d'attention selon certains. Alors que Willinsky (2005) n'en fait pas, Ungar (2003) considère quant à lui que cette nuance est d'une grande importance et qu'elle est en partie liée à la différence existant entre l'information et le savoir. Dans son article, il cite en effet Ducker qui, en 1993, avançait ceci : «It may be premature (and certainly would be presumptuous) to call ours a «knowledge society»; so far, we have

¹⁷ Traduction libre : Le savoir serait plutôt une capacité cognitive qui « comporte un lot plus cohérent et interprétatif qui contextualise, organise et intègre de nombreux faits ».

¹⁸ Les auteurs donnent comme exemples l'écriture d'une recette, ou le tracé d'un plan d'une machine. Ils soulignent toutefois que la codification d'une connaissance la «mutile» en ce sens qu'elle ne permet pas de transmettre totalement ce qui serait transmis par un autre humain. Par exemple, la recette écrite ne permet pas de remplir totalement le vide laissé par une grand-mère absente.

only a knowledge economy¹⁹» (p.333). Ainsi, pour Ungar, parler de «société du savoir» est un leurre et il faudrait à la limite employer l'expression «économie du savoir» pour qualifier notre époque de façon appropriée.

L'exploration des documents publiés par l'OCDE permet de recueillir de nombreuses informations sur la façon dont les pays occidentaux considèrent ladite société du savoir. Bien que l'organisation utilise l'expression «société du savoir» à profusion, il semble que l'emploi qu'elle en fait se rapporte plutôt à une «économie du savoir» puisqu'elle considère le savoir comme un bien faisant partie de la dynamique économique :

Les investissements dans le savoir peuvent accroître la capacité productive des autres facteurs de production ou les transformer en nouveaux produits et procédés. Et, comme ces investissements dans le savoir se caractérisent par des rendements croissants (plutôt que décroissants), ils sont la clef de la croissance économique à long terme (OCDE, 1996, p.11).

C'est d'ailleurs de par cette position du savoir dans l'économie d'une société que, selon l'OCDE (2000), les systèmes d'éducation subissent deux types de pression. D'abord, ils doivent s'adapter à la société (économie) en évolution, cette fameuse *société apprenante* qui place constamment plus d'attentes dans l'éducation. Ensuite, bien que l'école soit la «maison du savoir», elle doit faire face à des sources de savoir qui ne cessent d'être plus nombreuses et ainsi être concurrentielle par rapport à ces autres sources. Les systèmes scolaires entrent donc clairement dans une dynamique de marché, d'abord par cet aspect concurrentiel, et ensuite par l'obligation d'«améliorer [leurs] résultats [...] et d'améliorer constamment [leur] performance» (p.11). Selon ce même document de l'OCDE, «le savoir est au cœur du nouveau mode de production et l'apprentissage en constitue le processus le plus important» (p.12). Retenons pour le moment que l'OCDE matérialise le savoir d'emblée. Il apparaît ainsi que l'économie du savoir considère le savoir comme un aspect du processus de production, et il devient le moteur de l'expansion des économies nouvelles.

¹⁹ Traduction libre : « Il serait peut-être prématuré (et certainement présomptueux) d'appeler la nôtre « société du savoir » ; jusqu'à présent, nous avons seulement une économie du savoir ».

4.2.1.1.2. Dans le système d'éducation québécois

Ayant maintenant une meilleure idée de ce qu'est la société du savoir, bien que ce survol ne représente qu'un bref aperçu de ce qu'il s'écrit sur le concept, il est possible de faire un lien avec ce qu'elle peut vouloir dire pour le Ministère, du moins dans le cadre de cette réforme. De prime abord, en utilisant le concept et en situant le système d'éducation dans ce contexte général, les auteurs de la réforme ont adhéré à certains principes de base édictés par ladite société du savoir. Visiblement, le Ministère endosse l'idée que le savoir est au cœur du développement économique de notre société²⁰. Mais la tangente qu'il emprunte, suite à cette première acception, semble se rapprocher de l'idée que s'en fait l'OCDE, à savoir que l'éducation devrait servir le monde économique afin d'en favoriser la croissance et la prospérité. Le Programme (MEQ, 2001) regorge lui-même d'extraits explicites à cet égard. En voici quelques exemples :

[...] l'éducation est plus que jamais un facteur déterminant pour l'avenir de toute société, et elle constitue un investissement *essentiel et rentable*²¹ à tout point de vue, tant pour les personnes que pour l'État, les entreprises et la collectivité. Non seulement les personnes davantage scolarisées contribuent-elles significativement aux revenus de l'État, mais au surplus, il a été démontré clairement que celles-ci consomment moins de services publics «lourds» : soins de santé, assurance-emploi, aide sociale et autres (p.4).

Nous pouvons également lire, dans le *Plan stratégique 2000-2003* (MEQ, 2000a) que « l'avenir économique des sociétés passe de plus en plus par l'acquisition, l'utilisation et la production du savoir » (p.4), ou encore, dans le document *Réaffirmer l'école* (MEQ, 1997b) :

La vitalité et la prospérité économiques ne dépendent plus désormais de la possession des matières premières. Dans la nouvelle compétition internationale, ce sont les savoirs, les découvertes scientifiques et technologiques qui redistribuent les cartes de la richesse et de la puissance (p.14).

Le *Plan stratégique 2000-2003* offre un autre exemple de cette adhésion à la vision de la société du savoir telle que l'entend l'OCDE :

²⁰ Nous n'avons qu'à penser aux nombreuses citations présentées dans la sous-section du contenu manifeste sur la mission d'instruction, à la page 39.

²¹ Nous soulignons ces qualificatifs.

C'est une société du savoir qui est en train de se définir. Dans ce type de société, l'innovation joue un rôle prépondérant. Celle-ci est en effet une source en amont de la production des savoirs et, en aval, elle alimente la croissance exponentielle des développements technologiques, avec les retombées économiques qui en découlent (MEQ, 2000a, p.3).

La sous-section des compétences saura expliquer les implications conséquentes de ces nouveaux «incontournables» que sont l'intégration des savoirs et la formation continue, dus à l'émergence d'une société du savoir. Notons pour le moment que, dans le contexte global du programme, la mission d'instruction étant située au cœur de l'économie du savoir, elle ne constitue pas une fin en soi, mais elle sert plutôt de moyen pour atteindre une prospérité économique.

4.2.1.2. Deuxième temps : la mission de socialisation et la cohésion sociale

Dans la section de l'*analyse du contenu manifeste*, il est apparu que l'école, par le biais de sa mission de socialisation, devait jouer le rôle d'*agent de cohésion sociale*. Toutefois, à l'instar de la notion de société du savoir, peu d'éléments dans les documents consultés permettent de comprendre ce qu'implique la cohésion sociale... dans une économie du savoir. Plusieurs théoriciens tentent d'expliquer ce qu'elle est, de retracer les objectifs qu'elle est susceptible de poursuivre et la raison pour laquelle elle resurgit dans le contexte actuel. Pourtant, comme le mentionne Roehner (2004) dès l'avant-propos de son ouvrage *Cohésion sociale : une approche observationnelle*, «La cohésion sociale est une notion vaste et floue. Tenter de la définir *a priori* serait une gageure» (p.9), et St-Martin (1999) d'ajouter qu'elle est «une idée «fourre-tout», un concept «valise» étroitement relié au projet de redéfinition de la social-démocratie et de construction d'une «troisième voie»» (p.87). Nous considérons qu'il est tout de même utile de tracer un bref portrait de cette notion après quoi nous observerons ses influences sur le système scolaire québécois.

4.2.1.2.1. La cohésion sociale

Selon Jenson (2000), ces dernières années ont vu paraître plusieurs écrits sur le sujet dans de nombreux pays, notamment au Canada, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni, ainsi qu'au sein d'organisations internationales telles que l'OCDE et l'Union Européenne (UE). Cette auteure remarque que peu de ces productions contiennent une définition précise de ce qu'est la cohésion sociale mais qu'elles partagent toutefois une même assise. Cette base commune résiderait en l'idée que la cohésion sociale représente non pas une fin en soi mais un *processus* (p.10). Jenson ajoute également que la cohésion sociale «repose toujours sur le partage de valeurs communes» (p.10). Selon plusieurs auteurs (St-Martin, 1999 et 2000; Jenson, 2000; Helly, 1999), si le discours sur la cohésion sociale resurgit en ce moment, c'est parce que nos sociétés vivent de grandes transformations sociales. Elle est également abordée lorsqu'elle semble menacée (Canada, 1998; St-Martin, 1999).

Sans nous perdre dans la description des différentes approches adoptées pour l'étude de ce concept²², il apparaît pertinent de mentionner quelques-uns des éléments qui sont généralement considérés comme faisant partie du processus de la cohésion sociale. Selon Jenson, elle se rapporte à l'ordre social, lequel implique divers dualismes sociétaux²³. Sont ici à considérer l'accumulation et la redistribution, l'inclusion et l'exclusion, l'appartenance et l'isolement, la reconnaissance et le rejet, la légitimité et l'illégitimité, ainsi que l'individualité (ou la passivité) et la participation. L'espace où la cohésion sociale peut prendre place est un autre facteur important à considérer. Elle peut se dérouler au sein d'une organisation, d'une communauté ou d'une société. Dépendant de cet espace, les sources de cohésion sociale peuvent y être simples ou multiples ; le défi devient alors de dépasser les motivations individuelles et d'atteindre un haut niveau de confiance entre les différents groupes. Jenson fait finalement ressortir deux types de discours sur la cohésion. Le premier, le libéralisme, vise à ce que les membres de la société adhèrent aux institutions et politiques promues par l'État. Ses défenseurs «perçoivent la société comme étant composée uniquement d'individus

²² Bien qu'intéressante, cette étude approfondie ne serait pas utile pour notre recherche puisque nous cherchons plutôt à en avoir une idée générale pour notre compréhension globale. Les auteurs que nous avons choisis et que nous citons dans cette section (St-Martin et Jenson) font partie des principaux théoriciens qui oeuvrent actuellement sur le sujet au Canada. Leur lecture nous aura permis de bien cerner ce qu'il se dit sur le sujet au pays.

²³ L'article de Jenson (2000) identifie 3 principaux dualismes. Nous avons complété cette liste par des informations recueillies sur le site *Politiques sociales* qui se base lui-même sur les écrits de Jenson : <http://www.politiquessociales.net/themes/cohesion.html>.

et considèrent l'action collective de la société, ainsi que les institutions collectives, comme étant la somme des comportements individuels» (p.16). Par ailleurs, le marché ou les transactions individuelles font émaner l'ordre social. La théorie libérale préconise le choix individuel et suppose que si chacun poursuit ses intérêts personnels, l'ordre social sera atteint. Le deuxième discours, celui de la démocratisation, cherche plutôt à provoquer le débat de société qui vise ultimement le bien commun et l'intérêt collectif. L'État occupe ici un rôle central et est irremplaçable.

St-Martin (1999) résume bien ce que la cohésion sociale semble être de façon générale, c'est-à-dire «savoir maintenir le lien social à l'heure des grands changements économiques et technologiques» (p.88). Ce qui semble faire désaccord, dans les deux types de théorie, est que, d'une part, la première mise sur l'action individuelle alors que la seconde prône l'action collective, et, d'autre part que l'objectif visé diffère : l'adhésion aux institutions en place pour l'une et le débat de société et le bien commun pour l'autre.

L'OCDE s'est approprié le concept de cohésion sociale depuis quelques années et, comme l'observe St-Martin (1999), l'idée qu'elle en véhicule porte en elle une «cassure sociologique et politique» (p.91). Cette citation de l'OCDE (1998) projette un brillant éclairage qui dévoile les raisons de la nécessité de maintenir une certaine cohésion sociale selon l'organisation et illustre bien la cassure dont parle St-Martin : «La cohésion sociale est nécessaire pour que la croissance et la prospérité soient durables ; là encore le rôle du capital humain est essentiel. Ces principes sont de plus généralement admis» (p.17). La sous-section sur les compétences reviendra en détails sur le capital humain et «son rôle essentiel» tant au niveau de la prospérité économique que de la cohésion sociale. Pour le moment, il apparaît évident que la cohésion sociale doit servir à la croissance économique, selon l'OCDE, de la façon suivante :

La cohésion sociale peut permettre à une société de mobiliser l'énergie d'une importante fraction de la population pour faire bouger les choses. Selon Rodrik (1998), la polarisation sociale peut empêcher l'économie de réagir à des chocs économiques néfastes. Un fossé grandissant entre les personnes très qualifiées et non qualifiées peut compromettre la cohésion sociale. Le capital humain et le capital social peuvent jouer un rôle important en facilitant l'utilisation efficace des compétences, le partage de l'information et la médiation des conflits d'intérêt. [...] Comme le fait observer Dobell (2001, p.37) : «[...] Pour que la société approuve l'action économique et la poursuite de la croissance économique, il faudra que l'action soit acceptable ou légitime aux yeux de la société civile qui est désormais dotée de pouvoirs» (OCDE, 2001, p.15).

De plus, St-Martin (1999) souligne que l'une des craintes de l'OCDE par rapport à la cohésion sociale est que «son érosion pourrait encourager la montée du protectionnisme et donc compromettre l'intégration internationale des marchés» (p.91).

4.2.1.2.2. Plus près de nous...

Au Canada, la cohésion sociale est identifiée en 1996 comme l'un des principaux défis des politiques publiques, aux côtés de la croissance économique et du développement humain (St-Martin, 1999, p.87). En 1998, le *Réseau de recherche sur la cohésion sociale* la définit comme étant un «processus continu d'élaboration d'un ensemble de valeurs partagées, de défis partagés et de possibilités égales au Canada, le tout fondé sur un sentiment de confiance, d'espoir et de réciprocité entre tous les Canadiens» (Canada, 1998, p.2). Ce réseau canadien avance également que la base du développement économique est la cohésion sociale (p.1). Selon St-Martin (1999), la cohésion sociale est ici définie en tant que problème, c'est-à-dire «en termes de déclin de la participation des individus aux activités communautaires, aux associations et aux corps intermédiaires qui les relient indirectement à l'État. Selon cette conception, la cohésion sociale vient d'abord et avant tout des individus» (p.92). Elle correspond ici au discours libéral défini par Jenson et précédemment présenté.

En la rapprochant de la définition du *Réseau de recherche sur la cohésion sociale*, nous constatons que la façon dont la mission de socialisation est décrite dans la réforme nous la fait voir en ces mêmes termes, dans ce type de discours. Par exemple, un des objectifs de cette mission est de «développer et promouvoir des valeurs et des attitudes reconnues par les

différentes communautés du pays » (MEQ, 1997b, p.14). Il est également question de la transmission d'un patrimoine commun, c'est-à-dire « des valeurs communes basées sur des raisons communes » (p.14), ainsi que de « favoriser un sentiment d'appartenance à la collectivité [...] et de promouvoir des valeurs qui sont à la base de la démocratie » (MEQ, 1997a, p.9). Le rapport des États généraux indiquait quant à lui que le « respect des institutions communes » (MEQ, 1996b, p.5) faisait également partie de la mission de socialisation. Nous ne pouvons ici que conclure à une cohérence du discours des réformateurs, en ce qui a trait à la cohésion sociale, avec celui véhiculé par le gouvernement canadien qui traduit un souci de cohérence entre l'école et la réalité extra-scolaire. L'importance que le MEQ y accorde est en partie due au pluralisme de la société québécoise et aux changements sociaux qui la caractérisent. Le point de vue de l'OCDE sur la question a été envisagé uniquement de façon à raffiner notre compréhension du concept et à le réhabiliter dans un contexte plus global. Nous ne pouvons en aucun cas présupposer que la position que prend le Canada en regard de la cohésion sociale soit calquée sur celle de l'OCDE. Ce sera plutôt le contexte global de la réforme, déterminé par les différents éléments que nous présentons dans ce travail, tels que le paradigme de construction des connaissances, les différents éléments du programme et le type de gestion de l'école, qui nous indiquera dans quelle optique la cohésion sociale est envisagée dans les programmes scolaires et qui permettra ainsi de faire le lien avec les autres éléments probants.

4.2.1.3. Troisième temps : la mission de qualification

L'analyse du contenu manifeste nous a permis de constater que cette mission doit reconnaître les aptitudes et intérêts de chacun des élèves, autrement dit, qu'elle préconise une différenciation des apprentissages, et qu'elle doit « tenir compte des besoins du marché du travail » comme le spécifie le rapport des États généraux sur l'éducation (MEQ, 1996b, p.5). Nul ne saurait s'opposer à ce que l'école prépare les jeunes à la vie adulte. Il apparaît néanmoins nécessaire de remettre de l'ordre dans ces différents éléments pour mieux saisir le dessein de cette mission.

Mais quels sont les besoins du marché du travail? Quelles sont les attentes des employeurs d'aujourd'hui? Le *Plan stratégique 2000-2003* (MEQ, 2000a) nous offre un éclairage intéressant à cet égard. Le lecteur y apprend que :

[...] les employeurs misent de plus en plus sur une main-d'œuvre compétitive, polyvalente et créative [...]. On exige de cette main-d'œuvre qu'elle sache utiliser les nouveaux outils technologiques et de communication, qu'elle maîtrise une deuxième, voire une troisième langue et qu'elle ait la capacité de s'adapter à l'évolution rapide des fonctions de travail découlant des nouveaux savoirs et de leurs applications technologiques (p.3-4).

Ajoutons à cela une autre attente venant des employeurs qui :

[...] souhaitent également que les nouvelles diplômées et les nouveaux diplômés possèdent des habiletés « génériques » particulières, notamment relationnelles, en particulier une facilité à communiquer ainsi que la capacité à travailler en équipe. Bref, le niveau de compétence requis sur le marché du travail a nettement tendance à s'élever [...] (MEQ, 2000a, p.4).

Il apparaît clairement que le Ministère accorde une grande importance aux besoins du marché du travail maintenant sous le joug de l'économie du savoir. Toutes ces exigences provenant du monde du travail et dérivées de la société du savoir qui met en place ces nouvelles conditions entraînent un autre impératif, celui de la formation continue : « Dans ce même contexte du caractère évolutif des savoirs, la formation continue devient une nécessité, tant pour assurer la mise à jour des compétences professionnelles que pour participer à la vie en société » (MEQ, 2000a, p.4). Nous prendrons soin, lors de l'*interprétation des données*, de mettre en lien les besoins de qualification avec les compétences mises de l'avant dans le Programme.

4.2.2. Les paradigmes de l'apprentissage

Non seulement, l'analyse du contenu manifeste n'a pas permis d'établir avec certitude la présence du paradigme socioconstructiviste au sein des Programmes d'éducation du Québec, mais il semble également qu'il y ait confusion à cet égard. Un paradigme (ou plusieurs) de l'apprentissage a nécessairement guidé l'élaboration des programmes, du moins c'est à

espérer. Pour élucider cette question, les éléments contenus dans les documents officiels qui représentent des indices de la présence d'un paradigme de l'apprentissage seront ici mis au jour et analysés. Toutefois, avant d'aborder l'étude de ces éléments, nous tenons à souligner qu'une méprise apparaît d'emblée au niveau des thèses cognitiviste et constructiviste qui sont, pour certains auteurs, dont Jonnaert (2000), antinomiques. Nous ferons ensuite un bref rappel de ce qui a été souligné dans le *cadre conceptuel* à l'égard des paradigmes de construction des connaissances pour ensuite faire ressortir les différents éléments dont il a été question précédemment.

4.2.2.1. Un problème de base

Revenons d'abord sur la critique formulée par Jonnaert (2000) à savoir que les thèses constructiviste et cognitiviste ne peuvent pas simultanément sous-tendre une même réforme. Bien que le Ministère ait tenté d'esquiver cette critique en rayant le terme «socioconstructivisme» de certaines versions des différents programmes, il ne semble pas avoir pris position au sein de ce débat pourtant important. Considérant cela, le passage suivant Programme (2001) n'est pas sans susciter d'inquiétude :

Certains apprentissages que doit développer l'école bénéficient de pratiques d'inspiration behavioriste axées, notamment, sur la mémorisation de savoirs au moyen d'exercices répétés. Cependant, beaucoup d'éléments du Programme de formation, en particulier ceux qui concernent le développement de compétences et la maîtrise de savoirs complexes, font appel à des pratiques basées sur une conception de l'apprentissage d'inspiration constructiviste (p.5).

En mélangeant de la sorte les deux théories, les visées fondamentales de chacune d'elles sont ainsi perdues. Si le Ministère a voulu garder ce qui lui semblait juste dans chacune des théories, il perd là les éléments qui permettraient de séparer le bon grain de l'ivraie. De plus, le fait que certains auteurs aient rejeté le terme «socioconstructivisme» alors que d'autres y font constamment référence montre qu'il n'existe pas, au sein de cette organisation qu'est le Ministère, une vision qui réunisse les différents auteurs, et qu'elle n'a pas su convaincre les acteurs de sa propre machine, qui s'enraye dès lors.

L'analyse des paradigmes de construction de l'apprentissage pourrait prendre fin ici, puisque le problème soulevé par cette absence de position est si important qu'il discrédite tout choix subséquent concernant les théories de l'apprentissage. Néanmoins, nous croyons qu'il vaille la peine de poursuivre la réflexion à cet égard, le gouvernement ayant malgré cela fait un choix au niveau des paradigmes.

4.2.2.2. Bref rappel

Dans le *cadre conceptuel*, nous avons décrit le socioconstructivisme selon trois volets. D'abord, le volet constructiviste, inspiré de Piaget, qui stipule que la connaissance ne se transmet pas mais se construit grâce à la provocation d'un conflit cognitif. Ce conflit n'est possible que par l'intervention d'une personne accompagnatrice ; cet aspect représente le volet social, inspiré par la théorie de Vygotsky, pour qui les apprentissages les plus prometteurs se trouvent au niveau de la zone proximale de développement. Finalement, le volet interactif, amené par Jonnaert et Vander Borgh (1999), complète ce triangle en donnant de l'importance au milieu : l'apprenant construit des connaissances en situation seulement. C'est ainsi qu'au sein de la théorie socioconstructiviste, les connaissances sont construites, temporairement viables, issues d'un processus réflexif et s'articulent à des contextes et des situations.

Nous avons par ailleurs exposé le pragmatisme principalement à partir de la théorie de Dewey. Selon ce dernier, l'enseignement doit tenir compte des intérêts des élèves, en considérant leurs capacités, besoins et préférences. Pour Dewey, l'apprentissage se fait dans l'action, c'est-à-dire en situations, mais il ajoute que celles-ci doivent être utiles pour l'élève. Il ajoute également que le savoir est un outil d'ouverture sur le monde.

4.2.2.3. Quelques éléments importants

Afin d'avoir une meilleure idée du paradigme de construction des connaissances qui sous-tend la réforme que celle dévoilée par l'analyse du contenu manifeste, nous nous pencherons maintenant sur les éléments, issus des documents officiels, qui nous serviront d'indices pour

l'identification d'un paradigme influent. Nous les mettrons en lien avec chacun des paradigmes.

4.2.2.3.1. Le rapport au savoir

Certes, les deux théories en présence prônent un apprentissage en situation. Toutefois, au sein du socioconstructivisme, ce «recours à la pratique est mis au service de l'acquisition de connaissances et, surtout, de l'accès à leur compréhension» (Hirtt, 2001, p. 3). Le pragmatisme prône quant à lui un rapport plutôt actif au savoir, comme le rapporte cet extrait déjà cité dans le *cadre conceptuel* : «L'étude est efficace dans la mesure où l'élève se rend compte de l'usage qu'il peut faire de la vérité [...] qu'il étudie pour mener à bien des activités qui le concernent» (Dewey, 1975, p.168). Il semble que la position qu'adopte le Ministère face aux savoirs se rapporte davantage à cette deuxième vision. En effet, comme nous pouvons le lire dans le Programme (MEQ, 2001), «[l'école] doit donc se soucier, dans sa façon d'aborder les apprentissages fondamentaux, de donner un sens et une portée aux savoirs développés en contexte scolaire» (p.3). Les exemples qui témoignent du rapport actif au savoir sont nombreux : «À l'école, il faut doter les élèves d'outils qui leur permettent de vivre dans une société où les rapports humains sont plus complexes qu'autrefois» (MEQ, 1997a, p.17) ; « Au quotidien, une multitude de situations exigent que nous réagissions. Il nous faut faire des choix, opter pour une réponse parmi un éventail de possibilités qui ne sont pas d'égale valeur » (MEQ, 2001, p.18). La définition de la compétence elle-même appelle à l'action. Elle est en effet un « savoir-agir », elle requiert une « mobilisation et une utilisation efficace des ressources » (p.4) ; le Ministère stipule même que «[u]n programme axé sur le développement de compétences vise, entre autres choses, à ce que les connaissances puissent servir d'outils pour l'action comme pour la pensée, qui est aussi une forme d'agir» (p.4). Certaines compétences transversales établissent en outre clairement ce rapport. Par exemple, les compétences transversales d'ordre intellectuel « définissent un rapport actif au savoir, elles permettent à l'élève de prendre contact avec le réel» (p.15). Celles d'ordre méthodologique «ont trait à la pratique de méthodes de travail efficaces et à l'exploitation des technologies de l'information et de la communication» (p.25). Finalement, cette citation tirée du *Plan stratégique 2000-2003* (MEQ, 2000a) illustre bien que les savoirs au sein de la

réforme prennent le rôle d'outils pour l'action : «En outre, chaque programme du curriculum visera non seulement à faire acquérir des connaissances mais, en plus, il sera **centré sur la capacité de les mettre en pratique dans des contextes de vie, sur la base de cycles d'apprentissages pluriannuels**» (p.8).

4.2.2.3.2. Les apprentissages en situation et la résolution de problèmes

La mise en situation des apprentissages est une caractéristique présente au sein du socioconstructivisme comme du pragmatisme. En effet, dans le socioconstructivisme, l'apprentissage ne se produit qu'en situation (*voir* sect. 2.1.3). Par ailleurs, le pragmatisme exige lui aussi un apprentissage en situation, mais il est spécifié que ces dernières doivent comporter une fin signifiante pour l'apprenant.

Dans le cadre de la réforme, cette mise en situation fait surtout référence à la résolution de problèmes, sur laquelle les réformateurs insistent ; ils en font d'ailleurs une des compétences transversales. Nous pouvons lire à cet égard, dans le Programme (MEQ, 2001) :

Au quotidien, une multitude de situations exigent que nous réagissions. Il nous faut faire des choix, opter pour une réponse parmi un éventail de possibilités qui ne sont pas toutes d'égale valeur. Développer l'habileté à gérer rationnellement ces situations peut se révéler fort utile lorsque l'enjeu est important. [...] L'élève doit parvenir à reconnaître dans une situation complexe, les éléments qui définissent le problème. Il doit apprendre à s'appuyer sur les ressources internes et externes dont il dispose pour imaginer diverses solutions et mettre en pratique celle qui lui paraîtra la plus appropriée, compte tenu du contexte et des objectifs qu'il poursuit. Il découvrira aussi qu'il peut y avoir plusieurs démarches pour résoudre un problème et que certaines sont plus efficaces que d'autres. Le plus souvent, il devra faire des retours en arrière parce qu'il aura mal évalué un aspect du problème ou parce que la solution ne sera pas la bonne (p.18).

De la même façon que la définition de la compétence, qui requiert «l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources» (MEQ, 2001, p.4), cette description ressemble à la définition que Dewey donne à l'intelligence, c'est-à-dire une «ligne de conduite [... où] les objectifs, les fins y ont une part, avec choix des moyens permettant de les réaliser» (Dewey, 1975, p.165). De plus, comme l'avance Tardif (1992), auteur abordé dans le *cadre conceptuel*, dans un cadre pragmatiste, l'apprentissage doit passer par la résolution de problème pour être

pleinement réalisé. La juxtaposition de ces extraits parle d'elle-même : le processus de la résolution de problèmes, qui constitue essentiellement en la reconnaissance du problème et au choix des ressources à utiliser selon le but de l'entreprise, tel que décrit par les réformateurs, s'apparente à l'intelligence telle que définie par Dewey. Il appert ainsi que la façon avec laquelle la résolution de problèmes est présentée dans la réforme correspond à celle du pragmatisme.

4.2.2.3.3. L'ouverture sur le monde

L'ouverture sur le monde, telle que prônée par le pragmatisme, devrait permettre de « rendre la vie scolaire plus active, plus riche en signification directe, plus proche de l'expérience extra-scolaire » (Dewey, 1975, p. 375).

Les réformateurs ont fait preuve d'un réel souci d'ouverture sur le monde, tant au niveau des contenus qu'au niveau de la gestion de l'école. Nombreux sont les passages qui témoignent de cette préoccupation. D'abord, le *Plan stratégique 2000-2003* (MEQ, 2000a) soulignait que l'une des orientations du Ministère est d'«assurer la pertinence des programmes d'études au regard des réalités du monde actuel et de l'évolution du travail» (p.19). Ensuite, les auteurs du *Rapport Inchauspé* (MEQ, 1997b) mettaient de l'avant une perspective culturelle des apprentissages qui visait à permettre à l'élève «de s'adapter et de s'insérer plus rapidement dans ce monde, monde d'une extrême complexité où il lui faut vivre» (p.25). Un long passage de ce même document illustre les nouvelles réalités auxquelles la vie scolaire devrait s'attarder :

Le renouvellement rapide des connaissances dans le domaine des sciences implique déjà une révision périodique des programmes d'études. Mais un certain nombre de phénomènes nouveaux transforment notre environnement. Deux d'entre eux, celui de la globalisation [...] et celui de l'abolition de l'espace et du temps dans les communications, justifient des exigences sociales d'adaptation des curriculums d'études aux nouvelles réalités (p.31).

Ces nouvelles réalités dont il est ici question sont la diversité sociale, la conjoncture internationale, l'omniprésence des médias, le développement rapide des nouvelles technologies de l'information, l'environnement et l'importance de la technologie (p.31). De

plus, la façon dont les domaines généraux de formation sont décrits rappelle elle aussi l'ouverture sur le monde telle que conçue par le pragmatisme : « Ils rapprochent les savoirs disciplinaires des préoccupations quotidiennes de l'élève et lui donnent plus de prise sur la réalité » (MEQ, 2001, p.42) et ils permettent à l'élève d'« établir des liens entre ses apprentissages scolaires et sa vie quotidienne » (p.7). Au niveau de la gestion de l'école, rappelons que la décentralisation poursuivait notamment l'objectif de « renforcer le pôle local et l'ouverture à la communauté » (MEQ, 1996b, p. 48).

Par ailleurs, il semble que l'ouverture sur le monde préconisée par les réformateurs soit notamment sensible aux exigences inhérentes à l'économie du savoir. Nous ferons le point sur cet aspect dans la section de l'*interprétation des données*.

4.2.2.3.4. Les bases de la formation continue

Nous l'avons vu, la formation continue semble être un nouvel incontournable de la réalité actuelle selon les réformateurs ; pour pouvoir y répondre, l'école doit s'assurer de l'acquisition de savoirs essentiels par les élèves. Par ailleurs, comme le fait ressortir cet extrait, cette nécessité est la résultante directe de l'économie du savoir :

En revanche, une maîtrise insuffisante des savoirs de base devient un handicap dans des situations de formation continue car les connaissances de base sont nécessaires pour maîtriser les nouveaux savoirs professionnels. En effet, des reconversions professionnelles de salariés peu qualifiés ou très spécialisés par suite de taylorisation des tâches montrent qu'elles ne peuvent être réussies sans l'acquisition des connaissances de base dans la langue maternelle, en mathématiques, en sciences, en sciences humaines (MEQ, 1997b, p.27).

Les nombreux extraits présentés dans la section 2.1.3 *Troisième temps : la mission de qualification* viennent également confirmer cette observation. L'intégration des savoirs, essentielle à la formation continue, en est elle aussi teintée :

Mais une telle maîtrise [savoir intégrer des savoirs] sera dorénavant de plus en plus exigée pour au moins trois raisons. [...] Enfin, les nouvelles situations de travail exigent le développement de compétences de type cognitif larges et des capacités qui n'ont rien à voir avec l'application étroite, stéréotypée et mécanique des choses apprises (MEQ, 1997b, p.29)

Ce passage indique que le simple apprentissage en situation promu par le socioconstructivisme est dès lors dépassé. Il est ici question d'un apprentissage qui vise l'adaptation au monde du travail, un apprentissage utile. Il ne serait pas exact de relier directement cette tendance au pragmatisme de Dewey. Nous ne pouvons que constater que certaines orientations de la réforme font émerger une autre catégorie, que nous prendrons soin de décrire dans l'*interprétation des données*.

4.2.2.3.5. Individualisation des apprentissages

Nous tenons finalement à souligner l'importance d'un dernier aspect de la réforme, soit celui de l'individualisation des apprentissages. En effet, dans le Programme (MEQ, 2001), les réformateurs ont souligné que :

Dans cette perspective, les apprentissages seront nécessairement différenciés afin de répondre aux besoins de formation dans le respect des différences individuelles. Une attention particulière sera portée à chaque élève, de façon à prendre appui sur ses ressources personnelles de tous ordres et à tenir compte de ses acquis et de ses intérêts» (p.4).

À cet égard, rappelons simplement que Dewey accordait une place fondamentale à cet aspect, comme nous l'avons vu dans le *cadre conceptuel* (voir sect. 2.1.3). Ainsi, nous pouvons établir un autre lien entre la réforme et la théorie pragmatiste, en devant toutefois faire fi de la réalité dans laquelle les enseignants sont placés pour pratiquer un enseignement individualisé²⁴.

La section de l'*interprétation des données* s'attardera à articuler entre eux tous ces constats concernant les paradigmes de l'apprentissage. Il semble que le pragmatisme occupe une place importante au sein de la réforme sans toutefois que nous puissions le relier directement à la réforme. C'est davantage la considération de tous les éléments émergents

²⁴ Il semble plutôt difficile d'individualiser des apprentissages dans des classes qui comportent en moyenne 25 élèves.

dans les analyses du contenu manifeste et du contenu latent, autrement dit, une vision globale de la réforme, qui nous permettra de mieux comprendre le rôle de chacun de ces éléments.

4.2.3. La compétence

Pour être capable de comprendre à quoi réfère le concept de compétence, tel qu'entendu par le Ministère, il est d'abord nécessaire de voir à laquelle des acceptions abordées dans le *cadre conceptuel* il semble se rapporter. Avaient alors été présentées les définitions de deux auteurs, soient celles proposées par Rey (1996) et Perrenoud (2000), tous deux cités dans le Programme. Nous verrons par ailleurs qu'il existe un rapprochement entre cette notion et celle de capital humain.

4.2.3.1. De quelle compétence est-il question?

Comme nous l'avons déjà mentionné, Perrenoud représente une figure marquante dans l'élaboration de notre réforme ; Gohier et Grossmann (2001) avancent d'ailleurs que « la définition de compétence qui apparaît dans la réforme est largement inspirée de Perrenoud ; elle est centrée sur l'agir, sur la capacité à mobiliser des savoirs dans une situation complexe » (p.38). Considérant cela, il est plutôt embêtant, voire inquiétant, de lire que ce dernier considère que le « programme de formation québécois prétend définir des compétences, mais énumère surtout, selon *ma* définition de ces concepts, des capacités » (Perrenoud, 2000, p. 5). Selon lui, une *capacité* réfère à une opération très générale, sans référence à un contexte défini, alors que la *compétence* représente une action faisant partie d'une situation globale et complexe. De plus, il ajoute que certaines compétences du Programme ressemblent plutôt à des attitudes, en donnant comme exemple une compétence du domaine des langues : *démontrer son ouverture à l'univers culturel lié à la langue*. Selon lui, les compétences définies par le Ministère sont floues et vides de sens :

[...] existe-t-il une compétence comme « résoudre un problème » qui traverserait toutes les disciplines et vaudrait pour tous les problèmes qu'un être humain peut rencontrer ? On peut en douter. [...] On peut tenir le même raisonnement pour des compétences telles que « porter un jugement » ou « exploiter de l'information » (p. 7).

Ainsi, il semble que la façon dont le Ministère détermine les compétences scolaires ne corresponde pas à l'idée que s'en fait sa principale source de référence en la matière. Même les compétences transversales, telles que définies par le Ministère, ne semblent pas s'accorder avec la vision de Perrenoud : « Les systèmes éducatifs sont-ils prêts à appeler un chat un chat? Ils vont plutôt, s'ils adoptent le langage des compétences transversales, s'en tenir à des formulations très générales et aseptisées, sans référence à des pratiques ou des contextes identifiables » (p.50).

En prenant appui sur les différentes acceptions amenées par Rey (1996), il semble que la compétence du Ministère corresponde davantage à celle de *fonction*. Les différentes caractéristiques de la fonction correspondent en effet en plusieurs points aux compétences du Programme. Voici, à titre de résumé, le tableau 4.3 qui établit les parallèles à tracer entre la compétence-fonction de Rey et la compétence du Ministère. Chacun des liens sera ensuite explicité.

Tableau 4.3 : Parallèles entre la compétence-fonction de Rey et la compétence du MEQ

Compétence-fonction de Rey (1996)	Compétence du MEQ (2001)
Elle est un comportement, une action fonctionnelle.	Elle est un savoir-agir.
Saisir sa coordination au sein d'une action.	Elle se déroule toujours dans l'action.
Elle est composée de micro-compétences.	Elle contient plusieurs composantes.
Elle fait partie d'un mouvement allant des exigences du milieu vers les capacités des sujets.	Elle répond aux exigences de la nouvelle société.

Tout d'abord, d'un côté, Rey considère cette compétence comme étant un comportement, tout en insistant sur sa coordination au sein d'une action. D'un autre côté, l'analyse du contenu manifeste a montré que la compétence, en tant que savoir-agir, se déroule toujours dans l'action, qu'elle en est indissociable. Rappelons à cet effet que le savoir-agir en question réfère à une « capacité de recourir de manière appropriée à une diversité de ressources »

(MEQ, 2001, p. 4). Ce savoir-agir semble donc correspondre à l'action fonctionnelle de Rey. Ensuite, la compétence-fonction de Rey se divise en microcompétences ou compétences-éléments, de la même manière que la compétence du ministère se décompose en plusieurs composantes : « Chaque compétence est décomposée en un certain nombre de démarches jugées essentielles à son développement ou à son exercice. Ces composantes relient les savoirs aux processus qui en permettent l'intégration et la mobilisation » (p.9). Finalement, nous avons souligné que la compétence-fonction est un comportement *ayant une action sur le monde, et déterminé par son utilité* et qu'elle correspond à un mouvement allant des exigences du milieu vers les capacités du sujet, lequel avait été amené par Bronckart et Dolz (2002). Ce dernier aspect correspond tout à fait à ce qu'est la compétence selon Ministère. Nous n'avons qu'à penser aux nombreux exemples présentés dans les sections *les apprentissages en situation et la résolution de problèmes* (voir sect. 2.2.3.2) et *l'ouverture sur le monde* (voir sect. 2.2.3.3), de même qu'à ceux abordés dans l'explication de la mission de qualification lors de la présente partie (voir sect. 4.2.1.3). Toutes ces illustrations rapprochent les compétences et les qualifications que l'école doit se soucier de développer chez ses élèves aux nouvelles réalités de la société actuelle. Toutefois, comme nous l'avons mentionné précédemment, Bronckart et Dolz estiment que le problème avec cette définition de la compétence est qu'elle provient du milieu économique. Associer la compétence de notre réforme à l'une ou l'autre des définitions de Rey ou Perrenoud ne permet pas d'endosser cette préoccupation. Encore une fois, c'est la mise en relation de tous les éléments soulevés dans l'ensemble de l'analyse qui permettra d'élucider cette question. Comme le soulignent Jonnaert *et al.* (2004) :

Un paradigme épistémologique de construction et de développement des connaissances, à la lumière duquel la notion de compétences est comprise par les rédacteurs d'un programme d'études, devrait être spécifié avant même que ne soit précisée la conception de la compétence adoptée dans le programme. À défaut d'une telle clarification, le concept de compétence évolue, au sein d'un même programme d'études, dans des espaces de signification parfois incompatibles (p.4).

De plus, ces auteurs «démon[cent] l'empressement à appliquer l'utilisation du concept de compétence d'un point de vue curriculaire, alors même que les débats et les recherches sur sa construction ne sont pas terminés» (p.14). Ils indiquent que les importantes lacunes

théoriques dont font preuve les programmes scolaires actuels, dont celui du Québec, témoignent d'«une autre dimension d'un utilitarisme outrancier de l'approche par compétences, telle qu'elle est appliquée dans les programmes d'études contemporains » (p.10). Comme cela a été le cas pour le paradigme de construction des connaissances, nous nous retrouvons devant une impasse épistémologique qui ne nous permet pas de conclure sur la nature et l'essence du concept de compétence tel qu'entendu par le Ministère. *L'interprétation des données* devra remettre la compétence dans le contexte général ; nous reviendrons également sur l'idée de *l'utilitarisme outrancier* évoquée par Jonnaert et ses collègues.

4.2.3.2. La compétence et le capital humain

Pour compléter l'analyse de ce concept pour le moins ambigu, il est pertinent de souligner le rapprochement, voire la synonymie, qui existe entre compétence et capital humain. Comme la *problématique* l'a dévoilé, le capital humain se définit comme suit : «les connaissances, les qualifications, les compétences et les caractéristiques individuelles qui facilitent la création d'un bien-être personnel, social et économique» (OCDE, 2002, p.131). Les compétences semblent faire partie de ce capital, mais nous verrons qu'il est possible d'établir moult parallèles entre les deux notions. Le tableau 4.4 illustre la synthèse de ces ressemblances qui sont explicitées subséquentment.

Tableau 4.4 : Correspondance entre le capital humain et la compétence²⁵

Capital humain	Compétence
Communication (dont l'aptitude à utiliser une langue étrangère dans chacune des rubriques indiquées) : <ul style="list-style-type: none"> • Écouter; • Parler; • Lire; • Écrire. 	Compétence transversale de l'ordre de la communication : compétence 9 : communiquer de façon appropriée. Domaine des langues : communiquer oralement, apprécier des œuvres littéraires, lire des textes variés, écrire des textes variés / anglais langue seconde.
Calcul	Domaine de la mathématique : résoudre une situation-problème, raisonner à l'aide de concepts et de processus mathématiques, communiquer à l'aide du langage mathématique.
Compétences personnelles : <ul style="list-style-type: none"> • Motivation/persévérance; • Apprendre à apprendre, auto-discipline (dont les stratégies de formation autodirigées); • Former des jugements fondés sur un ensemble pertinent de valeurs morales et d'objectifs pour la vie. 	Compétences transversales d'ordre intellectuel : compétence 3 : exercer son jugement critique. Compétences transversales d'ordre méthodologique : compétence 5 : se donner des méthodes de travail efficaces.
Compétences relationnelles : <ul style="list-style-type: none"> • Esprit d'équipe; • Art de diriger. 	Compétences transversales d'ordre personnel et social : compétence 1 : coopérer.
Autres compétences et caractéristiques personnelles (utiles dans de nombreux domaines mentionnés ci-dessus) : <ul style="list-style-type: none"> • Aisance dans l'utilisation des technologies de l'information et des communications; • Connaissances tacites; • Aptitude à résoudre des problèmes (également présente dans d'autres types de compétences); • Qualités physiques et habiletés manuelles. 	Compétences transversales d'ordre intellectuel : compétence 2 : Résoudre des problèmes Compétences transversales d'ordre méthodologique : compétence 6 : exploiter les technologies de l'information et de la communication. Domaine de la science et de la technologie : mettre à profit les outils, objets et procédés de la science et de la technologie, communiquer à l'aide des langages utilisés en science et en technologie, explorer le monde de la science et de la technologie.

²⁵ Les informations contenues dans ce tableau ont été tirées du document *Du bien-être des nations : le rôle du capital humain et social : enseignement et compétences* de l'OCDE (2001) ainsi que de la version de 2001 du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ).

Les différentes qualifications et compétences qui constituent le capital humain correspondent à différentes compétences, disciplinaires et transversales, contenues dans le Programme. Nous ne nous attarderons pas plus sur ces parallèles puisqu'ils nous paraissent suffisamment explicites mais également triviaux. D'autres éléments à la base de ces deux concepts nous semblent plus fondamentaux et évocateurs du lien que nous avons remarqué entre eux.

Ainsi, nous avons observé que, tout comme la compétence, le capital humain est un outil : «Dans le présent rapport, le capital humain et le capital social sont considérés non pas comme des fins en soi, mais comme des ressources qui peuvent être utilisées pour favoriser le développement économique et social» (OCDE, 2001, p.9). Nous avons vu que, dans le cadre de la réforme, la compétence se développe dans l'action et est temporairement viable. La citation suivante révèle bien, encore une fois, la similarité entre les deux concepts ici traités : «Le capital humain se développe par son utilisation et l'expérience, à la fois dans l'emploi et en dehors de celui-ci, ainsi que grâce à l'acquisition de connaissances informelles et formelles, mais il tend également à se déprécier s'il n'est pas utilisé» (OCDE, 2001, p.19), et nous pouvons ajouter ceci : «Ainsi, on ne saurait concevoir le capital humain comme un ensemble homogène et statique de qualifications ou de compétences acquises une fois pour toutes» (p.19).

Nous reviendrons sur la place du capital humain au sein du système scolaire québécois dans le cadre de l'*interprétation des données*.

4.2.4. La gestion de l'école

Pour procéder à l'analyse du contenu latent traitant de la gestion de l'école, il importe de savoir si les modes de gestion décrits dans le cadre conceptuel correspondent à la façon dont notre système scolaire est mené. C'est ainsi que nous allons reprendre les constats faits dans l'analyse du contenu manifeste et tenter de voir si un lien peut être établi avec d'abord la nouvelle gestion publique (NGP) et ensuite le modèle de l'école néolibérale.

4.2.4.1. La gestion de l'école et la nouvelle gestion publique

La nouvelle gestion publique qui s'insère de plus en plus au sein des institutions publiques québécoises a été reliée à la pensée comptable par différents auteurs (St-Germain, 2001; Lessard *et al.*, *Analyse des politiques...* 2004). La décentralisation y est un élément fondamental, quoi qu'elle puisse être valorisée par deux objectifs bien différents comme nous l'avons vu dans le *cadre conceptuel* (voir sect. 2.4) : celui de faire de la gestion scolaire une gestion calquée sur celle des entreprises privées, ou celui de faire émerger de la décentralisation une école communautaire en lien avec son environnement social.

Selon St-Germain (2001), la nouvelle gestion publique (NGP) possède diverses caractéristiques, dont la demande pour une plus grande efficacité financière impliquant une obligation de résultats, la démonstration face à la population de la qualité des services offerts ainsi que l'importance accordée à l'utilisateur qui devient un partenaire. Toujours selon cet auteur, la présence de la nouvelle gestion publique au sein du système scolaire se remarque par la présence d'indicateurs tels que l'augmentation du rôle des parents au sein des écoles, la reconnaissance de l'individualité de la personne, la mise sur pied d'évaluations provinciales ainsi que les nouvelles tâches accordées aux directions d'école.

De nombreux indices existent à travers les documents entourant la réforme qui permettent de relier la gestion désormais prônée du système scolaire avec la nouvelle gestion publique. Le plus probant est certainement l'affirmation, par le Ministère lui-même et déjà citée dans *l'analyse du contenu manifeste*, de ce lien : «ces dernières années, parallèlement au projet de loi n°82 sur l'administration publique, visant la modernisation de la fonction publique, le ministère de l'Éducation a entrepris de renouveler ses pratiques administratives» (MEQ, 2000a, p.23). Ce projet de loi, qui est devenu la *Loi sur l'Administration publique*, visait «à instaurer un nouveau cadre de gestion de l'Administration publique axé sur l'atteinte de résultats, le principe de la transparence et l'imputabilité de l'Administration devant l'Assemblée générale» (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2000, p.1). La nouvelle gestion inculquée au sein du système scolaire correspond en effet à ces nouveaux créneaux mis de l'avant par cette loi et ce, à plusieurs égards.

Tout d'abord, la recherche d'efficacité financière se retrouve dans la forme de gestion maintenant préconisée dans le milieu scolaire. Les expressions telles que «gestion axée sur les résultats», «recherche d'efficience», «accroître l'efficacité du système d'éducation» témoignent clairement de la présence de cette quête d'efficacité. L'implantation des *plans de réussite* constitue un autre de ces indices, qui se situe à la jonction de la recherche d'efficacité et de la deuxième caractéristique évoquée par St-Germain, soit la reddition de comptes puisque ce plan doit être rendu public. Il traduit la visée de l'efficacité par les indicateurs quantifiables qu'il met de l'avant pour faire état du système d'éducation. Ces indicateurs montrent non seulement que le système scolaire doit se centrer sur les résultats financiers, mais cette forme de gestion vise également les résultats scolaires. La rentabilité est en effet mesurée à partir des résultats des élèves. Par exemple, le document *Les indicateurs de l'éducation, édition 2006* (MELS, 2006b) utilise des barèmes tels que la proportion des élèves accédant au secondaire général, le taux de décrochage selon l'âge et le sexe, la proportion des élèves qui redoublent une année scolaire au primaire ou au secondaire, etc. Bref, ce qui est considéré est représenté par des taux, des proportions, uniquement des chiffres présentés sous forme de tableaux. Ainsi, la réussite du système scolaire est estimée selon, par exemple, le nombre d'obtention de diplômes. À partir du moment où la réussite des élèves est mise en jeu, c'est-à-dire qu'elle est utilisée comme monnaie d'échange ou comme seuil justifiant l'investissement (et non pas les changements ou les améliorations), tout le réseau s'en trouve perverti. La NGP est non seulement présente au niveau de l'administration publique, mais s'étend également à tous les paliers du système scolaire, obligeant chaque établissement à rendre ses comptes quant à sa rentabilité financière et à la qualité des services qu'il dispense. Comme nous venons tout juste de le mentionner, l'exigence de reddition de comptes commandée par la NGP est acquittée notamment par les *plans de réussite* qui doivent être rendus publics. En les consultant, parents ou membres de la communauté peuvent constater si le service auxquels ils ont droit est efficace ou non. Finalement, la troisième caractéristique de la NGP, soit l'importance accordée à l'utilisateur qui devient partenaire, est également bien présente au sein du système scolaire. Elle se situe notamment au niveau des conseils d'établissement dans lesquels la moitié des sièges est occupée par les usagers, c'est-à-dire les parents d'élèves, les membres de la communauté, parfois même des représentants des entreprises environnantes. Le grand pouvoir de décision octroyé à ces

organisations témoigne clairement de l'importance accrue qui est accordée à l'utilisateur, maintenant et de plus en plus considéré comme un *partenaire*.

La présence de la NGP au sein du système éducatif québécois est également soulignée par Lessard *et al.* (*Analyse des politiques...* 2004). Pour cet auteur, la NGP est issue des compressions budgétaires que subissent tous les secteurs gouvernementaux :

[ce discours est] celui des restrictions budgétaires et de la lutte au déficit, celui de la reddition de comptes, de la concurrence entre les établissements, des palmarès d'établissements, des plans de réussite et des contrats de performance, bref, le discours du «New Public Management» axé sur l'efficacité et l'efficience du secteur éducatif (p.2).

4.2.4.2. La gestion de l'école et le modèle de l'école néolibérale

La description du modèle de l'école néo-libérale a également été abordée dans le *cadre conceptuel* (voir sect. 2.4). Le système scolaire y est dépeint comme un quasi-marché, c'est-à-dire qu'il est hautement régulé par le gouvernement qui contrôle l'entrée des nouveaux fournisseurs, l'investissement, la qualité du service et le prix ; il fait en outre appel au discours sur la liberté, vantant les vertus du privé. Les cinq caractéristiques de ce modèle sont les suivantes : l'augmentation de l'autonomie des écoles ; le choix et la diversité (les parents peuvent choisir l'école que fréquentera leur enfant) ; l'implication du secteur privé dans le système scolaire (une implication directe dans la direction de l'école, des commandites et collaborations école/entreprise, des écoles publiques gérées à la manière du privé, etc.) ; la privatisation du financement scolaire (le système des *vouchers*) ; la responsabilité de l'État (ses nouvelles responsabilités deviennent la régulation de l'implication du secteur privé et la privatisation du financement scolaire). Nous avons souligné l'importance de garder en tête ces cinq caractéristiques afin de pouvoir constater si elles apparaissent dans notre système scolaire. Voyons chacune d'entre elles et tentons de voir si et comment elles s'y traduisent.

D'abord, il appert que *l'augmentation de l'autonomie des écoles* représente bel et bien une des visées de notre gouvernement en matière d'éducation. D'une part, les territoires des commissions scolaires ont en effet subi un changement dans la division de leurs territoires qui, d'ailleurs, les fait de plus en plus correspondre à celui des MRC «laissant ainsi penser que la prochaine réforme structurelle pourrait voir l'intégration ou l'absorption des

commissions scolaires par les municipalités récemment regroupées et fusionnées» (Lessard *et al.*, *Inventaire des politiques...* 2004, p. 6). D'autre part, l'obligation imposée à chaque établissement de créer un conseil d'établissement représente elle aussi un pas vers l'autonomie grandissante des écoles.

Ensuite, le *choix et la diversité* ne représentent pas encore un aspect propre à notre système, mais certains aspects laissent néanmoins présager la présence de cette caractéristique. Par exemple, le système scolaire québécois comporte plusieurs écoles privées qui reçoivent 5% et 17% des élèves aux niveaux primaire et secondaire respectivement. Selon le document *Les indicateurs de l'éducation, édition 2006*, l'État financerait ces établissements à 50% de leur revenu de fonctionnement (MELS, 2006b, p.15). De plus, les écoles alternatives, internationales, à vocation particulière, bien que publiques, représentent un choix que le parent peut faire pour son enfant. Pour la plupart, ces établissements procèdent en outre un à une sélection des élèves désirant les fréquenter.

La troisième caractéristique est celle de l'*implication du secteur privé* au sein du système scolaire. À l'instar de la caractéristique précédente, plusieurs indices et exemples évoquent la présence de cette implication et ouvrent la porte à de nouvelles possibilités. Plusieurs commissions scolaires acceptent des collaborations et commandites venant de diverses entreprises. L'article de Turenne (1999) paru dans la revue *L'Actualité* en regorge d'exemples. Pour n'en nommer que quelques-uns, il y eut la commission scolaire des Découvreurs qui avait signé un contrat d'exclusivité avec la compagnie *Coca-Cola*, en retour d'un demi million de dollars ; l'école St-Jean-de-la-Lande avait quant à elle accepté un contrat avec l'entreprise *Xerox*, lui permettant d'envoyer un de ses représentants donner des cours sur l'entrepreneurship aux élèves de sixième année, en échange de l'impression des programmes de la pièce de théâtre annuelle. Ainsi, il semble de plus en plus admis que l'entreprise puisse jouer un rôle de partenaire pour l'école. L'avènement des conseils d'établissement pourra certainement favoriser l'augmentation de la popularité de telles pratiques.

Nous pouvons assister également à la gestion « manière privée » des écoles publiques par la façon dont fonctionnent les conseils d'établissement (*voir* sect. 4.1.3.2), par la présence de

la NGP au sein de la gestion de l'école, ainsi que par la formation des directeurs d'école qui ressemblent de plus en plus à des gestionnaires d'entreprise.

Quant à la *privatisation du financement scolaire*, elle ne s'est pas encore infiltrée dans notre système. Il est toutefois important de noter qu'elle a déjà été proposée dans le programme électoral de l'un des trois principaux partis politiques du Québec lors des dernières élections provinciales, bien que le parti en question ait révisé sa position à cet égard. Finalement, les *responsabilités de l'État* ont été peu modifiées dans le cadre de la réforme scolaire.

Somme toute, il semble bien que la gestion du système scolaire québécois doive non seulement suivre les nouvelles impositions commandées par la NGP, mais que son fonctionnement la fasse correspondre en plusieurs points à la gestion scolaire du modèle de l'école néo-libérale. En soi, ces constats, bien qu'intéressants, ont peu d'impact sur les fondements conceptuels de l'école. Toutefois, en le mettant en lien avec les autres éléments émanant de notre analyse, nous verrons qu'ils contribuent à faire émerger une conception globale de l'éducation et qu'ils sont ainsi importants au regard de ses fondements. C'est ce que nous prendrons soin d'établir dans le chapitre suivant, soit l'*interprétation des données*.

Le grand chapitre de l'*analyse de contenu* traitant des contenus manifeste et latent a permis de faire ressortir de nombreux éléments. Ils ne sont toutefois pas encore « traités » à proprement parler. L'*interprétation des résultats* nous permettra maintenant de leur donner cohérence et signification. Voici, en guise de conclusion, le tableau 4.5 qui présente la synthèse des constats qui ont émané de ce chapitre.

Tableau 4.5 : Synthèse de l'analyse des contenus manifeste et latent

		Analyse du contenu manifeste	Analyse du contenu latent
Missions	Instruction	Intégration des savoirs et bases de la formation continue puisque nous faisons face à une société du savoir.	La société du savoir fait de ce dernier le moteur de l'économie; il s'agit plus d'information ou de savoirs techniques.
	Socialisation	L'école comme agent de cohésion sociale; préparer les jeunes à l'exercice de la citoyenneté.	Adhésion aux valeurs communes; cohésion se situe dans le discours de type libéral.
	Qualification	Prendre en compte les besoins du marché et l'individualité des élèves.	Aptitudes et compétences demandées correspondent aux demandes des employeurs et des entreprises actuels.
Paradigme de la cognition		Le socioconstructivisme est évoqué dans certains documents et élargés dans d'autres.	Quelques traits du socioconstructivisme sont présents. La présence du pragmatisme est beaucoup plus marquée, bien qu'il semble ne pas correspondre tout à fait au pragmatisme de Dewey.
Compétences		« Un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources ».	Compétence correspond à la compétence-fonction de Rey. Il y a un lien à faire avec le capital humain.
Gestion de l'école		Contexte global de NGP ; décentralisation ; reddition de comptes.	Correspond à la NGP ; plusieurs points communs avec le modèle de l'école néo-libérale.

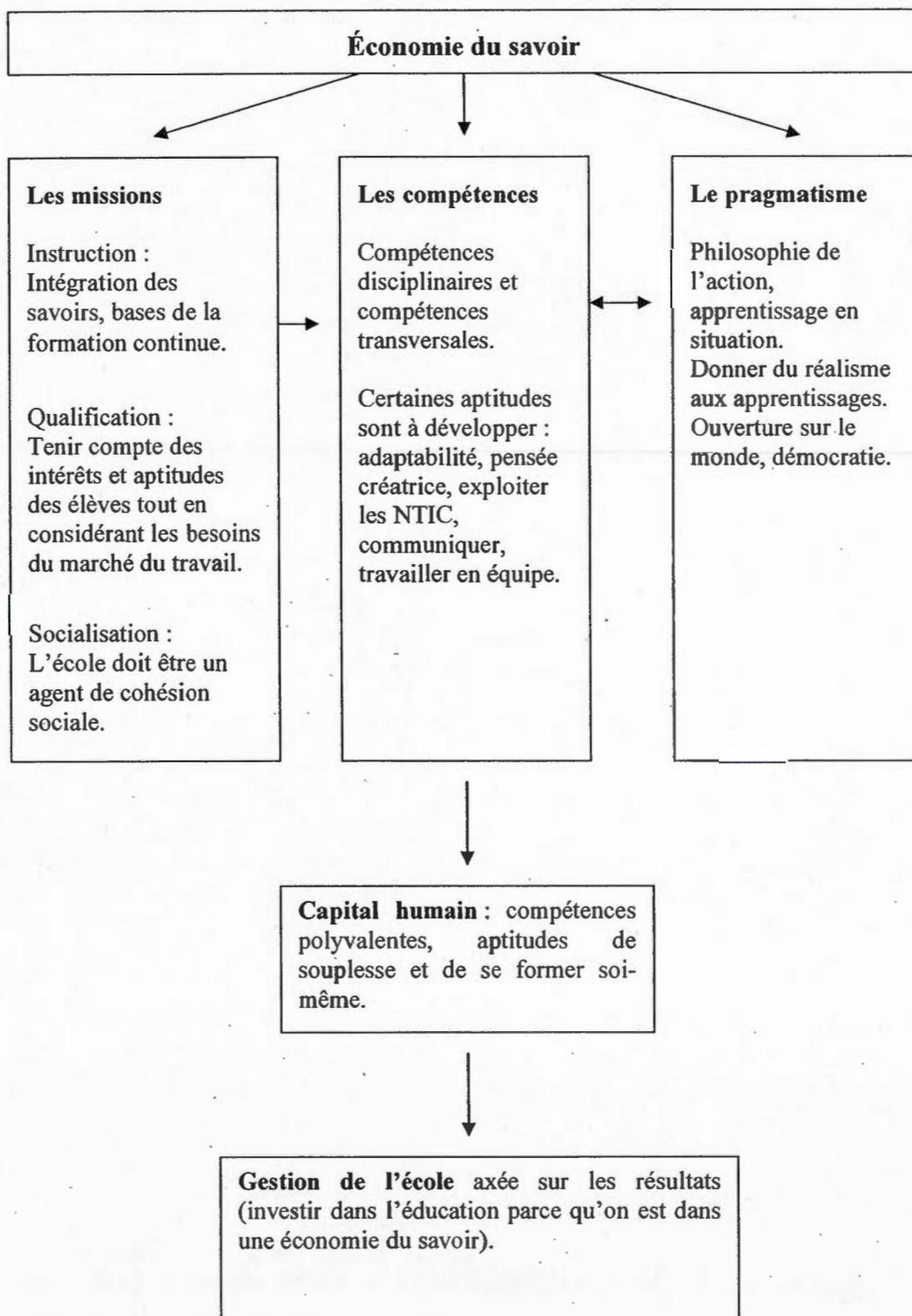
CHAPITRE V

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Comme nous l'avons vu dans le chapitre sur la *méthodologie*, l'interprétation des résultats porte entre autres sur l'atteinte des objectifs fixés au départ de la recherche. Nous avons alors déterminé que le modèle itératif, qui consiste en une construction élaborée par le chercheur pour expliquer le phénomène étudié, était celui que nous allions adopter. Nous allons donc, à partir des constats établis dans le chapitre précédent, colliger les différents résultats dans un tout cohérent.

Nous présentons d'abord une figure établissant les liens entre les différents éléments de l'analyse ; cette figure a été construite à partir des constats qui ont émané de l'analyse des contenus manifeste et latent. Nous tenons à rappeler que l'objectif principal de l'analyse de contenu est de faire des inférences valides à propos des contenus concernés ; les sections présentées ici seront ainsi consacrées à la création de sens, à l'élaboration des liens existant entre les principaux éléments décrits au fil de l'analyse.

Figure 5.1 : Organisation des éléments



5.1 Le chef d'orchestre : l'économie du savoir

L'analyse a révélé que la société du savoir, telle qu'entendue par le Ministère, à l'instar de l'OCDE, est plus justement appelée « économie du savoir ». Dans cette perspective, le savoir est perçu comme étant à la base du développement économique. L'économie du savoir étant caractérisée par la rapidité de la création et de la destruction des savoirs (cette accélération étant due aux technologies de l'information et de la communication), il devient important que l'école permette à ses élèves de développer plusieurs aptitudes et attitudes relatives à ces caractéristiques, notamment une capacité de flexibilité et d'adaptation au changement, d'intégration des savoirs tout en s'assurant de leur faire acquérir les bases nécessaires préalables la formation continue.

5.1.1 Lien avec les missions d'instruction et de qualification²⁶

L'analyse du contenu manifeste a d'abord dévoilé que la mission d'instruction est constamment ramenée à l'économie du savoir. Cette dernière sollicitant de nouveaux impératifs de formation continue et d'intégration des savoirs, il n'est pas étonnant que la première mission de l'école cherche à faire développer chez les élèves québécois des « connaissances de base [qui] sont nécessaires pour maîtriser les nouveaux savoirs professionnels » (MEQ, 1997b, p.27). L'instruction repose également sur l'intégration des savoirs qui, rappelons-le, est importante dans la mesure où les nouveaux savoirs requis par l'éducation permanente peuvent se greffer plus facilement sur des savoirs de base bien maîtrisés. L'intégration des savoirs est également requise puisque les technologies de l'information et de la communication nécessitent une plus grande organisation des savoirs. Finalement, sont évoquées pour justifier l'importance de cette aptitude, « les nouvelles situations de travail [qui] exigent le développement de compétences de type cognitif larges » (voir sect. 4.1.1.1). Ainsi, en associant la mission d'instruction à l'économie du savoir, le

²⁶ La mission de socialisation sera traitée dans la section du *contexte global* puisque son lien avec l'économie du savoir est moins évident et nécessite la prise en compte de tous les éléments en présence.

Ministère place l'élève dans une position de soumission : ce dernier doit «apprendre à apprendre», savoir intégrer les connaissances qu'il apprend (ou qu'il construit), de même qu'il doit acquérir de solides bases pour assurer la formation continue qu'il devra suivre tout au long de sa vie, tout cela afin de *répondre aux exigences* de la société du savoir, sur laquelle il ne possède aucun pouvoir de changement mais à laquelle il doit plutôt s'adapter, se soumettre. Remise dans le contexte global du programme, la mission d'instruction semble être reléguée à un rang secondaire, dans ce sens que l'instruction ne constitue pas une fin en soi, mais elle doit servir à l'accomplissement des autres missions, elle est un tremplin, un passage obligé, pour devenir utile à l'action.

Par ailleurs, nous avons vu que la mission de qualification devait prendre en considération les intérêts et aptitudes des élèves tout en tenant compte des besoins du marché du travail. Plusieurs extraits présentés dans l'analyse ont fait ressortir qu'une place prépondérante est accordée aux demandes des employeurs (*voir* sect. 4.2.1.1). Ces exigences sont également issues des caractéristiques de l'économie du savoir, en ce qu'elles commandent, entre autres, l'aisance dans l'utilisation des NTIC, la capacité d'adaptation à l'évolution rapide des fonctions de travail.

5.1.2 Les missions et l'approche par compétences

Afin de mettre en œuvre ces missions, le Ministère a instauré une approche par compétences. L'analyse a montré que la compétence, en tant que savoir-agir, correspond à la compétence comme *fonction* telle que définie par Rey et qu'elle s'inscrit ainsi dans un mouvement allant des exigences du milieu vers les capacités des individus (*voir* sect. 4.2.3). En rapprochant les compétences des missions d'instruction et de qualification, et, par le fait même, des exigences du marché du travail, nous sommes à même de constater que les exigences du milieu ici évoquées sont celles de l'économie du savoir. Par exemple, les exigences des employeurs face à la main-d'œuvre qui sont soulignées dans le *Plan stratégique 2000-2003* sont les suivantes :

[...] les employeurs misent de plus en plus sur une main-d'œuvre *compétitive*²⁷, *polyvalente et créative* [...]. On exige de cette main-d'œuvre qu'elle sache utiliser les *nouveaux outils technologiques et de communication*, qu'elle maîtrise une deuxième, voire une troisième langue et qu'elle ait la *capacité de s'adapter* à l'évolution rapide des fonctions de travail découlant des nouveaux savoirs et de leurs applications technologiques (MEQ, 2000a, p.3-4).

La main-d'œuvre d'aujourd'hui doit également posséder des *habiletés génériques* particulières telles que la *capacité à communiquer et à travailler en équipe*. De nombreuses compétences transversales correspondent à ces exigences, notamment celles d'«exercer sa pensée créatrice», d'«exploiter les technologies de l'information et de la communication», de «communiquer de façon appropriée» ou encore de «coopérer». Selon le Ministère, ces compétences sont d'ailleurs basées sur l'intégration des apprentissages (MEQ, 2001, p.7).

L'analyse du contenu latent a par ailleurs permis d'établir un lien entre la compétence et le capital humain. À ce titre, il est intéressant de noter que les compétences et qualifications reliées au capital humain sont sensiblement les mêmes que les exigences du milieu du travail évoquées précédemment et tirées des documents officiels québécois : les employés doivent en effet développer des «compétences polyvalentes – autrement dit, l'aptitude à communiquer, à travailler en équipe et à résoudre des problèmes, qu'exigent les secteurs en expansion des services aux personnes et du marketing» (OCDE, 2001, p.30). Ils doivent également être «souples et «aptes à se former». C'est pourquoi les travailleurs acquièrent une formation initiale ainsi que les compétences génériques d'employabilité afin d'améliorer leurs débouchés sur le monde du travail » (p.30). L'OCDE parle également «d'efficacité accrue dans la gestion, le travail en équipe et la flexibilité» (p.30) puis d'«une demande accrue d'aptitudes à communiquer, de «compétences sociales» et de capacité à résoudre les problèmes» (p.30).

C'est ainsi que l'approche par compétences semble non seulement bien s'imbriquer dans les missions d'instruction et de qualification, mais elle répond également aux exigences de l'économie du savoir.

²⁷ Nous soulignons en italique les éléments importants dans cette citation.

5.1.3 Les missions et le pragmatisme

Les éléments importants qui témoignent de la présence du pragmatisme au sein de la réforme sont eux aussi liés aux missions. Nous avons souligné ces éléments lors de l'analyse du contenu latent (*voir* sect. 4.2.2.3) et prenons le temps de les rappeler ici. D'abord, les *apprentissages en situation et la résolution de problèmes* contribuent à l'intégration des savoirs et font partie des bases essentielles à la formation continue. Ensuite, l'*ouverture sur le monde*, telle qu'elle apparaît dans la réforme, se consacre prioritairement à s'ouvrir au marché du travail et à répondre aux exigences de l'économie du savoir. Elle est également en lien avec la mission de socialisation ; nous reviendrons ultérieurement sur cet aspect. Les domaines généraux de formation traduisent également l'importance de l'ouverture sur le monde, mais ils n'échappent pas à l'emprise de l'économie du savoir ; nous n'avons qu'à penser au domaine des médias et au domaine de l'orientation et de l'entrepreneuriat. En troisième lieu, les *bases de la formation continue* constituent une nécessité de la société du savoir, comme nous venons tout juste de le voir, et transigent tant par la mission d'instruction que par celle de qualification.

5.1.4 Les compétences et le pragmatisme

Il existe également un lien entre ces deux éléments. Nous avons vu que la réforme appelle un rapport actif au savoir, ce que nous avons relié au paradigme pragmatiste (*voir* sect. 4.2.2.3.1). Nous avons alors souligné que la compétence prescrit elle aussi, par définition, un rapport actif au savoir puisqu'elle est un « savoir-agir » et qu'une telle approche vise à ce que « les connaissances puissent servir d'outils pour l'action » (MEQ, 2001, p.4). La résolution de problèmes constitue un autre aspect du pragmatisme qui le relie à la compétence, comme nous l'avons également alors mentionné (*voir* sect. 4.2.3.3.2). Il est en effet possible d'établir une correspondance entre la compétence et l'intelligence telle que définie par Dewey. L'apprentissage en situation exigé par la compétence est, quant à lui, en lien avec la caractéristique d'ouverture sur le monde propre au pragmatisme.

Les différents éléments constitutifs de la réforme, à savoir ses missions, la compétence et le pragmatisme, sont donc visiblement liés à l'économie du savoir et ses exigences.

5.2 La gestion de l'école et ses implications

Nous avons vu que la gestion de l'école était soutenue par l'application de la loi 82 sur l'administration publique. Celle-ci caractérise la nouvelle gestion publique (NGP) par une recherche d'efficacité financière, la reddition de comptes, la démonstration de l'efficacité du service et l'importance accordée à l'utilisateur. Différents éléments de la gestion de l'école montrent la présence de la NGP dans le système d'éducation, notamment l'accent sur sa rentabilité financière, l'obligation pour les conseils d'établissement de produire des plans de réussite publics qui se basent sur des indicateurs mesurables ainsi que la décentralisation du système. Nous avons par ailleurs constaté que les caractéristiques du modèle de l'école néo-libérale rejoignent plusieurs aspects de la gestion du système scolaire québécois : l'augmentation de l'autonomie des écoles, le choix et la diversité, l'implication du secteur privé et la gestion de l'école à la manière du secteur privé. Ces aspects ne permettent nullement de conclure que la gestion de l'école québécoise corresponde à ce modèle. Ils mènent toutefois au constat qu'une certaine tendance a déjà été amorcée suivant ce modèle. Rappelons également que deux mouvements sont susceptibles d'être à la base de la décentralisation. L'un souhaite que la gestion puisse adopter les principes de direction des entreprises privées et faire du citoyen le client du système scolaire, et l'autre l'envisage pour favoriser le renouvellement d'une école communautaire publique, par l'entremise de laquelle il serait possible de créer des liens avec l'environnement social qui deviendrait un partenaire dans l'accession au mieux-être collectif. Les nombreux parallèles tracés avec le modèle de l'école néo-libérale joints au fait que la nouvelle gestion publique soit mise de l'avant au sein du système scolaire permettent de relier la vague de décentralisation à ce premier mouvement. Le but ici visé n'est certainement pas de critiquer la gestion de l'école québécoise, mais de constater ses tendances et influences afin d'enrichir le contexte global que nous traçons de la réforme et ainsi de mieux en comprendre les fondements conceptuels et théoriques.

5.3 Contexte global

En mettant en relation tous ces éléments, il semble évident que l'accent excessif accordé à l'économie du savoir transcende non seulement les missions d'instruction et de qualification mais également les compétences à développer. Cette emphase cause toutefois un éloignement par rapport au pragmatisme de Dewey. Il n'est plus ici question seulement de rapprocher les apprentissages de la vie quotidienne pour leur donner un sens et une prise sur la réalité. Il s'agit plutôt d'un pragmatisme plus pointu, qui impose à l'école de former les élèves en fonction du fonctionnement de l'économie : la vision pragmatiste de l'éducation, « dans sa version radicalisée, peut toutefois conduire à un utilitarisme exacerbé, dans lequel le savoir est essentiellement instrumental et sert, ultimement, la raison économique qui préside aux destinées de la mondialisation » (Gohier et Grossmann, p.40). C'est précisément ce que nous constatons suite à l'analyse.

Ce contexte global modifie par le fait même le rapport au savoir que doit entretenir l'école. Comme nous avons pu le constater, la compétence, en tant que savoir-agir, de même que le pragmatisme, introduisent un rapport actif au savoir. L'école ne cherche pas à faire acquérir des connaissances valorisées pour elles-mêmes, mais des compétences pour agir dans un monde caractérisé par une économie du savoir. Ce rapport actif au savoir finit par induire une certaine méprise entre les concepts de « savoir » et d'« information ». Comme nous l'avons vu dans la section théorisant la société du savoir (*voir* sect. 4.2.1.1.1), il arrive que ces concepts soient confondus : « Dans certains cas, lorsque le technicien a « appris à apprendre » et que la machine nouvelle est relativement standard, la reproduction de la connaissance devient presque immédiate et se rapproche des caractéristiques d'une reproduction d'information » (David et Foray, 2002, p.10). Cette méprise engendre à son tour une confusion dans la distinction entre les missions de qualification et d'instruction. Les deux sont en effet issues des impératifs de l'économie du savoir et font appel aux mêmes compétences et attitudes. Le rapport actif au savoir dont il est ici question, par le biais des compétences, implique que le savoir soit maintenant un outil au service d'un certain savoir-faire, posé principalement dans l'action plutôt que la réflexion.

De plus, les missions d'instruction et de qualification exigeant l'intégration des savoirs en vue de la formation continue, l'importance est maintenant mise sur la *transférabilité* des acquis scolaires. En effet, le savoir est abordé dans la perspective de son usage par « les pratiques qui en permettent la plus grande efficacité [...] ». Ce faisant, le savoir n'est plus abordé dans le corpus dans une perspective de transmission mais du point de vue de sa **transférabilité** » (Fassa, 2002, p.135-136). C'est alors que le savoir est pensé en termes économiques :

[...] les connaissances acquises durant la scolarité initiale [sont] dévalorisées au profit d'une connaissance qui ne pourrait naître que de la situation professionnelle et de la confrontation du travailleur avec ce qui l'entoure dans sa pratique. Le discours de la compétence se dessine dès ce point : le savoir rationnel et théorique ne suffit pas pour faire face à la pratique et le savoir «bricolage», le faire en situation, constitue bel et bien une ressource pour les entreprises. L'importance du capital humain comme facteur de la croissance est perçue et la perception de ce que l'école doit former pour s'adapter à la vie professionnelle est modifiée. Il ne s'agit plus seulement de transmettre des contenus de connaissances, mais surtout des attitudes qui permettent de mobiliser ces contenus de connaissance dans des situations professionnelles variables (Fassa, 2002, p.138-139).

Le Ministère adhère largement à cette idée ; nous n'avons qu'à penser à des passages tel que celui-ci :

L'éducation est plus que jamais un facteur déterminant pour l'avenir de toute société, et elle constitue un investissement essentiel et rentable à tout point de vue [...]. Non seulement les personnes davantage scolarisées contribuent-elles significativement aux revenus de l'État, mais au surplus, il a été démontré que celles-ci consomment moins de services publics « lourds » : soins de santé, assurance-emploi, aide sociale et autres (MEQ, 2000, p.4).

Cette vision ne fait que consolider le rapprochement avec la notion de capital humain, lequel est un *investissement* dont la valeur est calculée selon la rentabilité économique. Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre sur la *problématique*, le problème avec l'application de la notion de capital humain à l'école est qu'elle impose une vision réductrice de la culture transmise par l'école, dans la mesure où elle considère cette dernière exclusivement comme un bien de productivité. C'est ici qu'il devient intéressant d'intégrer au contexte global la gestion de l'école. En effet, si l'on considère que l'école doit contribuer au développement du capital humain, il devient alors important de calculer les coûts et bénéfices d'un tel

investissement ; la logique de la pensée comptable s'inscrit donc très bien à l'intérieur de cette perspective. Les indicateurs mesurables du Ministère prennent également leur sens au sein de cette considération. Résumons : la nouvelle gestion publique est *centrée sur les résultats*, elle institue notamment la notion de *reddition de comptes* et doit répondre à une *recherche d'efficience* imposée par la société. Cette gestion axée sur les résultats doit alors considérer les investissements dans l'éducation en termes de coûts et bénéfiques ; pour pouvoir être rentable, l'investissement dans l'éducation doit s'assurer que les acquis scolaires seront durables et profiteront à l'économie du savoir. C'est ainsi que les attentes placées dans l'école sont issues de l'évaluation des besoins du marché du travail, lui-même sous le joug de l'économie du savoir. Dans le cadre de la *problématique*, nous soulignons que certains penseurs actuels craignaient que ce soient désormais les aléas du marché qui dictent les réformes scolaires. Le fait que l'économie du savoir orchestre tous ces changements confirme cette appréhension.

Nous traitons de la mission de socialisation séparément puisque son lien avec l'économie du savoir est moins évident que celui entretenu avec les autres missions. Toutefois, la mise en commun des différents éléments précédemment évoqués permet d'établir cette relation. Rappelons d'abord que cette mission est associée à la notion de *cohésion sociale*. L'analyse du contenu latent a permis d'observer que le discours du Ministère en matière de cohésion sociale correspond à un discours de type libéral, c'est-à-dire une approche qui mise sur l'action individuelle des citoyens et qui vise l'adhésion aux institutions et politiques en place. Cette vision correspond à celle mise de l'avant au niveau fédéral (*voir* sect. 4.2.1.2). Le contexte général, notamment caractérisé par la suprématie de l'économie du savoir et de la présence du capital humain, contribue à rapprocher le discours ministériel de celui de l'OCDE. Lors de l'analyse, nous avons en effet rapporté que l'organisation considère que « la cohésion sociale est nécessaire pour que la croissance économique et la prospérité soient durables ; là encore le rôle du capital humain est essentiel » (OCDE, 1998, p.17). Le caractère essentiel du capital humain réside en ce qu'il puisse « jouer un rôle important en facilitant l'utilisation efficace des compétences, le partage de l'information et la médiation des conflits d'intérêt » (OCDE, 2001, p.15). Encore une fois, les compétences mises de l'avant par le Ministère semblent bien vouloir s'accorder à ce discours. En effet, le tableau 4.4 montre bien

que les compétences personnelles et relationnelles liées au capital humain correspondent à plusieurs compétences transversales du Programme.

5.4 Ainsi...

Il importe de mentionner que les différents concepts et théories intégrés à la réforme, tels que la compétence, le pragmatisme ou l'apprentissage tout au long de la vie, ne sont pas *en soi* associés à l'économie du savoir. Mais le contexte global, tel que nous l'avons dévoilé, les teinte des exigences de ce type d'économie et les oriente ainsi dans la voie de la rentabilité économique. Ainsi, plusieurs aspects de la réforme semblent, à la première lecture, adopter une saveur plus humaniste, ou du moins une tendance qui cherche à souligner l'importance de l'individu. Mais le contexte global vient limiter l'impact de ces considérations. Ainsi, comme le dit LeVasseur (2002) :

[...] de nombreux auteurs insistent sur l'importance de la critique qui paraît toujours parmi les compétences fondamentales que l'école doit contribuer à développer. Mais la compétence critique demeure confinée à une anthropologie de l'action. L'élève doit procéder à l'évaluation des solutions les mieux appropriées afin de répondre à une situation donnée. La situation elle-même n'est pas sujette à la critique (p. 31).

De la même façon,

[...] le Ministère insiste sur la nécessité pour les jeunes de « donner un sens à leur vie », mais à l'intérieur d'un cadre social préétabli, celui des « attentes de la société envers l'école » [...]. La population a le devoir de s'intégrer, donc d'adhérer au credo de la mondialisation et des impératifs qu'elle lui impose (p.31-32).

Dans la *problématique* et de l'*analyse*, nous avons souligné l'importance du paradigme de la cognition puisqu'il constitue « un cadre général » dans lequel les enseignants peuvent situer leur geste professionnel (Jonnaert, 2000). Un des problèmes fondamentaux de la réforme est qu'elle présente explicitement plusieurs perspectives paradigmatiques contradictoires (*voir* sect. 4.1.2.1). L'analyse permet de réaliser que non seulement le paradigme pragmatiste s'applique beaucoup mieux au cadre général de la réforme que le socioconstructivisme, mais elle montre également que les orientations du système scolaire ne s'appuient pas sur un tel paradigme ou sur une quelconque réflexion théorique poussée. En

effet, l'économie du savoir expliquant et réunissant les éléments de la réforme entre eux, celle-ci se trouve guidée par un impératif économique exigeant de l'école une rentabilité financière, tant au niveau de sa gestion qu'au niveau du capital humain qui doit en sortir.

CONCLUSION

Le monde de l'éducation fait actuellement face à de nombreux changements qui suscitent des questionnements et même parfois de vives réactions de contestation. Nous avons décidé d'observer les modifications introduites dans le système scolaire québécois par la plus récente réforme, appliquée à partir de 1997, sous l'angle de ses fondements théoriques et conceptuels. Il nous semblait en effet fondamental de réfléchir sur les bases d'une réforme avant de se questionner sur son application. Nous nous sommes fixé des objectifs s'inscrivant dans une démarche exploratoire visant essentiellement à atteindre une meilleure compréhension du phénomène étudié. C'est ainsi que nous avons cherché à décrire les fondements conceptuels et théoriques explicitement formulés dans la réforme et à mettre au jour les concepts sous-jacents et les fondements théoriques auxquels ils se rattachent. Pour atteindre ces objectifs, l'analyse de contenu nous a semblé être la meilleure voie à emprunter. Afin de maximiser cette démarche, nous avons colligé les informations recueillies des ouvrages de nombreux auteurs (*voir* chap. 3). Nous avons entrepris la lecture des documents officiels publiés avant, pendant et après la réforme estimant qu'ils nous permettraient de comprendre l'émergence et l'évolution de certains concepts et théories intégrés à la réforme. Nous avons divisé l'analyse en deux parties. La première présentait le contenu manifeste, c'est-à-dire les concepts et théories tels qu'ils apparaissent dans les documents officiels. La seconde partie, plus laborieuse, consistait à dégager un éventuel sens second, latent, de ces concepts et théories, soit en approfondissant d'autres concepts reliés, comme il fut le cas pour la société du savoir issue de la mission d'instruction, soit en associant ces concepts à des théories présentées dans le *cadre conceptuel*, comme dans le cas de la compétence qui a été rapprochée de la compétence en tant que fonction de Rey. La combinaison de l'analyse de ces deux types de contenu nous a permis de formuler des constats sur chacun des concepts et théories abordés.

Nous avons ainsi vu que la mission d'instruction, associée principalement à l'intégration des savoirs et aux bases de la formation continue, était en fait issue des exigences de la société du savoir qui s'est révélée correspondre à une *économie* du savoir. Nous avons également constaté que la mission de socialisation faisait appel au concept de cohésion sociale. La mission de qualification a été associée aux exigences du marché du travail et au souci de considération de l'individualité des élèves. En plus d'avoir constaté que la compétence telle que définie par le Ministère correspond à la compétence-fonction de Rey, nous avons observé qu'elle se situait dans une logique de l'action. Nous avons également établi un étroit parallèle entre la compétence et la notion de capital humain. La section du paradigme de la cognition soutenant la réforme a été particulièrement intéressante puisque cet aspect contenait de nombreuses lacunes et contradictions : le Ministère fait parfois référence au socioconstructivisme dans certains documents, alors qu'il élague carrément le terme de certains autres ; il dit adhérer à deux positions qui sont épistémologiquement opposées, soient les thèses cognitiviste et constructiviste. L'absence de position claire à cet égard est particulièrement inquiétante et est possiblement à la source de confusions et incohérences dans l'application de la réforme selon de nombreux auteurs, notamment Jonnaert (2000 et 2001) et Boutin (2000) (*voir* sect. 1.1 et 4.2.2). Nous avons finalement réalisé que les différents éléments de la réforme et certaines de ses visées se rattachent à l'idéologie pragmatiste. Nous avons en dernier lieu observé les changements au niveau de la gestion de l'école. Celle-ci, inspirée de la vague de la nouvelle gestion publique qui touche tout le système public, est axée sur les résultats et la quête d'efficacité financière. Nous avons également constaté que cette gestion correspond en plusieurs points au modèle de l'école néo-libérale sans toutefois pouvoir l'y associer totalement.

Tous ces constats nous ont permis de conclure que le principal moteur expliquant la présence (explicite ou implicite) des éléments de la réforme est l'économie du savoir. Il est surprenant de constater à quel point les exigences et impératifs issus de cette économie correspondent aux éléments de la réforme. Cette emprise est presque totale et touche pratiquement tous les aspects du système scolaire, en partant de la détermination du paradigme de la cognition jusqu'à la gestion de l'école. Nous tenons à souligner que c'est le

contexte global qui a permis d'élaborer les conclusions auxquelles nous sommes arrivés puisque chacun des éléments, ou même des constats, pris séparément, n'a que très peu de sens et de portée. Cependant, les liens unissant les éléments entre eux et le tout qu'ils ont formé parlent d'eux-mêmes. C'est donc le contexte global qui nous permet d'avancer que la compétence telle que définie par le Ministère répond aux besoins des pouvoirs économiques comme l'avancent Hirtt (2001) et Boutin (2004). Il semble ainsi que les réformateurs soient tombés dans la radicalisation du pragmatisme, malgré la mise en garde de Dewey. Il vaut la peine de rappeler ici ses propos : « Tout système d'éducation professionnel qui prend pour point de départ le régime industriel actuel en assumera et perpétuera les divisions et les faiblesses et deviendra l'instrument du dogme féodal de la prédestination sociale » (Dewey, 1975, p.377-378).

Il semble malheureusement que nous soyons témoins de cet « utilitarisme outrancier de l'approche par compétences » dont parlaient Jonnaert et ses collaborateurs (2004). Bien entendu, l'analyse que nous avons faite ne nous permet nullement de conclure que le système d'éducation actuel perpétuera les inégalités sociales comme Dewey le formulait. Mais il importe toutefois de retenir cette mise en garde qui prévoit les effets possibles d'un tel système. Dans le chapitre présentant le *cadre conceptuel*, nous avons indiqué que la tendance actuelle de l'école, décrite par les différents auteurs alors présentés, allait dans le sens d'une école utilitariste et libérale. Il semble bien que le système scolaire québécois n'échappe pas à cette double orientation : le rapport au savoir qui en ressort fait de ce dernier un outil pour l'action. De plus, l'école se doit de faire acquérir à ses élèves des compétences qui lui donneront accès à une position sociale et un revenu plus ou moins élevés. L'école québécoise entre peu à peu clairement dans une dynamique de marché et, avec la nouvelle gestion publique, conçoit les rapports éducatifs comme la rencontre entre une offre et une demande (voir *sect. 1.1*). Nous avons également rapporté que Boutin et Julien (2000) jugeaient que « l'idéologie de la performance et de l'excellence » dominait maintenant l'école ; c'est d'abord à une performance financière que l'école est soumise, et de celle-ci découle une obligation de résultats pour chaque institution. Ces performances sont calculées selon les indicateurs mesurables précédemment présentés. Le contexte global traduit bien l'idée de la pensée comptable, qui ne touche plus seulement la gestion de l'école mais le domaine de l'éducation en entier, et qui implique que « les enjeux réels sont de voir le monde

comme un lieu où il n'y a pas d'actions inutiles » (St-Germain, 2001, p.22).

Nous pouvons ainsi avancer que l'analyse menée nous ait permis d'atteindre les objectifs visés. Nous avons en effet décrit les fondements conceptuels et théoriques explicitement formulés dans la réforme en procédant à l'analyse du contenu manifeste, et nous avons pu mettre au jour les concepts sous-jacents et les fondements théoriques auxquels ils se rattachent lors de l'analyse du contenu latent.

Les conséquences éventuelles pour le système d'éducation tel qu'il est actuellement construit constituent un objet d'analyse qui serait des plus intéressants à explorer. Bien des aspects de la réforme restent à analyser. C'est le cas notamment de la question du rapport au savoir que nous avons abordée trop brièvement pour rendre compte adéquatement de son importance. Il aurait également valu la peine d'approfondir la notion de compétence qui pourrait en soi faire l'objet d'une thèse. De plus, l'analyse que nous avons menée nous porte à croire que l'objet réel de tout ce questionnement et des débats entourant le monde de l'éducation touche en fait la finalité de l'école. Pour cette raison, une étude approfondie des implications de l'application du concept de capital humain au système d'éducation québécois serait tout à fait appropriée, de même qu'une analyse des implications de l'informatisation de l'école. Comme le disent Gauvin et Thellen (2006), nous devons, en tant que société, nous poser d'importantes questions sur les orientations de notre système d'éducation ; celle qu'ils énoncent nous semble particulièrement importante :

[...] doit-on accepter que les besoins socioéconomiques prennent le pas sur les finalités de l'école en tant qu'institution, notamment celle qui consiste à préserver un écart vis-à-vis du social, un espace de réflexion et de discussion nécessaire à toute connaissance fondée sur la culture et la rationalité ? (p.208).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aktouf, Omar. 1987. «Une technique fondamentale : l'analyse de contenu». In *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations*, p.117-127. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bardin, Laurence. 1977. *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France. 291 p.
- Becker, Gary. 1993. *Human Capital : a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. 3^e édition. Chicago : University of Chicago Press, 390 p.
- Bronckart, Jean-Paul, et Joaquim Dolz. 2002. La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières? In Joaquim Dolz et Edmée Ollagnier (Éds), *L'énigme de la compétence en éducation*, p.27-44. Bruxelles : De Boeck Université.
- Biesta, Gert J.J., et , Nicholas C. Burbules. 2003. *Pragmatism and Educational Research*. Lanham (Md) : Rowman & Littlefield Publishers Inc., 128 p.
- Boutin, Gérald. 2000. «Le béhaviorisme et le constructivisme : ou la guerre des paradigmes ». *Québec français*, no 119, p. 37-40. .
- Boutin, Gérald, et Louise Julien. 2000. *L'obsession des compétences : son impact sur l'école et la formation des enseignants*. Montréal : Éditions Nouvelles, 107 p.
- Boutin, Gérald. 2004. «L'approche par compétences en éducation : un amalgame pluriparadigmatique ». *Connexions*, no 81, p. 25-41.
- Canada, Réseau de recherche sur la cohésion sociale. 1998. *Ranimer l'espoir et investir dans l'avenir : Rapport du réseau de recherche sur la cohésion sociale au Comité de recherche stratégique*. Ottawa : ministère du Patrimoine canadien, 40 p.
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. 2000. *Le projet de loi 82 sur l'Administration publique : une atteinte à la capacité de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse de défendre et promouvoir les droits et libertés des citoyens face à l'État*. 7 février 2000, Québec, 8 p.

- David, Paul A., et Dominique Foray .2002. «Une introduction à l'économie et à la société du savoir». *Science économique*, vol. 2776, p. 8-13.
- Deschenaux, Frédéric, et Sylvain Bourdon. 2005. *Introduction à l'analyse qualitative informatisée à l'aide du logiciel QSR Nvivo 2.0*. Trois-Rivières : Association pour la recherche qualitative, 45p.
- DeSelys, Gérard. 1998. « Un rêve fou des technocrates et des industriels : L'école, grand marché du XX^e siècle ». *Le Monde diplomatique*, juin, p.14-15.
- Dewey, John. 1975. *Démocratie et éducation*. Paris : A. Colin, 426 p.
- Dolz, Joaquim, et Edmée Ollagnier. 2002. « Introduction : La notion de compétence : nécessité ou vogue éducative ». In Joaquim Dolz et Edmée Ollagnier (Éds), *L'énigme de la compétence en éducation*, p.7-24. Bruxelles : De Boeck Université.
- Fassa, Farinaz .2002. « Société de l'information : quel savoir pour quel avenir? ». *Revue européenne des sciences sociales*, no 123, p. 115-146.
- Garrison, Jim .1995. «Deweyan pragmatism and the epistemology of contemporary social constructivism». *American Educational Research Journal*, vol. 32, no 4, p. 716-740.
- Gauvin, Bernard, et Stéphane Thellen. 2006. « Contre l'apologie du nouveau ou de l'ancien : poser autrement le débat sur l'avenir de l'éducation ». *Possibles*, vol. 30, no 1, p. 203-225.
- Giroux, Aline. 2002. « À l'université révolutionnée, le « Newspeak » de la performance ». *Éducation et francophonie* [En ligne], vol. 30, no 1. <http://www.acelf.ca/c/revue/sommaire.php?id=6> (page consultée le 8 novembre 2005), p. 144-157 .
- Glassman, Michael. 2004. «Running in circles: chasing Dewey». *Education theory*, vol. 54, no 3, p. 314-341.
- Gohier, Christiane, et Sophie Grossmann. 2001. « La formation fondamentale, un concept périmé? La mondialisation de la compétence ». In *Entre culture, compétence et contenu : la formation fondamentale, un espace à redéfinir*, sous la direction de Christiane Gohier et Suzanne Laurin, p. 21-54. Outremontl : Éditions Logiques.
- Gordon, Liz, et Geoff Whitty. 1997. « Giving the 'Hidden Hand' a helping hand? The rhetoric and reality of neoliberal education reform in England and New Zealand ». *Comparative Education*, vol. 33, no 3, p. 453-467.
- Helly, Denise. 1999. « Une injonction : appartenir, participer. Le retour de la cohésion sociale et du bon citoyen ». *Lien social et politique – RIAC*, vol. 41, p.35-46.

- Hénaire, Jean. 1999. « Le temps des compétences ». *Vie pédagogique*, no 112, p. 14-15.
- Henderson, Henzel. 2005. « L'imposture : prix Nobel de l'économie ». *Le Monde diplomatique*, février, p. 28.
- Hirtt, Nico. 2000. « OMC : L'éducation deviendra-t-elle une marchandise? ». *Le courrier de l'UNESCO*, février, p.14-16.
- Hirtt, Nico. 2001. « À propos de l'approche par les compétences : Avons-nous besoin de travailleurs compétents ou de citoyens critiques? » *L'École démocratique* [En ligne], no 7. <http://users.skynet.be/aped/Publications/ED/ED7/09competences.html> (page consultée le 20 janvier 2006), 7 p.
- Hirtt, Nico. 2002. *Les nouveaux maîtres de l'école : l'enseignement européen sous la coupe des marchés*. Anvers (Belgique) : EPO, 160 p.
- Jenson, Jane. 2000. « La cohésion sociale : lorsqu'un vieux concept revient à la mode ». *Économie et solidarités*, vol. 31, no 1, p. 9-23.
- Jonnaert, Philippe, et Cécile Vander Borgh. 1999. *Créer des conditions d'apprentissage : un cadre socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles : De Boeck, 431 p.
- Jonnaert, Philippe. 2000. *La thèse socioconstructiviste dans les nouveaux programmes d'études au Québec : un trompe l'œil épistémologique?* [En ligne]. http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/textes/Jonnaert_A2000_01.html (page consultée le 7 septembre 2006), 7 p.
- Jonnaert, Philippe. 2001. « Compétences et socioconstructivisme : de nouvelles références pour les programmes d'études ». In UQAM. CIRADE. *Site du CIRADE*, [En ligne]. http://www.er.uqam.ca/nobel/cirade/documents/jonnaert_burkina.pdf (page consultée le 21 février 2004), s.p.
- Jonnaert, Philippe. 2002. *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*. Bruxelles : Édition de Boeck, 97 p.
- Jonnaert, Philippe, Johanne Barrette, Samira Boufrahi et Domenico Masciotra. 2004. « Contributions essentielles au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinaire ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 30, no 3, p. 667-696.

- Lafortune, Louise, et Colette Deaudelin. 2001. « Accompagnement socioconstructiviste : bases conceptuelles ». In *Accompagnement socioconstructiviste : pour s'approprier une réforme en éducation*, p. 21-54. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Landry, Réjean. 1997. « L'analyse de contenu ». In *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*, sous la direction de Benoît Gauthier, p. 329-356. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Larsen, Kirt, et Stéphan Vincent-Lancrin. 2003. « Le commerce de l'éducation : un nouvel enjeu international? ». *L'Observateur de l'OCDE*, février, p.26.
- Laval, Christian et Louis Weber. 2002. *Le nouvel ordre éducatif mondial : OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne*. Paris : Éditions Nouveaux regards, 143 p.
- Laval, Christian, et Louis Weber. 2003. « Comme si l'école était une entreprise... ». *Le Monde diplomatique*, juillet, p. 6 -7.
- L'Écuyer, René. 1987. « L'analyse de contenu : notions et étapes ». In *Les méthodes de recherche qualitatives*, p. 49-65. Sillery, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, Renald. 2002. *Stop aux réformes scolaires : pour dénouer la crise... maintenant!* Coll. « Le défi éducatif ». Montréal : Guérin, 291 p.
- Lessard, Claude, Marthe Henripin et Mylène Larochelle. 2004. *Analyse des politiques d'éducation au Québec : 1990-2003* [En ligne].
<http://www.labripro.umontreal.ca/index2.html> Montréal : le LABRIPROF, 44 p.
- Lessard, Claude, Marthe Henripin, Mylène Larochelle et Élise Cournoyer. 2004. *Inventaire des politiques d'éducation au Québec* [En ligne].
<http://www.labripro.umontreal.ca/images/pdf/inventairePolitEducQC.pdf> Montréal: le LABRIPROF, 84 p.
- Lessard-Hébert, Michelle, Gabriel Goyette et Gérald Boutin. 1995. *La recherche qualitative : fondements et pratiques*. Montréal : Éditions Nouvelles, 124 p.
- LeVasseur, Louis. 2002. « Pressions sociales et transformations de la culture scolaire au Québec ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 28, no 1, p. 21-38.
- Lundvall, Bengt-Åke. 2000. « L'économie apprenante et certaines de ses conséquences pour la base de savoir du système de santé et du système éducatif ». In *Société du savoir et gestion des connaissances – Enseignement et compétences*, OCDE, Centre pour la recherche et l'innovation en enseignement, p. 143-162. Paris : Éditions OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économiques .1996. *L'économie fondée sur le savoir*. Paris : Éditions OCDE, 47 p.

- Organisation de coopération et de développement économiques, Centre pour la recherche et l'innovation en enseignement. 1998. *L'investissement dans le capital humain – Une comparaison internationale*. Paris : Éditions OCDE, 124 p.
- Organisation de coopération et de développement économiques, Centre pour la recherche et l'innovation en enseignement. 2000. *Société du savoir et gestion des connaissances*. Paris : Éditions OCDE, 296 p.
- Organisation de coopération et de développement économiques, Centre pour la recherche et l'innovation en enseignement. 2001. *Du bien-être des nations : Le rôle du capital humain et social : Enseignement et compétences*. Paris : Éditions OCDE, 138 p.
- Organisation de coopération et de développement économique. 2002. *Analyse des politiques d'éducation 2002*. Paris : Éditions OCDE, 150 p.
- Paquette, Claude. 1996. « Portrait d'une école qui a de l'avenir ». *Vie pédagogique*, no 100, 16-20.
- Pelletier, Guy. 2001. « La décentralisation du système scolaire québécois : une variation sur un thème majeur ». *Éducation et francophonie* [En ligne], vol. 29, no 2. <http://acelf.ca/c/revue/revuehtml/29-2/07-Pelletier.html> (page consultée le 22 mars 2003), 18 p.
- Perrenoud, Philippe. 2000. « Du curriculum aux pratiques : question d'adhésion, d'énergie ou de compétence? » Texte d'une conférence présentée à Québec le 10 octobre 2000. www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_2000/2000_28.html (page consultée le 12 décembre 2005), 24 p.
- Perrenoud, Philippe. 2004. *Construire des compétences dès l'école*, 4^e édition. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeurs, 125 p.
- Piaget, Jean. 1947. *La psychologie de l'intelligence*, Paris, Armand Colin, 212 p..
- Piaget, Jean. 1964. « Le développement mental de l'enfant ». In *Six études de psychologie*, p.9-15. Paris : Denoël/Gonthier.
- Piaget, Jean. 1967. « Organisme et connaissance ». In *Biologie et connaissance*, p.242-261. Paris : Gallimard.
- Québec. *Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et diverses dispositions légales*. Assemblée nationale, deuxième session, 35^e législature, décembre 1997, 66 p.
- Québec, Conseil des relations interculturelles. 1997. *Un Québec pour tous ses citoyens : les défis d'une démarche pluraliste. Avis présenté au ministre des relations avec les citoyens et de l'immigration*. Jocelyn Berthelot. Montréal : Conseil des relations interculturelles. 91 p.

- Québec, Conseil supérieur de l'Éducation. 1998. *Éduquer à la citoyenneté. Rapport annuel sur l'état des besoins en éducation*. Diane Duquet et Claudine Audet. Ste-Foy : Conseil supérieur de l'Éducation, 110 p.
- Québec, ministère de l'Éducation. 1994. *Préparer les jeunes au 21e siècle : rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire*. Claude Corbo. Québec : Ministère de l'éducation, 41 p.
- Québec, ministère de l'Éducation. 1996a. *Les états généraux sur l'éducation 1995-1996 : Exposé de la situation*. Michel Berthelot. Québec : ministère de l'Éducation, 132 p.
- Québec, ministère de l'Éducation. 1996b. *Les états généraux sur l'éducation 1995-1996 : Renover notre système d'éducation : 10 chantiers prioritaires*. Québec : ministère de l'Éducation, 90 p.
- Québec, ministère de l'Éducation. 1997a. *L'école, tout un programme : énoncé de politique éducative*. Québec : ministère de l'Éducation, 40 p.
- Québec, ministère de l'Éducation. 1997b. *Réaffirmer l'école : prendre le virage du succès : rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Paul Inchauspé. Québec : ministère de l'Éducation, 151 p.
- Québec, ministère de l'Éducation. 2000a. *Plan stratégique 2000-2003 du ministère de l'Éducation*. Québec : ministère de l'Éducation, 52 p.
- Québec, ministère de l'Éducation. 2000b. *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire (1^{er} cycle), version approuvée – enseignement primaire (2^e et 3^e cycles), version provisoire*. Québec : ministère de l'Éducation, 561 p.
- Québec, ministère de l'Éducation. 2000c. *Virage express*, vol. 2, no 3 ; vol. 2, no 4 ; vol. 2, no 5. Québec : ministère de l'Éducation.
- Québec, ministère de l'Éducation. 2001. *Programme de formation de l'école québécoise, version approuvée. Éducation préscolaire et primaire*. Québec : ministère de l'Éducation, 350 p.
- Québec, ministère de l'Éducation. 2003. *Les nouvelles dispositions de la Loi sur l'instruction publique*. Québec : ministère de l'Éducation, 12 p.
- Québec, ministère de l'Éducation, du loisir et du sport. 2005. *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, 2^e cycle : version officielle, à l'usage exclusif du milieu scolaire et universitaire*. Québec : ministère de l'Éducation, s.p.

- Québec, ministère de l'Éducation, du loisir et du sport. 2006a. *Le conseil d'établissement, une bonne façon de s'impliquer dans la vie scolaire* [En ligne]. Québec : ministère de l'Éducation, 6 p.
<http://www.mels.gouv.qc.ca/conseils/ce/interieur/pdf/vie%5Fscol%5Fnb.pdf> (page consultée le 19 août 2006).
- Québec, ministère de l'Éducation, du loisir et du sport. 2006b. *Les indicateurs de l'éducation, édition 2006*. Québec : ministère de l'Éducation, 152 p.
- Québec, ministère de l'Éducation, du loisir et du sport. 2006c. *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, 1^{er} cycle*. Québec : ministère de l'Éducation, 612 p.
- Rey, Bernard. 1996. *Les compétences transversales en question*. Paris : Éditions sociales françaises, 216 p.
- Roehner, Bertrand .2004. *Cohésion sociale : une approche observationnelle*. Paris : Odile Jacob, 371 p.
- Savoie-Zajc, Lorraine. 2004. «La recherche qualitative/interprétative en éducation». In *La recherche en éducation : étapes et approches*, sous la direction de Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc, p. 123-150. Sherbrooke, Québec : Éditions de CRP, Université de Sherbrooke.
- Savoie-Zajc, Lorraine, et Thierry Karsenti. 2004. «La méthodologie ». In *La recherche en éducation : étapes et approches*, sous la direction de Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc, p. 109-121. Sherbrooke, Québec : Éditions de CRP, Université de Sherbrooke.
- Stehr, Nico .2000. « Le savoir en tant que pouvoir d'action ». *Sociologie et sociétés*, vol. 32, no 1, p. 157-170.
- St-Germain, Michel. 2001. « Une conséquence de la nouvelle gestion publique : L'émergence d'une pensée comptable en éducation ». *Éducation et francophonie* [En ligne]. Vol. 29, no 2. <http://www.acelf.ca/c/revue/sommaire.php?id=7> (page consultée le 8 septembre 2006), 33 p.
- St-Martin, Denis. 2000. « La politique de la cohésion sociale et l'occultation des différences socioéconomiques ». *Économie et solidarités*, vol. 31, no 1, p. 24-38.
- Tardif, Jacques. 1992. *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Éditions Logiques, 474 p.
- Ungar, Sheldon. 2003. «Misplaced Metaphor: A critical analysis of the «Knowledge Society»». *The Canadian Review of Sociology and Anthropology*, vol.40, no 3, p. 331-347.

- Tardif, Jacques. 1992. *Pour un enseignement stratégique*. Montréal : Éditions Logiques, 474 p.
- Turenne, Martine. 1999. «L'école sauce PUB». *L'Actualité*, vol. 24, no 4, p. 32.
- Vygotsky, Lev. 1979. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press, 159 p.
- Whitty, Geoff, et Sally Power. 2000. « Marketization and privatization in mass education systems ». *International Journal of Educational Development*, vol 20, p. 93-107.
- Willinsky, John .2005. «Just say know ? Schooling the Knowledge Society». *Educational Theory*, vol. 55, no 1, p. 96-111.

APPENDICE A

LISTE DES DOCUMENTS OFFICIELS ANALYSÉS

- Québec, ministère de l'Éducation du Québec. 1994. *Préparer les jeunes au 21e siècle : rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire*. Claude Corbo. Québec : Ministère de l'éducation, 41 p.²⁷
- Québec, ministère de l'Éducation du Québec. 1996a. *Les états généraux sur l'éducation 1995-1996 : Exposé de la situation*. Michel Berthelot. Québec : ministère de l'Éducation, 132 p.
- Québec, ministère de l'Éducation. 1996b. *Les états généraux sur l'éducation 1995-1996 : Renover notre système d'éducation : 10 chantiers prioritaires*. Québec : ministère de l'Éducation, 90 p.
- Québec, ministère de l'Éducation du Québec. 1997a. *L'école, tout un programme : énoncé de politique éducative*. Québec : ministère de l'Éducation, 40 p.
- Québec, ministère de l'Éducation du Québec. 1997b. *Réaffirmer l'école : prendre le virage du succès : rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Paul Inchauspé. Québec : ministère de l'Éducation, 151 p.²⁸
- Québec, ministère de l'Éducation du Québec. 2000a. *Plan stratégique 2000-2003 du ministère de l'Éducation*. Québec : ministère de l'Éducation, 52 p.
- Québec, ministère de l'Éducation du Québec. 2000b. *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire (1^{er} cycle), version approuvée – enseignement primaire (2^e et 3^e cycles), version provisoire*. Québec : ministère de l'Éducation, 561 p.
- Québec, ministère de l'Éducation du Québec. 2001. *Programme de formation de l'école québécoise, version approuvée. Éducation préscolaire et primaire*. Québec : ministère de l'Éducation, 350 p.

²⁷ Ce document est également appelé *Rapport Corbo* dans la littérature ainsi que dans notre mémoire.

²⁸ Ce document est également appelé *Rapport Inchauspé* dans la littérature ainsi que dans notre mémoire.

Québec, ministère de l'Éducation, du loisir et du sport du Québec. 2005. *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, 2^e cycle : version officielle, à l'usage exclusif du milieu scolaire et universitaire.*

Québec, ministère de l'Éducation, du loisir et du sport du Québec. 2006a. *Le conseil d'établissement, une bonne façon de s'impliquer dans la vie scolaire* [En ligne]. Québec : ministère de l'Éducation, 6 p. <http://www.mels.gouv.qc.ca/conseils/ce/interieur/pdf/vie%5Fscol%5Fnb.pdf> (page consultée le 19 août 2006).

Québec, ministère de l'Éducation, du loisir et du sport du Québec. 2006b. *Les indicateurs de l'éducation, édition 2006.* Québec : ministère de l'Éducation, 152 p.

Québec, ministère de l'Éducation, du loisir et du sport du Québec. 2006c. *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, 1^{er} cycle.* Québec : ministère de l'Éducation, 612 p.