MEM
684

LE RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE :
UNE PERSPECTIVE FOUCALDIENNE
SUR LA RÉFORME DE L'ÉDUCATION AU QUEBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ADMINISTRATION PUBLIQUE

BIBLIOTHÈQUE
ENAP
QUÉBEC

PAR

FRANÇOIS NORMANDIN

ÉCOLE NATIONALE D'ADMINISTRATION PUBLIQUE

LE 8 JUIN 2011

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES *2*

INTRODUCTION *4*

CHAPITRE I - CONSIDÉRATIONS MÉTHODOLOGIQUES *13*

CHAPITRE II - PRÉSENTATION DU RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE QUÉBÉCOIS *19*

2.1 Historique des réformes de l'éducation au Québec 19

2.2 Contenu du Renouveau pédagogique **23**

2.2.1 Le programme de formation de l'école québécoise 23
2.2.2 Le régime pédagogique 27
2.2.3 Politique d'évaluation des acquis et de sanction des études 29
2.2.4 Le secteur de l'adaptation scolaire 32
2.2.5 Les services complémentaires 33
2.2.6 L'organisation scolaire 34
2.2.7 La dynamique d'enseignement et d'apprentissage 34

2.3 Conclusion **35**

CHAPITRE III - GOUVERNEMENTALITÉ ET RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE QUÉBÉCOIS *37*

3.1 Sur la nature de l'institution scolaire dans l'œuvre de Foucault **37**

3.2 Le concept de gouvernementalité **39**

3.3 Le néolibéralisme comme nouvelle gouvernementalité **41**

3.4 Néolibéralisme et Renouveau pédagogique **47**

3.4.1 Nouvelles assises juridiques 47
3.4.2 L'extension des modèles économiques aux sphères d'activités non économiques 52
3.4.3 Homo œconomicus et responsabilisation 57
3.4.4 Politique, administration et gestion des institutions éducatives 63
3.4.5 Dévolution des responsabilités de l'État vers les bénéficiaires 68

3.5 Conclusion **73**

31 AOUT 2011

CHAPITRE IV - RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE ET GOUVERNANCE DE L'INDIVIDU *75*

4.1 La nécessité du Renouveau pédagogique : constats et objectifs **78**

4.1.1 La mission du système d'éducation 78

4.1.2 Les acteurs du système d'éducation 80

4.2 Les buts de la réforme : la formation du « décideur autonome » (*autonomous chooser*) **83**

4.3 Conclusion **87**

CHAPITRE V - SAVOIR, POUVOIR ET RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE *89*

5.1 Les notions foucaldiennes de pouvoir et de savoir **90**

5.2 Savoir et compétences **95**

5.3 Pouvoir et pédagogie nouvelle **101**

5.4 Conclusion **104**

CHAPITRE VI - RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE ET ÉVALUATION *108*

6.1 Une évaluation plus souple **109**

6.2 L'évaluation comme technique disciplinaire **112**

6.3 Une évaluation réellement plus souple ? **114**

6.4 Conclusion **119**

CONCLUSION GÉNÉRALE *121*

ANNEXE 1 ..... *130*

ANNEXE 2 ..... *133*

ANNEXE 3 ..... *134*

ANNEXE 4 ..... *135*

BIBLIOGRAPHIE *136*

INTRODUCTION

Ce mémoire porte sur la présente réforme du système d'éducation québécois, réforme qui a été amorcée en 1995 et qui a donné lieu depuis à une réorganisation en profondeur des structures organisationnelles et des conceptions pédagogiques qui prévalaient au sein de ce même système d'éducation depuis plus de trois décennies.

Loin d'être un phénomène isolé au Québec, la révision et la refonte des systèmes éducatifs s'inscrit dans un vaste mouvement qui embrasse, de manière générale, les pays occidentaux. Nombreux sont ceux qui, comme le Royaume-Uni, la France ou les États-Unis, s'interrogent sur la nature, les objectifs et la performance de leur système éducatif. Passant de la réflexion à l'action, certains de ces pays sont déjà à implanter des changements structurels et conceptuels majeurs au sein de leurs systèmes d'éducation. La mise en place de ces réformes et le calendrier d'implantation de ces dernières varient certes grandement d'un pays à l'autre[1], mais il demeure incontestable que le renouvellement des structures et pratiques éducatives est une tendance lourde en ce début de troisième millénaire.

Cette réforme des structures et des mentalités en éducation ne va pas, on le devine bien, sans soulever de nombreuses protestations, voire même de virulentes critiques. De fait, force est de constater que le secteur de l'éducation a toujours fait l'objet d'attentions marquées de la part d'individus ou de groupes tous azimuts. Citoyens et parents, élèves et étudiants, personnel enseignant et non enseignant, centrales syndicales, gestionnaires scolaires et ministériels, organismes reliés de près ou de loin au monde de l'éducation (comme, dans l'exemple québécois, la Fédération des

1 Dans son article « Big Policies/Small World: an introduction to international perspectives in education policy », Stephen Ball (1998) souligne que les pays anglo-saxons, notamment le Royaume-Uni, l'Australie et la Nouvelle-Zélande, pour ne nommer que ceux-ci, ont une longueur d'avance sur l'implantation des nouveaux paradigmes en éducation. À l'inverse, certains pays aux traditions sociale-démocrates plus marquées, comme la France et le Québec, connaîtraient, toujours selon l'auteur, certaines résistances quant au mouvement de réformes en cours.

commissions scolaires du Québec, la Fédération des cégeps ou encore la Fédération des établissements d'enseignement privés, pour ne nommer que ces trois), politiciens, membres de la communauté des affaires et même corporations, autant d'acteurs sociaux, individuels et collectifs, qui s'intéressent de près ou de loin au système d'éducation québécois et à son évolution.[2]

Deux raisons expliquent, à notre avis, cet intérêt apparemment marqué d'une frange non négligeable de la population envers le domaine de l'éducation. D'une part, l'éducation représente sans contredit, au sein de nos sociétés modernes, une sphère d'activité jugée primordiale et ce, à deux niveaux bien distincts. D'un point de vue strictement quantitatif, le système d'éducation exige, de la part de l'État qui le met en place et le soutient, des ressources humaines, financières et matérielles considérables. Dans le cas bien précis du Québec, le ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS)[3] s'est vu octroyer, pour l'exercice financier 2009-2010, un budget de 14,4 milliards de dollars afin de mener sa tâche à bien, budget qui représente 24% des dépenses totales du gouvernement québécois.[4] Dans la mesure où l'éducation constitue la seconde dépense gouvernementale en importance, le ministère de l'Éducation ne cédant le pas à ce chapitre qu'à celui de la Santé et des Services sociaux, on comprendra aisément l'intérêt du citoyen et de certains groupes de pression à suivre de près l'évolution de ce secteur particulier.

Mais il est un autre aspect, qui s'avère tout aussi important pour la bonne marche d'une société et qui, celui-là, ne saurait se mesurer à l'aide d'indicateurs quantitatifs, dollars ou autres. Comme le définit Rénald Legendre, un système d'éducation peut être entrevu comme un [...]

---

2 Nous en voulons pour preuve l'immense participation qu'a suscité, au printemps 1995, la tournée régionale des États généraux sur l'éducation, exercice à l'origine de la réforme du système scolaire québécois, alors que près de 2000 mémoires et interventions verbales de nature personnelle ou institutionnelle ont été présentés aux commissaires.

3 Le MELS a remplacé, depuis le 18 février 2005, le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ).

4 Québec : Conseil du Trésor, *Budget de dépenses 2009-2010*. (www.tresor.gouv.qc.ca/fr/budget/index.asp)

> Ensemble plus ou moins intégré d'institutions (système scolaire, famille, groupe religieux, médias, bibliothèques, musées, associations, etc.), de législations, de finalités, d'objectifs, de programmes, de méthodes, d'activités, de modes de fonctionnement ainsi que de ressources humaines, matérielles et financières dont se dote une société pour offrir à ses membres les services et les ressources nécessaires au développement de leurs habiletés et de leurs connaissances.(Legendre 2004:854)

Cette large définition, généralement reconnue de tous, impute un double rôle au système d'éducation. D'un point de vue microscopique, il doit permettre à l'individu l'actualisation de son potentiel et le développement de ses habiletés à un niveau que le système souhaite lui voir atteindre. Mais, plus encore, d'un point de vue macroscopique, on impose au système d'éducation une certaine part, sinon une part certaine, de responsabilité dans le développement de la société dans laquelle il évolue. Lourde tâche, s'il en est une, puisque à bien des égards, on tend naturellement à lier de manière presque inextricable la qualité des services pédagogiques offerts dans l'ensemble d'un système à la prospérité future de la société à l'intérieur de laquelle il évolue.

Pour toutes les raisons précédemment évoquées, on comprendra aisément que la définition des finalités et moyens propres à la tâche éducative a, historiquement, toujours suscité d'âpres débats auprès des membres d'une société, et la présente réforme du système d'éducation québécois ne fait certes pas exception à la règle. De fait, le «Renouveau pédagogique»[5] actuellement en cours au Québec a soulevé, et continue de le faire, de nombreuses réactions, parfois positives mais plus souvent, on doit le reconnaître, négatives au sein et à l'extérieur du monde de l'éducation au Québec. Ces critiques ont touché à bien des aspects de la présente réforme, notamment le curriculum de formation, la sanction des études, la mise de l'avant des compétences disciplinaires et des controversées compétences dites transversales, et

---

5 La dénomination « Renouveau pédagogique » est celle actuellement mise de l'avant par le MELS afin de parler de ce qu'il est communément convenu d'appeler la réforme de l'éducation.

les communications aux parents (bulletins), pour ne nommer que ceux-ci.

L'observateur attentif aura tôt fait de remarquer la présence marquée d'arguments de nature économique dans l'élaboration du discours critique en regard du Renouveau pédagogique. Peut-il en être autrement, dans la mesure où, telles que définies par le MELS, les nouvelles finalités éducatives mises de l'avant dans le cadre du Renouveau pédagogique, visent à instruire et à socialiser, mais désormais aussi à qualifier :

> Qualifier fait aussi partie de la mission de l'institution éducative. Elle doit, en tenant compte des besoins du marché du travail ainsi que des champs d'intérêt et des aptitudes des élèves, jeunes ou adultes, assurer la formation et le 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 de même qu'une adaptation permanente aux changements qui ne manqueront pas de se produire dans la nature et les exigences des emplois.

Ce discours officiel aura tôt fait de trouver une oreille attentive auprès de certains qui, au nom de la nouvelle réalité économique, alors que les concepts de néolibéralisme et de mondialisation occupent désormais une place prépondérante dans le discours actuel, verront d'un œil favorable l'entreprise de rénovation du système éducatif québécois. D'autres, reprenant au vol ces mêmes concepts de néolibéralisme et de mondialisation, et les insérant dans un cadre d'analyse plus ou moins inspiré du marxisme, voudront voir dans le présent exercice de rénovation des systèmes éducatifs une subordination, voire même une perversion, de l'institution éducative aux lois du marché.

Entre ces deux positions idéologiques opposées, nous avons délibérément opté pour un cadre d'analyse qui, tout en empruntant à la fois aux deux courants antérieurement mentionnés, se démarque par son originalité, la richesse et la profondeur de la réflexion qu'il offre sur de nombreux objets d'études, et notamment sur le domaine

précis de l'éducation. Pour l'essentiel, ce cadre d'analyse s'abreuvera, à des degrés divers, comme nous aurons l'occasion de le préciser, à l'œuvre du philosophe français Michel Foucault (1926-1984).

Philosophe monumental, s'il en est un, le parcours intellectuel de Michel Foucault a emprunté bien des voies et embrassé bien des disciplines. Touchant à la fois à la philosophie, à l'histoire de même qu'aux diverses sciences humaines, Michel Foucault a abordé, dans le cadre de ses travaux, des sujets non exempts de controverse dans le contexte bouillonnant des décennies 1960 et 1970, par le biais de l'*Histoire de la folie à l'âge classique* (1961), de *Naissance de la clinique: une archéologie du regard médical* (1963), de *Surveiller et punir: naissance de la prison* (1975) et des trois volumes de son *Histoire de la sexualité*, publiée entre 1976 et 1984, pour ne nommer que ces ouvrages. Mais plus encore, l'œuvre de Michel Foucault a essaimé bien au-delà de ses propres sujets de prédilection. Repris à la volée par nombre d'universitaires, les idées et concepts développés par Michel Foucault dans le cadre de ses études, notamment la constitution du binôme savoir/pouvoir ou la gouvernementalité, ont donné lieu à de multiples travaux, dans des domaines attendus comme la science politique ou l'histoire, mais également dans des champs d'études plus surprenants comme les sciences comptables et administratives ou même les sciences infirmières.

Le domaine des sciences de l'éducation n'a certes pas fait exception à l'engouement démontré face aux idées nouvelles du philosophe français, et nombre de travaux relatifs à l'éducation, puisant plus ou moins directement à l'œuvre de Michel Foucault, ont été publiés au cours des deux décennies. Entre le discours libéral (et néolibéral) dominant et l'analyse marxiste, la pensée de Michel Foucault et ses applications directes et indirectes au monde de l'éducation semblent constituer une « troisième voie » désormais adoptée des chercheurs universitaires de plus en plus nombreux :

> Foucault's impact on educational research is still in the process of development and assessment, but it is clear that his influence, nearly 20 years after his death, is extensive, and his approach provides researchers in education with a critical perspective based on an original theory of power that owes nothing to Liberal or Marxist thought. Foucault also provides a set of historical methodologies (archaeology and genealogy), and a refinement of analytical tools that enable social and spatial epistemologies of discursive and institutional regimes. (Peters 1999:51)

Mais qu'on ne se méprenne pas, cette « troisième voie » ouverte par Michel Foucault n'est certes pas celle de la facilité. Si le libéralisme et le marxisme ont pu se constituer en systèmes idéologiques cohérents, ces deux visions du monde le doivent en grande partie aux acquis du temps, aux décennies et aux siècles de débats, d'essais et d'erreurs (le plus souvent sanglantes) qui ont permis leur patiente élaboration théorique et pratique. On ne saurait encore en dire de même de l'œuvre de Michel Foucault et de son exégèse, vingt-cinq ans après le décès du philosophe français.

> Multiple et discontinue, telle est au premier regard l'œuvre de Foucault. Ses ennemis diront qu'elle est disparate, ou même dispersée. Sa trajectoire personnelle peut donner la même impression : une myriade de lieux et de centres d'intérêt plutôt qu'une belle totalité clairement organisée. À l'inverse de ceux qui creusent un seul sillon, Foucault serait un désordonné. Serait-ce un penseur sans unité? La diversité de ses sujets d'étude pourrait le laisser croire. Au premier regard, sa course est déconcertante : de la folie pendant l'Âge classique à l'usage des plaisirs dans l'Antiquité, de la naissance des sciences humaines à celle des prisons, en passant par le regard médical ou les archives de la Bastille, sans compter Raymond Roussel ou Manet, littérature et réflexion esthétique.
>
> Le sentiment de morcellement peut s'accentuer encore si l'on constate qu'il n'existe pas de méthode Foucault uniforme et constante. Ses enquêtes successives obéissent à des règles distinctes, visent des objectifs dissemblables. En outre, inventeur de concepts, il en a crée à foison, les abandonnant sans vergogne, en créant aussitôt de nouveaux. Enfin, ce défricheur avide n'a cessé d'établir des programmes de travail pour n'en remplir qu'une partie ou pour les modifier en cours de route. Face à tant d'éléments qui ne s'ajustent jamais parfaitement, on pourra conclure, d'un côté, à une recherche vivante, toujours en devenir, s'inventant continûment.

> Sur l'autre versant, on désespérera d'agripper l'unité introuvable de cette œuvre.[6]

En dépit de ces apparentes embûches méthodologiques, l'intérêt de la communauté scientifique envers les concepts élaborés par le philosophe français ne semble pas fléchir. Cependant, nous devons reconnaître que cet intérêt a surtout été circonscrit à l'intérieur de certains foyers géographiques bien précis, notamment le Royaume-Uni, l'Australie, la Nouvelle-Zélande et les Etats-Unis (Peters, 2004:51). Ce faisant, nous sommes également à même de constater que, par la force des choses, les travaux en recherche éducationnelle mettant de l'avant les concepts analytiques de Michel Foucault se sont surtout bornés à décrire des réalités propres aux structures éducatives des pays susmentionnés. Il ne nous appartient pas ici de chercher à comprendre cet état de fait, une foule de raisons pouvant sans doute être avancées (la réception des thèses de Michel Foucault dans tel ou tel pays ou encore le degré de contestation au sein d'une société des réformes en cours, par exemple) pour expliquer la chose.

Ce mémoire s'intéressera tout particulièrement à l'opérationnalité des concepts de Michel Foucault dans le contexte précis du Renouveau pédagogique au Québec. Nous posons l'hypothèse que le nombre fort restreint de travaux sur la réforme du système d'éducation québécois s'inspirant de la perspective foucaldienne ne signifie en rien l'inadéquation des conceptions du philosophe français à la réalité d'ici et, qu'à l'inverse, la pensée de Michel Foucault peut venir jeter un éclairage novateur, différent des conceptions libérales et marxistes traditionnellement admises, sur la réforme de l'éducation actuellement en cours dans les institutions d'enseignement du Québec.

Ce mémoire présentera ainsi quatre concepts élaborés par Michel Foucault dans le cadre de ces vastes et nombreuses enquêtes. Il eut sans doute été aisé, en regard de

---

6 Roger-Pol Droit, « L'homme qui pensait toujours autrement », *Le Monde*, dimanche 19 septembre – lundi 20 septembre 2004

ces concepts, de ne s'en tenir qu'à une analyse s'inspirant de la philosophie de l'éducation. De fait, nombre de publications en recherche éducationnelle, employant les concepts et méthodes de Michel Foucault, se rapportent à ce domaine particulier si bien que ces dernières peuvent parfois, aux yeux du lecteur, sembler manquer de prise sur la réalité quotidienne des élèves, étudiants, enseignants et administrateurs œuvrant au sein du monde de l'éducation. Notre souci constant, puisque notre mémoire s'inscrit dans le cadre d'une maîtrise en administration publique et non en philosophie de l'éducation, sera de faire, lorsque la situation s'y prête, un lien aussi étroit que possible entre l'énonciation théorique et la pratique, telle que vécue à l'intérieur des salles de classes et des structures administratives.

La structure de notre mémoire s'établit comme suit. Notre premier chapitre expose brièvement les principales orientations méthodologiques qui ont guidé la réalisation de ce mémoire. Par la suite, après avoir exposé, au chapitre second, un portrait aussi exhaustif que possible des principaux changements engendrés par le Renouveau pédagogique québécois, nous aborderons, dans le cadre du troisième chapitre, le concept foucaldien fondamental qu'est la gouvernementalité. Ainsi, après avoir brièvement statué sur la nature de l'institution scolaire dans l'œuvre de Michel Foucault, nous définirons plus à fond la gouvernementalité, présentée essentiellement comme un art de gouverner, pratiqué dans la perspective d'objectifs avoués ou non. Ce faisant, nous serons dès lors en mesure d'interpréter le néolibéralisme, cet avatar du libéralisme, comme l'expression d'une nouvelle gouvernementalité, avec ses buts et méthodes propres. Nous chercherons, dans la dernière partie de ce chapitre, à faire ressortir les éléments concrets témoignant de la présence de cette gouvernementalité néolibérale à l'intérieur des changements structurels proposés dans le cadre du Renouveau pédagogique québécois.

Le quatrième chapitre s'attardera tout particulièrement sur les objectifs poursuivis par le MELS dans l'élaboration et l'implantation du Renouveau pédagogique dans les

salles de classe du Québec. Nous serons à même de constater, toujours dans la perspective développée par Michel Foucault, que les constats établis quant à la situation du système d'éducation québécois auront engagé les concepteurs du Renouveau pédagogique à orienter ce dernier vers une finalité bien précise, celle de la construction d'un individu nouveau, le décideur autonome, pouvant s'insérer, tant idéologiquement que fonctionnellement, dans la gouvernementalité néolibérale présente. Ce faisant, nous démontrerons que le Renouveau pédagogique engage non seulement l'élève, mais aussi les autres acteurs de la sphère éducative (enseignants, personnel administratif et parents) vers une toute nouvelle conception du « gouvernement de soi », pour reprendre le concept développé par Michel Foucault.

Le concept de savoir/pouvoir élaboré par Michel Foucault sera au cœur du cinquième chapitre de ce présent mémoire. Après avoir exposé brièvement les origines, de même que les tenants et aboutissants d'une telle construction théorique, nous entendons démontrer que le Renouveau pédagogique, de par ses fondements et conceptions, de même que par ses dispositions particulières, a principalement eu pour effet d'engendrer une configuration radicalement nouvelle des savoirs prodigués en classe et, conséquemment, des relations de pouvoir que l'on pouvait antérieurement constater entre le maître et l'élève.

Notre dernier chapitre sera consacré à l'évaluation, phase critique de l'acte d'enseigner, s'il en est une, et que nous aborderons par le biais du concept de l'examen, concept échafaudé par Michel Foucault dans *Surveiller et Punir*. Nous serons en mesure de démontrer que l'évaluation, qui semble à prime abord s'affranchir des exigences de la société disciplinaire d'où elle est issue, constitue en fait un moyen supplémentaire imposé par la gouvernementalité néolibérale afin d'enserrer davantage les individus au sein de cette dernière.

CHAPITRE I - CONSIDÉRATIONS MÉTHODOLOGIQUES

En regard des objectifs énoncés à la section précédente, il convient, à ce stade, d'exposer les principes méthodologiques qui ont guidé notre démarche menant à l'élaboration de ce présent mémoire.

La forme générale prise par ce mémoire est celle de l'essai. Tel qu'exprimé à l'introduction, notre objectif premier consiste à mettre en relation deux réalités bien distinctes de par leurs natures respectives. La première de ces réalités se rapporte à la réforme de l'éducation amorcée en 1995 sur le territoire québécois. Phénomène social relativement bien circonscrit, notamment quant aux repères chronologiques qui le définissent, quant à sa forme et également quant à son contenu, cette réforme du système scolaire québécois constitue en soi l'objet d'étude principal de ce mémoire. Dès lors, la question, inévitable, se pose au chercheur : par quel(s) moyen(s) aborder un phénomène à la fois aussi vaste, mais surtout aussi controversé ? Face à cette interrogation cruciale, nous avons délibérément cherché à puiser à deux sources documentaires bien précises.

Dans un premier temps, nous avons fait appel à une série de documents gouvernementaux, émanant pour la plupart du MELS. Ces documents gouvernementaux sont de trois ordres. Une première série de documents constitue l'ossature de la réforme pédagogique étudiée puisque les documents constituant ce premier ensemble visent essentiellement à établir les bases du changement entrevu. À ce titre, des documents tels que *Les États généraux sur l'éducation,1995-1996, Exposé de la situation* (MELS 1996), le *Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation. Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires* (MELS 1996) ou encore le précieux *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire* (MELS 2006) ont constitué des sources incontournables puisqu'ils présentent à la fois la philosophie inhérente à ce vaste chantier éducatif et les paramètres généraux par lesquels le

changement devait impérativement se définir. Par ailleurs, une seconde série de documents gouvernementaux sont venus apporter un éclairage plus précis sur le phénomène à l'étude. De fait, afin de clarifier ou de préciser certains aspects de la réforme, le MELS a jugé bon de publier une série de documents que nous avons également consultés, tels *Une école adaptée à tous ses élèves : politique de l'adaptation scolaire* (MELS 1999) ou *Décroche tes rêves : politique d'évaluation des apprentissages* (MELS 2003). À ces documents sont venus s'ajouter une troisième série de documents officiels, ceux-ci émanant du Conseil supérieur de l'Éducation (CSE) [7], qui nous ont permis de prendre connaissance des divers constats et réflexions établis par cet organisme consultatif à l'égard de certains aspects de la réforme de l'éducation. Regroupés en un seul corpus documentaire, ces documents officiels nous ont donc permis de dresser un portrait relativement fidèle et objectif du changement souhaité par les instances gouvernementales.

Cette première réalité, concrète et bien tangible, sera confrontée à une seconde réalité, à savoir la pensée de Michel Foucault et des chercheurs universitaires qui ont successivement emprunté les sentiers ouverts par le philosophe français tout au long de son parcours intellectuel. Malgré les difficultés évidentes que peut représenter l'œuvre de Michel Foucault dans la perspective précise de notre sujet d'étude[8], une référence à des ouvrages-clé du philosophe devenait incontournable. À ce titre, une grande partie de l'élaboration de ce mémoire repose sur une lecture attentive de certains de ces ouvrages. *Surveiller et punir : naissance de la prison* (Foucault 1975), de par les thèmes abordés au fil des pages, a très certainement contribué aux fondements théoriques de ce mémoire.[9] D'autres ouvrages de Michel Foucault ont

---

7 « Le Conseil supérieur de l'Éducation est un organisme autonome, distinct du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Il peut choisir le sujet des avis qu'il émet et les thèmes des rapports annuels qu'il produit sur l'état et les besoins de l'éducation. En vertu des règlements établis pour sa régie interne, il peut déterminer lui-même le moment et le mode de leur diffusion. Le Conseil est un organisme de consultation et de réflexion critique, à l'intérieur des institutions démocratiques et à l'abri des groupes de pression. ». Site internet du Conseil supérieur de l'éducation (www.cse.gouv.qc.ca)

8 Voir pages 8 à 11.

9 Pour une meilleure compréhension de l'apport de cet œuvre à notre mémoire, nous renvoyons le lecteur à la section 5.1 Les notions foucaldiennes de pouvoir et de savoir.

également été parcourus de manière exhaustive afin de relever les thèmes précis susceptibles de venir alimenter notre réflexion sur les bouleversements du système scolaire québécois. On pensera ici plus précisément à l'*Histoire de la sexualité* (Foucault 1984; Foucault 1984; Foucault 1984), *Dits et Écrits* (Defert, Ewald et al. 1994), et *L'herméneutique du sujet : cours au Collège de France (1981-1982)* (Foucault 2001). Néanmoins, le seul recours aux ouvrages de Michel Foucault se serait sans doute avéré bien insuffisant en regard des objectifs poursuivis à travers ces pages. Afin de pallier aux éventuelles lacunes en lien avec notre sujet, et cherchant à enrichir la vision originale que nous cherchons à faire émerger sur la réforme du système d'éducation québécois, nous avons puisé à même la littérature scientifique en retenant certaines contributions d'auteurs qui se sont intéressés, tout comme nous le faisons à travers ces pages, à la problématique de la transformation des systèmes scolaires occidentaux dans une perspective foucaldienne. Ces contributions, nous le mentionnions antérieurement[10], sont essentiellement issues d'auteurs américains, britanniques, australiens et néo-zélandais et, à ce titre, se sont avérées fort utiles dans la mesure où ce sont précisément dans ces contrées où les mouvements de réforme éducative ont été les premiers engagés et les plus intensément menés. La perspective originale de ces auteurs, perspective s'appuyant sur les diverses interprétations de la pensée de Michel Foucault, nous a donc permis de mettre en lumière les principaux débats entourant les incontournables questions des assises philosophiques, sur les modalités d'application et sur les effets desdits mouvements de réforme.

Ayant ainsi procédé à la mise sur pied de nos deux corpus documentaires, le traitement de l'information tirée de ceux-ci pouvait donner lieu à une multitude d'orientations méthodologiques. Dans la mesure où nous avons opté, pour les fins de cet exercice, pour la forme de l'essai, nous avons opté pour une méthodologie pouvant nous octroyer une marge de manœuvre relativement large quant à la manipulation et à l'interprétation de nos corpus documentaires. À ce titre, nous avons

10 Voir page 9.

donc délibérément choisi la méthodologie de l'analyse thématique, dont « [...] l'objectif est de trouver, par une approche horizontale, les thèmes récurrents entre les différents documents ou entretiens du corpus et les contenus qui s'y rattachent. » (Gavard-Perret, Gotteland et al. 2008:261). Bien que s'apparentant à la technique de l'analyse de contenu ou de l'analyse lexicale, l'analyse thématique s'avère à bien des égards beaucoup moins contraignante que les premières : « À la différence d'une analyse de contenu, l'analyse thématique n'oblige pas le chercheur à traiter de manière systématique la totalité des données du corpus. L'analyse peut se contenter de prendre en considération les seules informations pertinentes en regard des thèmes retenus. » (Gavard-Perret, Gotteland et al. 2008:262). Puisque nous n'avançons aucun objectif de quantification des différents thèmes observés ou des occurrences constatées dans chacun des corpus, ce qui demeure le propre de l'analyse de contenu ou de l'analyse lexicale, l'analyse thématique nous est apparue comme la technique idoine à ce projet.

Cependant, d'autres considérations sont également venues s'ajouter à notre réflexion méthodologique. Ainsi, l'identification de thèmes devait permettre un aller-retour entre les deux corpus documentaires. Il s'agit donc, comme le soulignent Gavard-Perret *et al.* (2008:262) en regard du traitement de nos corpus documentaires, d'une analyse dite horizontale, qui

> « [...] consiste à repérer les récurrences et régularités d'un document à l'autre à l'intérieur du corpus total. Lors d'une analyse thématique par exemple, le chercheur recherchera les thèmes qui reviennent d'un entretien à l'autre. Dans une approche horizontale, les discours individuels sont déconstruits afin d'extraire dans chacun les parties communes. La cohérence n'est donc plus donnée par la structure individuelle de chaque document ou entretien, mais par la réunion d'éléments comparables entre les différents documents ou entretiens. »

Un tel exercice d'analyse thématique nous a donc permis de faire émerger une série de thèmes qui constituent l'ossature de notre mémoire. Un premier critère de rétention s'est de lui-même imposé : nous avons en effet mis l'emphase sur les éléments qui pouvaient à la fois trouver un écho bien tangible dans la réalité quotidienne vécue dans les écoles québécoises et dans l'œuvre de Michel Foucault et dans les contributions des chercheurs académiques s'inspirant de la pensée de ce dernier. Mais surtout, les thèmes retenus dans le cadre de ce mémoire ont le mérite d'aborder des dimensions fondamentales propres à l'actuelle réforme de l'éducation au Québec, problématiques qui ont encore, quelque quinze années après l'annonce de ce changement paradigmatique majeur, des résonances bien réelles auprès de la clientèle scolaire, du corps enseignant, du personnel administratif et de la fraction de la population intéressée par les questions éducatives au Québec. Il devenait donc impératif, à nos yeux, de tenter d'expliquer, par le biais de la pensée de Michel Foucault et des chercheurs universitaires à sa suite, certaines de ces dimensions.

Ainsi, le concept de gouvernementalité développé par Michel Foucault nous est apparu incontournable, dans la mesure où ce concept s'attarde à décrire de manière assez précise le contexte économique, social et idéologique en place depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, contexte qui n'est pas étranger, nous le verrons, aux idées et conceptions ayant servi à justifier la mise en place du Renouveau pédagogique. Il en va de même pour la question de la gouvernance de l'individu, notre second thème retenu pour ce mémoire. De fait, ce thème aborde la question cruciale des objectifs poursuivis par la réforme québécoise du système d'éducation, une problématique dont nous pouvions difficilement faire l'économie dans le cadre d'un changement aussi majeur et radical. Par ailleurs, aborder la question du Renouveau pédagogique sans aborder celle de la place du savoir dans le changement paradigmatique actuel nous est apparu incontournable. Ce faisant, la jonction de la nouvelle dynamique du savoir désormais au cœur du Renouveau pédagogique au concept de savoir/pouvoir développé par Michel Foucault nous aura permis

d'entrevoir, encore ici, un changement important dans la manière dont s'établissent les relations de pouvoir au sein même des salles de classe, mais également entre les principaux acteurs œuvrant dans le milieu de l'éducation québécois. En dernier lieu, et puisque tout système d'éducation vise, à un moment quelconque, à sanctionner les apprentissages de l'élève, la dimension de l'évaluation pouvait difficilement être laissée de côté, d'autant que Michel Foucault, notamment dans *Surveiller et punir*, impute un rôle majeur à l'acte de l'examen non seulement dans ce qu'il a décrit comme étant les institutions disciplinaires (armée, école, hôpitaux), mais également dans l'émergence de notre société moderne.

En bref, les dimensions ici retenues et analysées dans les pages qui suivent (contexte idéologique, objectifs, savoir et évaluation) constituent à nos yeux une trame qui a le mérite de décrire en très grande partie l'essence même du Renouveau pédagogique. L'analyse thématique de notre corpus documentaire nous aura permis, parallèlement à notre étude du Renouveau pédagogique, de faire ressortir certains concepts (gouvernementalité, gouvernance de l'individu, savoir/pouvoir et examen) dans l'œuvre de Michel Foucault et dans la littérature scientifique qui trouvaient une correspondance quasi immédiate avec ces mêmes dimensions et qui pouvaient potentiellement fournir une grille d'analyse prometteuse, toujours dans la perspective d'une compréhension différente, voire même nouvelle, de cet événement majeur de l'histoire éducative du Québec.

Mais avant d'aborder plus à fond ces quatre thèmes à la lumière des vues développées par le philosophe français et ses adeptes, il convient, pour le bénéfice de notre lectorat, de replacer dans son contexte politique, social et idéologique le Renouveau pédagogique et d'en décrire sommairement les grandes lignes, ce que nous nous appliquerons à réaliser au chapitre suivant.

CHAPITRE II - PRÉSENTATION DU RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE QUÉBÉCOIS

2.1 Historique des réformes de l'éducation au Québec

Dans la mouvance de la Révolution tranquille, amorcée au Québec avec l'arrivée au pouvoir de l'équipe libérale de Jean Lesage en juin 1960, le système d'éducation qui prévalait alors, caractérisé essentiellement par la prédominance en son sein du clergé catholique et des valeurs conservatrices que ce dernier mettait de l'avant, faisait radicalement place à une nouvelle structure, en plus grande concordance avec le vent de changement qui soufflait sur le monde occidental à cette époque. Ce vent de changement se concrétisait, entre autres, par la volonté, pour la génération qui l'insufflait, de voir l'État prendre en main le développement des forces vives de la nation, fussent-elles humaines ou naturelles, afin de les exploiter adéquatement pour le plus grand bénéfice de la collectivité. Cette volonté devait se traduire, dans la sphère bien spécifique que constitue le monde de l'éducation, par la remise en question du quasi-monopole des communautés religieuses sur ce secteur primordial pour le développement de la société québécoise.

Dès son arrivée au pouvoir, le gouvernement Lesage s'attaquait à la mainmise du clergé sur le système éducatif québécois en mettant sur pied, en 1961, la Commission royale sur l'enseignement, présidée par Monseigneur Alphonse-Marie Parent, vice-recteur de l'Université Laval. À peine deux années de travaux suffiront à la commission et à son président pour constater la nécessité de créer *ex nihilo* une structure gouvernementale chargée de veiller à l'élaboration et au fonctionnement d'un système d'éducation résolument moderne, tant au niveau de la forme (laïcisation du système d'éducation, création des commission scolaires régionales, des maternelles, des écoles dites «polyvalentes» et des cégeps) qu'au niveau du contenu (révision des programmes d'enseignement). S'en suivra la création, en 1964, du

ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) qui, dorénavant, pilotera les destinées éducatives d'un peuple dont l'accès à l'éducation demeurait, au sortir de la noirceur duplessiste, une préoccupation majeure pour cette nation que les dirigeants d'alors voulaient résolument moderne.

Le rapport de la Commission royale sur l'enseignement (communément appelé « rapport Parent ») et les bouleversements engendrés par la publication de ce document fondateur ont sans conteste constitué le fait marquant du siècle dernier dans le cadre bien précis de l'histoire de l'éducation au Québec. Cependant, on aurait tort de croire que la création du MEQ aura marqué la fin d'une évolution rendue nécessaire par le contexte social d'alors. De fait, dans la mesure où la société québécoise s'est vue confrontée, au fil des décennies, à de nouveaux défis, de nouvelles valeurs, de nouvelles problématiques, les acteurs du système d'éducation ont été, eux aussi, amenés à s'interroger sur les fondements de la structure éducative québécoise. Ainsi, la fin de la décennie 1970 marquait le début, pour ces mêmes acteurs, d'une période d'interrogations, de consultations et d'ajustements en regard de la situation de l'éducation établie depuis le rapport Parent. En l'espace de trois années, le gouvernement péquiste de René Lévesque publiait un livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire (1977), suivi d'un livre blanc sur les cégeps (1978) et d'un livre orange intitulé *L'école québécoise : Énoncé de politique et plan d'action* (1979), ce dernier imposant un nouveau régime pédagogique qui entrera en vigueur en 1981.

Le retour au pouvoir du gouvernement péquiste de Jacques Parizeau, le 12 septembre 1994, a marqué sans conteste le début d'une autre phase de grands bouleversements au sein du monde de l'éducation québécois. D'emblée, le gouvernement nouvellement en place annonçait son intention de revoir en profondeur à la fois et la forme et le fond du système d'éducation québécois.

D'un point de vue structurel, le gouvernement péquiste d'alors décidait de mettre fin à l'anachronisme que constituait la division du territoire scolaire québécois en commissions scolaires catholiques et protestantes et faisait abroger, par une motion unanime votée par l'Assemblée nationale le 15 avril 1997 et avec l'assentiment du gouvernement fédéral, l'application au Québec de l'article 93[11] de la Loi constitutionnelle de 1867. Le gouvernement du Québec avait désormais le champ libre pour adopter la loi 109 qui instaurait, en prévision du 1er juillet 1998, la création de commissions scolaires désormais constituées sur une base linguistique. Dans le cadre de cette même législation, le gouvernement du Québec procédait à la fusion d'un bon nombre de commissions scolaires, celles-ci passant de 158 à 72, à savoir 60 commissions scolaires francophones, neuf commissions scolaires anglophones et trois commissions scolaires desservant la population autochtone.

Mais ces changements structurels, au demeurant devenus essentiels à l'aube du troisième millénaire, furent sans doute bien peu en regard des profonds bouleversements que les gouvernements successifs de Jacques Parizeau et de Lucien Bouchard entendaient initier afin d'actualiser le système éducatif québécois.

Dans cette optique bien précise, le gouvernement québécois instituait, au printemps 1995, la Commission des États généraux sur l'éducation, vaste série de consultations publiques qui entendaient rejoindre les Québécoises et Québécois aux quatre coins de la province. Six mois de consultations et près de 2000 interventions plus tard, les commissaires déposaient, en octobre 1996, un rapport fort attendu, intitulé *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires* (MELS 1996). Ce rapport, véritable pierre de fondation de l'actuelle réforme, déterminait, comme son titre l'annonce, dix chantiers prioritaires d'intervention pour rénover le système d'éducation québécois, à savoir (1) la poursuite des efforts en vue d'accroître l'accès à l'éducation, (2) l'extension et l'amélioration des services publics à la petite enfance,

11 Par cet article, la Loi constitutionnelle affirme la juridiction des provinces en matière d'éducation définit du même coup l'existence des commissions scolaires et établissements d'enseignement en termes strictement confessionnels.

(3) la révision du curriculum aux ordres d'enseignement primaire et secondaire, (4) la consolidation de la formation professionnelle et technique, (5) la réorganisation nécessaire des structures afin de mieux répondre à la demande d'un enseignement supérieur de masse, (6) la mise en place de perspectives tangibles de formation continue, (7) le soutien aux principaux acteurs en vue de la réussite éducative, (8) la redistribution des pouvoirs pour renforcer le pôle local et l'ouverture à la communauté, (9) la poursuite de la déconfessionnalisation du système scolaire et (10) le maintien d'un financement qui permette l'atteinte des finalités éducatives.

Très rapidement, la ministre de l'Éducation, Madame Pauline Marois, donnait suite au rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation en publiant, le 4 février 1997, un plan d'action ministériel intitulé *Prendre le virage du succès* (MELS 1997). Ce plan d'action, reconnaissant l'évolution du système québécois depuis trente ans, entendait désormais prioriser non plus l'accès à l'éducation pour le plus grand nombre, mais l'accès au succès pour le plus grand nombre. Pour mener à bien le Renouveau dès lors engagé, la ministre dégageait sept grandes lignes d'action, à savoir (1) l'intervention éducative dès la petite enfance, (2) l'enseignement des matières essentielles, (3) un accroissement de l'autonomie de l'école, (4) un plus grand soutien à l'école montréalaise, (5) l'intensification de la réforme de l'enseignement professionnel et technique, (6) la consolidation et la rationalisation de l'enseignement supérieur et, en dernier lieu (7) un meilleur accès à la formation continue.[12] Quelques mois plus tard, en septembre 1997, la ministre Marois publiait un énoncé de politique éducative, *L'école, tout un programme* (MELS 1997) qui venait préciser, pour le secteur de la formation des jeunes (ordres préscolaire, primaire et secondaire) les intentions du ministère en regard de la présente réforme, notamment quant aux contenus de formation[13], de l'évaluation des apprentissages, de

[12] Voir l'annexe 1 pour une description plus détaillée de ce plan d'action.
[13] Sur ce point crucial et maintes fois débattu des contenus de formation enseignés dans les salles de classe, le MEQ appuyait sa démarche sur les conclusions du rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, un rapport intitulé *Réaffirmer l'école*, déposé quelques semaines plus tôt.

la sanction des études, du matériel didactique et de la formation initiale et continue du personnel enseignant.

Ainsi, après deux années de consultations publiques et d'élaboration minutieuse, et après avoir procédé aux modifications structurelles que furent la fusion des commissions scolaires, le MEQ allait résolument de l'avant en imposant une véritable refonte des procédés et conceptions pédagogiques à l'ensemble des intervenants et de la population étudiante, et ce en vue de l'année scolaire 1999-2000.

2.2 Contenu du Renouveau pédagogique

Ambitieux programme de révision en profondeur du système d'éducation québécois, le Renouveau pédagogique, amorcé en 1997 et devant normalement s'achever avec le début de l'année scolaire 2009-2010, pourrait difficilement se résumer en quelques lignes, tant l'ampleur et la complexité du changement en cours sont grandes. Cependant, le lecteur serait bien mal servi de notre part si, en tout début de ce mémoire, nous ne tentions pas d'esquisser les quelques grandes lignes de la présente réforme.

Essentiellement, le Renouveau pédagogique entend porter sa marque sur sept domaines bien particuliers du système d'éducation québécois, à savoir (1) le programme de formation de l'école québécoise, (2) le régime pédagogique, (3) la politique d'évaluation des acquis et de sanction des études, (4) le secteur de l'adaptation scolaire, (5) les services complémentaires, (6) l'organisation scolaire et (7) la dynamique d'enseignement et d'apprentissage.

2.2.1 Le programme de formation de l'école québécoise

L'établissement des programmes d'études constitue certes un élément essentiel du processus pédagogique dans la mesure où ces mêmes programmes sont, pour les enseignants qui sont chargés de les appliquer et pour les élèves et étudiants qui les

assimilent, autant de repères qui jalonnent le parcours des acteurs du système d'éducation québécois. Historiquement, les programmes d'études ont subi moult changements, tant au niveau du fond que de la forme. Sans aborder plus à fond la question des curriculums, qui fera l'objet d'une attention particulière à la prochaine section, nous pouvons constater que la forme des programmes d'études a évolué d'un pôle à un autre, passant d'une énonciation plutôt large, pour ne pas dire vague, à une énonciation plus élaborée et directive. Ainsi, l'école québécoise aura successivement connu une courte période (1968-1971) où les programmes de formation étaient présentés sous la forme de ce qu'il est convenu d'appeler les programmes-cadres, à l'intérieur desquels très peu d'éléments y étaient énoncés, l'essentiel de la détermination des contenus et méthodes pédagogiques étant pratiquement laissé aux bons soins de l'enseignant. Puis, du début de la décennie 1980 et pour les quelque vingt années qui suivront, les programmes d'études seront désormais élaborés de manière beaucoup plus explicite. Ainsi, chaque programme enseigné dans les classes québécoises se voit accoler un volumineux guide pédagogique au sein duquel sont définis de manière stricte les orientations générales, la description du contenu (segmentation en objectifs globaux, généraux, terminaux et intermédiaires et définition précise des contenus notionnels à être vus en classe), les approches pédagogiques suggérées, le type d'évaluation approprié, les préalables et le temps normalement dévolu à l'exposé des divers contenus notionnels.

D'emblée, lors de l'élaboration du nouveau programme de formation de l'école québécoise, le MELS a voulu laisser de côté cette conception du programme de formation exprimé de manière séquentielle et mettant l'emphase sur les attentes et les objectifs à atteindre pour l'élève en regard de chaque discipline enseignée. Par le biais du Renouveau pédagogique, le MELS a fait tomber les frontières strictes qui pouvaient exister entre les diverses disciplines et, ce faisant, cherche à favoriser l'émergence, chez l'apprenant, d'une pensée axée sur l'interaction entre les savoirs propres à chaque discipline. Ainsi, les programmes disciplinaires (quatorze au

primaire, dix-neuf au secondaire) ont-ils été regroupés au sein de cinq domaines d'apprentissage, à savoir les langues, la mathématique, la science et la technologie, l'univers social, les arts et le développement personnel. À titre d'exemple, l'enseignant est désormais invité à déborder sciemment le cadre strict de l'enseignement de l'histoire nationale et à intégrer, lorsque l'occasion peut s'y prêter, des notions de géographie, d'éducation à la citoyenneté et de français dans le cadre de la même activité pédagogique.

Cette nouvelle dynamique de décloisonnement instituée entre les savoirs apparentés permet donc l'implantation, selon le MELS, d'une série de finalités exprimées non plus en termes strictes d'objectifs à atteindre de manière successive, mais de compétences à développer. Cette notion, au demeurant fort controversée, de « compétence » est définie par le MELS comme « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (MELS 2006:4). En regard de la segmentation du savoir, du cloisonnement des objectifs et contenus notionnels de l'ancien programme de formation et de la difficulté constatée par les penseurs du Renouveau pédagogique d'établir, pour les élèves, des liens tangibles entre les savoirs théoriques et la réalité courante, le MELS entend désormais mettre l'accent sur les compétences disciplinaires :

> Privilégier les compétences, c'est inviter à établir un rapport différent aux savoirs et à se recentrer sur la formation de la pensée. L'idée de compétence dénote le souci d'initier dès l'école le développement d'habiletés complexes qui sont 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. (MELS 2006:4)

Toujours dans l'optique d'une meilleure intégration des contenus notionnels à la réalité, le MELS introduit au programme de formation de l'école québécoise la notion de domaine général de formation. Ces domaines, au nombre de cinq, visent essentiellement à permettre à l'élève :

> [d'] établir des liens significatifs 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'action dans les situations données. Ils permettent à l'élève de relier entre eux les divers domaines de connaissance et de porter un regard critique sur les éléments de son environnement personnel, social ou culturel. (MELS 2006:7)

Ainsi, dans le cadre de ses activités d'apprentissage, l'élève pourrait être amené à aborder certaines notions dans le cadre précis d'un ou des domaines généraux de formation que sont l'éducation aux médias, la santé et le bien-être, l'environnement et la consommation, l'orientation professionnelle et l'entrepreneuriat, vivre-ensemble et citoyenneté.

Dernier élément primordial au nouveau programme de formation de l'école québécoise, les compétences transversales sont un ensemble de compétences qui, de par leur nature particulière, dépassent les compétences disciplinaires. Dans l'optique ministérielle, les compétences transversales visent à doter l'élève d'outils utilisables et transposables d'une situation donnée à une autre, toujours dans la perspective d'une société de plus en plus complexifiée et mouvante. Ces compétences, que l'enseignant doit chercher à développer chez l'élève, doivent se déployer à travers les divers domaines d'apprentissages, encore ici à l'intérieur des diverses activités pédagogiques suggérées par l'enseignant. Pour l'ordre d'enseignement primaire, ces compétences transversales sont au nombre de neuf, regroupés en quatre ordres : les compétences d'ordre intellectuel (exploiter l'information, résoudre des problèmes, exercer son jugement critique, mettre en œuvre sa pensée créatrice), d'ordre méthodologique (se donner des méthodes de travail efficaces, exploiter les technologies de l'information et de la communication), d'ordre personnel et social (actualiser son potentiel, coopérer) et d'ordre de la communication (communiquer de façon appropriée).

Prenant appui sur les conceptions pédagogiques du constructivisme et du socioconstructivisme[14], le nouveau programme de formation de l'école québécoise constitue, on le constate, une véritable révolution par rapport à son prédécesseur, hérité de la décennie des années 1970. D'un modèle « passif » où l'accent était placé sur la transmission d'un savoir morcelé et étanche, et où des objectifs clairement énoncés devaient être rencontrés, le programme de formation de l'école québécoise énoncé dans le cadre du Renouveau pédagogique passe résolument à l'ère de la construction du savoir, où l'élève devient un agent « actif » du processus éducatif et où ce dernier est invité à effectuer des allers-retours constants entre les acquis théoriques et les problématiques courantes de la vie contemporaine. Dans cette optique, et le lecteur pourra s'en rendre compte lui-même à l'examen de l'annexe 2, les domaines d'apprentissage, les domaines généraux de formation et les compétences transversales sont les éléments insécables d'une dynamique d'apprentissage qui vise à la construction d'une vision du monde propre à l'élève.

2.2.2 Le régime pédagogique

Tel que défini par l'article 447 de la Loi sur l'instruction publique[15], le régime pédagogique constitue un ensemble de dispositions visant à définir la nature et les objectifs des services éducatifs dispensés au Québec. De par le régime pédagogique, le MELS est donc amené à statuer sur une foule de sujets relatifs à la prestation des services éducatifs. Ceci comprend, notamment, l'admission, l'inscription et la fréquentation scolaire, la détermination du calendrier scolaire, la conformité du matériel didactique, l'établissement des règles concernant l'évaluation des apprentissages et la sanction des études, l'émission des diplômes et des attestations

14 Le constructivisme, dont le précurseur est sans conteste le psychologue suisse Jean Piaget (1896-1980), est une école de pensée qui avance que seul le sujet est au centre de la « construction » de ses connaissances. Le socioconstructivisme, mouvement essentiellement inspiré par les travaux du psychologue soviétique Lev Vygotski (1896-1934), prolonge, en quelque sorte, la théorie constructiviste en stipulant que l'élève, encore ici, « construit » ses connaissances par lui-même, mais également par l'interaction sociale avec ses pairs.

15 La Loi sur l'instruction publique (LIP) est la législation qui définit et encadre les services éducatifs au Québec. Les quelque sept cents articles de la LIP peuvent être consultés sur le site internet des Publications du Québec (www.publicationsduquebec.gouv.qc.ca)

officielles, la définition des services complémentaires (orthopédagogie, orthophonie, psychoéducation, etc.) et des services particuliers (accueil et soutien en français aux élèves immigrants, services en milieu hospitalier).

À travers les nombreux changements apportés au régime pédagogique[16], nous retiendrons l'organisation nouvelle de l'ordre d'enseignement primaire en trois cycles d'une durée de deux années, alors que la situation précédente prévoyait la division stricte en six années académique. Dans le cas précis de l'enseignement secondaire, le cycle historiquement connu de cinq années est abandonné pour une division en deux cycles, l'un de deux années (secondaires I et II) et l'autre de trois années (secondaire III, IV et V). Conséquemment, il est convenu que les programmes disciplinaires seront conçus, eux aussi, de manière à couvrir le contenu notionnel à l'intérieur non plus d'une seule année académique, mais dans le cadre plus long des cycles (deux ou trois ans, selon le cas).

Quant aux disciplines enseignées de manière obligatoire, on retrouve, de la première année du primaire à la fin du secondaire, la langue d'enseignement et la langue seconde, la mathématique, les arts, l'éducation physique et à la santé, l'éthique et la culture religieuse. À ces matières se joignent, du début du deuxième cycle du primaire jusqu'à la quatrième année du secondaire, la science et la technologie et l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté.

Il est à noter que le temps d'enseignement global sera augmenté, dès l'année scolaire 2006-2007, de 90 minutes par semaine, afin de favoriser l'insertion, dans la grille-matières, d'un nombre plus grand de périodes en éducation physique et à la santé, en arts et en langue seconde. De plus, l'apprentissage de l'anglais (langue seconde) se

16 Encore ici, par esprit de concision, il aurait été fastidieux, dans le cadre de ce mémoire, de relater tous les changements survenus au régime pédagogique. Aussi, pour un supplément d'information, nous renvoyons le lecteur au règlement particulier de la Loi sur l'instruction publique concernant le régime pédagogique, toujours sur le site des Publications du Québec.

fera, toujours dans la perspective de la rentrée scolaire 2006, dès la première année du primaire.

2.2.3 Politique d'évaluation des acquis et de sanction des études

Devant l'ampleur et l'importance des changements imposés dans le cadre du Renouveau pédagogique québécois, la révision de la politique des acquis et de sanction des études devenait dès lors une nécessité.

À l'instar de l'évolution des programmes pédagogiques au fil des réformes qui ont marqué l'histoire scolaire québécoise, le concept d'évaluation a, de même, connu des changements importants. Nous retiendrons que, de la création du ministère de l'Éducation jusqu'au début de l'année 1980, l'acte d'évaluer venait essentiellement sanctionner l'acquisition des connaissances par l'administration d'examens standardisés. Cependant, en 1981, le ministère faisait paraître une *Politique générale d'évaluation pédagogique* qui, tout en reprenant essentiellement les mêmes méthodes d'évaluation, visait surtout à mesurer l'atteinte des objectifs terminaux prescris dans les programmes d'études nouvellement élaborés.

Avec le Renouveau pédagogique, une toute nouvelle conception de l'évaluation est mise en place, dans la mesure où le paradigme éducationnel met désormais l'emphase sur l'acquisition de compétences (et non plus de contenus notionnels) sur une durée longue (le cycle de deux ans) et où une place nouvelle est faite à l'intégration de l'évaluation à l'apprentissage, à la pertinence du jugement de l'enseignant et au concept de différentiation pédagogique.

Ainsi, comme le stipule la nouvelle politique en matière d'évaluation des acquis et de sanction des études, l'évaluation doit désormais être conçue non plus comme un exercice ponctuel où l'élève est livré à lui-même face aux exigences à atteindre, mais comme un processus évolutif qui se déroule tout au long des apprentissages :

> Ainsi, l'évaluation des apprentissages remplit une fonction pédagogique capitale et elle doit s'inscrire dans une logique de complémentarité; elle s'ajoute à l'ensemble des moyens utilisés pour soutenir l'élève dans ses apprentissages. Cette conception de l'évaluation invite à la considérer comme une composante de l'apprentissage plutôt que comme une entité distincte. (MELS 2003:14)

Dans cette perspective précise, le pivot du processus d'évaluation passe donc de l'instrument d'évaluation (essentiellement, l'examen ponctuel), pour lequel l'enseignant se voyait attribuer un rôle d'administrateur, à l'enseignant lui-même, désormais au centre du processus, dans la mesure où ce dernier est invité à établir l'intention d'évaluation, les objets, moments et méthodes qui feront l'objet d'une évaluation.[17] Ainsi, en regard de l'évaluation traditionnelle, qui portait un regard net, définitif et indiscutable sur les apprentissages des élèves, le mode d'évaluation prôné par le Renouveau pédagogique accorde une importance majeure au jugement de l'enseignant en regard de ces mêmes apprentissages :

> Dans la présente Politique, inscrire le jugement professionnel de l'enseignant comme pierre angulaire de l'évaluation des apprentissages confirme le fait qu'évaluer est un acte professionnel de première importance, et ce, à cause des décisions qui en découlent. L'acte d'évaluer ne peut se réduire à l'application d'un ensemble de règles ou de modalités, bien que celles-ci soient indispensables; il doit avoir comme assise le jugement de l'enseignant. En ce sens, il ne peut être exercé que par une personne qui en a la responsabilité et qui possède les compétences nécessaires. La formation tant initiale que continue des enseignants des trois secteurs joue donc un rôle central.
>
> Par ailleurs, mettre en évidence le jugement de l'enseignant confirme la nécessité d'une évaluation des apprentissages de grande qualité et empreinte de rigueur pour éviter toute impression de subjectivité. Ainsi, le jugement professionnel doit reposer sur des informations pertinentes, valides et suffisantes, recueillies à l'aide d'instruments formels ou informels selon les situations.

17 Les moyens de cette même évaluation sont, en grande partie, laissés à la discrétion de l'enseignant et ce dernier peut envisager, outre l'examen formel classique, une multitude de procédés docimologiques afin de recueillir les informations pertinentes sur les apprentissages de l'élève.

À l'intégration de l'évaluation aux séquences d'apprentissage et la valorisation du jugement de l'enseignant dans le processus d'évaluation, les penseurs du Renouveau pédagogique ont aussi adjoint à ces deux notions le concept de différenciation pédagogique[18]. Prenant acte des divers rythmes d'apprentissage constatés naturellement chez les élèves, et compte tenu des origines socio-économiques et culturelles diverses de la clientèle scolaire, les penseurs du Renouveau pédagogique ont souhaité que l'enseignant, dans le cadre de l'exercice de son jugement en matière d'évaluation, puisse adapter cette dernière en fonction des individus qui la subissent, tout en visant à la rencontre des objectifs prescrits en termes d'acquisition des compétences.

> Tenir compte de ces différences suppose que l'enseignant insère dans sa pratique la différenciation pédagogique qui permet aux élèves de développer les compétences exigées, tout en empruntant des voies diverses. Il convient donc que l'évaluation des apprentissages s'inscrive dans cette logique de différenciation, notamment en ajustant les méthodes d'évaluation. En cours d'apprentissage, l'enseignant prévoit des situations d'apprentissage et d'évaluation qui sont communes à tous les élèves d'un groupe, et d'autres qui sont différenciées pour tenir compte de la progression différente de certains élèves. Pour les élèves ayant des besoins particuliers, l'enseignant peut adapter plus spécifiquement les situations d'apprentissage et d'évaluation. Pour l'évaluation aux fins de la reconnaissance des compétences, de la sanction des études ou de la reconnaissance des acquis, le respect des différences suppose l'adaptation des modalités d'évaluation aux particularités de certains élèves, tout en maintenant des exigences uniformes. (MELS 2003:16)

Ces changements majeurs apportés au processus d'évaluation et à la sanction des études ont par ailleurs amené le MELS à revoir également les modalités de communication des résultats aux parents. Ainsi, le nouveau régime pédagogique prescrit l'élaboration de huit communications écrites aux parents. Cinq de ces huit communications doivent être des communications dites formelles (bulletin officiel) à

18 La différenciation pédagogique peut-être définie comme un « principe et [une] pratique qui préconisent que les planifications et les interventions pédagogiques respectent les diverses caractéristiques des élèves qui sont significatives de la réussite de leurs apprentissages. » (Legendre, 2005:417)

l'intérieur desquelles les notes peuvent être transmises sous formes numérique, littérale, ou autre (symboles ou codes de couleur, par exemple).[19] La dernière communication d'un cycle prend, quant à elle, la forme d'un bilan des apprentissages, avec sanction (ou non) vers le cycle suivant.

2.2.4 Le secteur de l'adaptation scolaire

Le succès du plus grand nombre, tel que souhaité par le Renouveau pédagogique, doit également passer par le succès des élèves connaissant des difficultés particulières dans le cadre du système d'éducation actuel. C'est dans cette perspective précise que le MELS publiait, en janvier 2000, un plan d'action spécifique à la problématique des élèves handicapées ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA), plan intitulé *Une école adaptée à tous ses élèves* (MELS 1999). Reconnaissant d'emblée le devoir essentiel d'instruire, de socialiser et de qualifier également cette clientèle particulière, le MELS propose six voies d'action afin de parvenir à son objectif.

Le MELS exhorte, dans un premier temps, les ressources du milieu de l'éducation à reconnaître l'importance d'une prévention et d'une intervention précoce, dans la mesure où la rapidité d'intervention est un facteur-clé du succès pour l'élève EHDAA. En second lieu, le MELS appelle les instances scolaires à une meilleure adéquation des services éducatifs aux besoins spécifiques de cette clientèle particulière, notamment par l'adoption de dispositions précises dans le projet éducatif de l'institution d'enseignement, par la prise et par une sensibilisation accrue du personnel de direction et le soutien qu'elle peut offrir (en termes d'aménagement de temps, par exemple) au personnel enseignant dédié aux élèves EHDAA. Dans un troisième temps, le MELS insuffle une nouvelle dynamique en enjoignant les organisations à s'adapter aux spécificités des élèves EHDAA, notamment en termes

19 Rappelons que la prérogative de concevoir le bulletin revient, de par l'article 96.15 de la LIP, au directeur de l'établissement d'enseignement, sur recommandation des enseignants. La très large latitude laissée à ces intervenants quant à la méthode de notation aura laissé bien des parents perplexes, surtout en matière de comparaison des résultats scolaires d'un établissement à l'autre.

d'évaluation des services et d'intégration dans les classes régulières. Dans un quatrième temps, l'implication des personnes et instances significatives aux yeux de l'élève est souhaitée afin de mieux répondre aux besoins et capacités de ce dernier. De plus, le MELS incite les intervenants à porter une attention particulière aux élèves strictement en troubles de comportement ou d'apprentissage afin d'acquérir une meilleure vision d'ensemble des problématiques en cours et de dégager des pistes d'interventions plus adéquates à leur égard. En dernier lieu, en lien avec la réforme au chapitre de l'évaluation, les acquis quant à la socialisation, l'instruction et la qualification doivent également être revus et adaptés à la situation particulière de la clientèle EHDAA. En filigrane, on retiendra que, pour le secteur de l'adaptation scolaire, la question primordiale demeure celle de l'intégration des élèves EHDAA aux classes régulières, une mesure certes souhaitées par tous mais dont l'application s'avère, nous le verrons plus loin, souvent boiteuse dans la mesure où les budgets nécessaires à l'intégration d'une telle clientèle ne sont pas toujours adéquats.

2.2.5 Les services complémentaires

Tels que définis dans le cadre du régime pédagogique, les services complémentaires sont mis en place par les commissions scolaires et les établissements d'enseignement afin de supporter l'élève dans l'évolution de ses apprentissages, de l'épauler en regard de certaines habiletés sociales à acquérir (autonomie, responsabilisation, développement moral et spirituel, sentiment d'appartenance à l'école), de le diriger vers les orientations professionnelles adéquates et de promouvoir auprès de ce dernier de saines habitudes de vie. Afin de parvenir à ces objectifs, les services complémentaires devraient inclure des services de psychologie, de psychoéducation, d'orthopédagogie, d'orthophonie, d'animation spirituelle et d'engagement communautaire, pour ne nommer que ceux-ci. Le Renouveau pédagogique indique, de manière assez large cependant, que ces services devraient s'inscrire dans les

domaines généraux de formation et qu'ils devraient favoriser le développement des compétences auprès des élèves qui en bénéficient.

2.2.6 L'organisation scolaire

En concordance avec l'objectif primordial qu'il s'est fixé, le MELS a mis en place, dans le cadre du Renouveau pédagogique, une série de mesures visant à la réussite du plus grand nombre. Ces mesures introduisent, notamment, la fréquentation préscolaire à temps plein, la diminution des ratios enseignants/élèves au préscolaire et au premier cycle du primaire, la progression continue de l'élève dans ses apprentissages et la fréquentation d'une septième année, au besoin. De plus, nombre de responsabilités quant à l'organisation scolaire sont désormais dévolues au niveau des établissements d'enseignement. Ceux-ci se voient désormais confier le choix des manuels scolaires à employer, les modalités de communication avec les parents, les modalités de promotion à un cycle supérieur, le modèle d'organisation des classes ainsi que le choix de certaines disciplines à être enseignées ainsi que le nombre d'heures allouées à ces dernières.

2.2.7 La dynamique d'enseignement et d'apprentissage

À la lumière des points précédents, il apparaît clairement que le rôle traditionnel de l'enseignant est appelé, dans le cadre du Renouveau pédagogique, à évoluer radicalement. De fait, l'implantation du Renouveau pédagogique appelle la masse des enseignants à revoir en profondeur le rôle que l'enseignant s'attribuait traditionnellement.

Ainsi, on doit essentiellement retenir que l'implantation du Renouveau pédagogique a contribué à augmenter significativement l'autonomie professionnelle des enseignants et des équipes-école vis-à-vis des programmes de formation antérieurement prescrits. De fait, le MELS reconnaît désormais au corps enseignant un plus grand libre-arbitre,

notamment en matière d'outils pédagogiques et de méthodes d'enseignement. Dans cet ordre d'idées, et sans toutefois l'imposer explicitement, les penseurs du Renouveau pédagogique ont souhaité voir les enseignants se dégager de l'enseignement dit traditionnel et mettre de l'avant, autant que faire se peut, des pédagogies mettant l'élève au centre du processus d'apprentissage, comme se révèle l'être la pédagogie par projet, par exemple.[20]

En dernier lieu, de par la durée longue des cycles d'apprentissage et de par le décloisonnement souhaité entre les contenus notionnels, le Renouveau pédagogique introduit la notion de concertation entre les enseignants. Ceux-ci sont en effet fortement invités à abattre les cloisons rigides de leurs disciplines ou de leurs classes afin d'adopter une vision plus globale de leur tâche et du développement des élèves qui leur sont confié. Ainsi, le Renouveau pédagogique aura permis à nombre d'écoles de dégager à leurs horaires respectifs des temps de concertation, comme autant de précieuses minutes qui doivent permettre à la fois la mise en commun d'informations pédagogiques pertinentes générales ou spécifiques à certains élèves, ou encore l'élaboration par les enseignants de certains projets interdisciplinaires.

2.3 Conclusion

Le Renouveau pédagogique constitue, nous l'avons vu, un changement majeur dans la manière de concevoir l'acte éducatif. À ce titre, il n'est pas un aspect du système éducatif québécois, tant au chapitre de la structure qu'au chapitre du contenu, qui ne soit touché de près ou de loin par ce bouleversement. Certes, le présent chapitre n'avait pas la prétention de procéder à la recension systématique des changements survenus depuis l'implantation du Renouveau pédagogique, ce que les limites du

---

20 Rénald Legendre (2005:1018) définit la pédagogie par projet comme une « méthode pédagogique qui organise l'enseignement de façon à faire vivre aux élèves un ensemble d'activités d'apprentissage qui vise une réalisation précise. » Partant essentiellement de ses intérêts manifestes, l'élève est invité à définir un projet, à procéder à la planification et à la cueillette des données, à traiter ces mêmes données et à présenter son projet à ses compagnes et compagnons de classe. Les apprentissages pédagogiques sont intégrés à l'intérieur du projet par le biais de diverses exigences énoncées par l'enseignant qui, ce faisant, accompagne les élèves dans l'élaboration de leur projet.

présent mémoire nous empêchaient de faire. [21] Néanmoins, un survol rapide et une présentation aussi exhaustive que possible des grandes lignes du Renouveau pédagogique nous apparaissaient, à ce stade, essentiels afin de saisir les enjeux entourant son acceptation par les principaux acteurs du système d'éducation québécois et son implantation graduelle au sein de ce même système.

Nous l'avons vu, le Renouveau pédagogique propose des changements paradigmatiques importants et les impacts de ces changements, on le devine bien, ont des répercussions majeures sur la « mécanique » du système d'éducation québécois. Notre propos n'est pas ici d'analyser point par point les éléments du Renouveau pédagogique à la lumière des travaux de Michel Foucault, mais bien de faire ressortir les points de convergence entre certaines assises du Renouveau pédagogique et les concepts développés par le chercheur et philosophe français. Dans cette optique précise, certains domaines d'application du Renouveau pédagogique, plus techniques, présentaient, à nos yeux, un intérêt moindre et ont été délibérément laissés de côté. Ces domaines précis sont ceux de l'adaptation scolaire, des services complémentaires et l'organisation scolaire. À l'inverse, les autres champs d'application de la réforme, à savoir le programme de formation de l'école québécoise, le régime pédagogique, la politique d'évaluation des acquis et de sanction des études et la dynamique d'enseignement et d'apprentissage, de par les enjeux plus larges qu'ils soulèvent et parce que ces mêmes enjeux ont été abordés de près ou de loin par Michel Foucault, seront analysés de manière plus précise dans les chapitres qui suivront.

---

21 Pour une information exhaustive sur la nature du Renouveau pédagogique, nous renvoyons évidemment le lecteur aux documents officiels publié par le MELS, et plus particulièrement à l'énoncé de politique éducative *L'école, tout un programme* (voir bibliographie). Nous signalons également au passage le document synthétique publié en octobre 2005 par le MELS, en réponse aux nombreuses interrogations et appréhensions soulevées par le Renouveau pédagogique. Ce document s'intitule *Le Renouveau pédagogique – Ce qui définit le changement* et peut être consulté en ligne à l'adresse www.meq.gouv.qc.ca/lancement/Renouveau_ped.

CHAPITRE III - GOUVERNEMENTALITÉ ET RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE QUÉBÉCOIS

3.1 Sur la nature de l'institution scolaire dans l'œuvre de Foucault

Historien des sciences et des idées pour les uns, philosophe pour les autres, bien qu'il ait lui-même refusé ces classifications strictes, Michel Foucault demeure à bien des égards un intellectuel « inclassable ». La multiplicité des champs d'investigation du penseur français (notamment l'histoire de la médecine par le biais de l'étude du concept de folie , l'émergence du discours particulier que constituent les sciences humaines et la question du pouvoir par l'entremise d'une histoire de la pénalité) pourraient laisser entrevoir l'élaboration d'une nouvelle vision de l'Homme et de l'Histoire, concurrentes aux deux idéologies dominantes propres à notre époque contemporaine, à savoir le libéralisme et le matérialisme historique.

Les travaux de Michel Foucault, et le philosophe aura tôt fait de s'en défendre, ne constituent en rien une relecture de la nature et de l'évolution des sociétés humaines à travers les âges. Ainsi en va-t-il, par exemple, de la problématique du pouvoir, concept primordial et essentiel à la compréhension des sociétés humaines, maintes fois tourné et retourné par les tenants des idéologies libérales et marxistes, et pour lequel Foucault ne propose pas de théorie au sens propre, mais une « analytique » (sur ce sujet précis, nous renvoyons le lecteur au chapitre V de ce présent mémoire, « Savoir et pouvoir au sein du Renouveau pédagogique québécois »)[22]. Ainsi en va-t-il également de l'éducation et, *in extenso*, de l'institution scolaire, éléments tout aussi primordiaux de l'évolution des sociétés puisque celles-ci seront largement tributaires

22 Comme le précise par ailleurs Michel Foucault : « Je voudrais dire d'abord quel a été le but de mon travail ces vingt dernières années. Il n'a pas été d'analyser les phénomènes de pouvoir, ni de jeter les bases d'une telle analyse. J'ai cherché plutôt à produire une histoire des différents modes de subjectivations de l'être humain dans notre culture; [...] » Cité dans Dreyfus, H. L. and P. Rabinow (1984). Michel Foucault, un parcours philosophique: au-delà de l'objectivité et de la subjectivité. Paris, Gallimard., p. 297

de la qualité de cette même éducation reçue par leurs membres en devenir. À cet égard, force nous est de reconnaître que l'apport de Michel Foucault, encore ici, se limite, essentiellement à travers les pages de *Surveiller et punir*, à procéder à cette même « analytique » de l'institution scolaire, un exercice qui pousse l'intellectuel français à s'attarder moins à sa nature propre qu'à l'usage qui est fait de cette même institution scolaire :

> Foucault neither possesses a theory of society in the conventional sense, nor does he employ a theory of the formation of the subject comparable with those found in psychoanalysis, phenomenology or semiotics. Hence Foucault cannot himself produce an account of the school as an apparatus for the disciplinary formation of subjects, wielded in the interest of social domination. [...] One can then set about using *Discipline and punish* as a supplement to such an account in the manner already indicated. (Hunter 1996:144)

Cela dit, il nous sera néanmoins permis de souligner, dans l'analyse proposée par Foucault de l'institution scolaire, une caractéristique essentielle à cette même institution, caractéristique au demeurant également relevée par l'analyse marxiste. En effet, pour résumer à grands traits la théorie marxiste en regard de l'éducation, les tenants du matérialisme historique conçoivent l'école comme un instrument utilisé par le pouvoir, essentiellement détenu par la bourgeoisie, afin de reproduire les inégalités sociales et de maintenir sa domination, tant matérielle qu'intellectuelle, sur le prolétariat. Michel Foucault reprend à son compte cette même nature d'instrument que les marxistes accolent à l'institution scolaire en l'associant à l'apparition de la société disciplinaire au cours des 17^{e} et 18^{e} siècles.

Cette société disciplinaire qui apparaît à l'âge classique, et que Michel Foucault révèle habilement à travers *Surveiller et punir*, induit un changement profond dans la manière de concevoir la société :

> Le moment historique des disciplines, c'est le moment où naît un art du corps humain, qui ne vise pas seulement la croissance de ses habiletés, ni non plus l'alourdissement de sa sujétion, mais la formation d'un rapport qui dans le même mécanisme le rend d'autant plus obéissant qu'il est utile, et inversement. (Foucault 1975:138)

Ces « corps dociles », pour reprendre l'expression Foucault, c'est à travers une série d'institutions bien précises que la société disciplinaire cherchera à les obtenir, à les modeler, à les façonner minutieusement et insidieusement. Prison, hôpital, école, caserne, atelier : autant de lieux dont qu'il convient de régir adéquatement selon des principes bien précis, des « techniques »:

> La première des grandes opérations de la discipline, c'est donc la constitution de « tableaux vivants » qui transforment les multitudes confuses, inutiles ou dangereuses, en multiplicités ordonnées. [...] Le tableau, au 18^{e} siècle, c'est à la fois une technique de pouvoir et une procédure de savoir. Il s'agit d'organiser le multiple, de se donner un instrument pour le parcourir et le maîtriser; il s'agit de lui imposer un « ordre ». (Foucault 1975:150)

Le recours à cet « ordre », qui s'impose progressivement aux 17^{e} et 18^{e} siècles, donnera lieu à l'élaboration de multiples techniques. Ces techniques disciplinaires, ces moyens et stratégies, bref ces nouvelles techniques de pouvoir dont fait mention Foucault, n'apparaissent pas *ex nihilo*. Si elles peuvent ainsi émerger à travers les multiples institutions de la société, c'est que ces techniques disciplinaires visant la population en général, et les individus dans leurs gestes et attitudes les plus intimes, seront désormais envisagées et intégrées dans le cadre plus large d'une rationalité et d'une pratique nouvelles du gouvernement.

3.2 Le concept de gouvernementalité

Cette jonction entre les techniques disciplinaires, expression minutieuse et détaillée d'une véritable microphysique du pouvoir, la rationalité et la pratique du pouvoir, qui cherchent à s'appliquer au plus grand nombre à l'intérieur de l'État, n'est pas fortuite.

Pour Michel Foucault, une coupure se produit aux 16e et 17e siècles: là où « l'art du gouvernement », tel que l'a par exemple exposé Machiavel dans *Le Prince*, commandait à ce dernier les moyens d'acquérir ou de conserver sa principauté (y incluant le territoire et la richesse qu'il contient), on assiste progressivement à l'élaboration d'un nouvel « art du gouvernement », d'une nouvelle « gouvernementalité » qui, maintenant la nécessité d'acquérir ou de conserver cette même richesse, trouve désormais sa finalité première dans la population et requiert la constitution d'un corpus de connaissances embrassant à la fois le territoire, la richesse et la population :

> Par ce mot de « gouvernementalité », je veux dire trois choses. Par gouvernementalité, j'entends l'ensemble constitué par les institutions, les procédures, analyses et réflexions, les calculs et les tactiques qui permettent d'exercer cette forme bien spécifique, bien que complexe, de pouvoir, qui a pour cible principale la population, pour forme majeure de savoir, l'économie politique, pour instrument technique essentiel les dispositifs de sécurité. Deuxièmement, par « gouvernementalité », j'entends la tendance, la ligne de force qui, dans tout l'Occident, n'a pas cessé de conduire, et depuis fort longtemps, vers la prééminence de ce type de pouvoir qu'on peut appeler le « gouvernement » sur tous les autres : souveraineté, discipline ; ce qui a amené, d'une part, le développement de toute une série d'appareils spécifiques de gouvernement et, d'autre part, le développement de toute une série de savoirs. Enfin, par gouvernementalité, je crois qu'il faudrait entendre le processus ou, plutôt, le résultat du processus par lequel l'État de justice du Moyen âge, devenu au 15e et 16e siècles État administratif, s'est trouvé petit à petit « gouvernementalisé ». (Defert, Ewald *et al.* 1994:655)

Ainsi, la manière d'envisager la finalité, le champ d'application et les méthodes du gouvernement s'est-elle modifiée, passant progressivement du modèle médiéval de l'état de justice (pour qui la loi naturelle et divine en constitue le principe fonctionnel) au modèle repris dans *Le Prince* de Machiavel (pour qui, nous l'avons vu plus haut, la finalité réside en l'accroissement et la conservation du pouvoir du prince), puis à la « raison d'État » (alors que la paix et l'intégrité de l'État suggèrent la mise sur pied d'un appareil diplomatico-militaire et policier, visant respectivement

l'intégrité des frontières et le maintien de l'ordre intérieur) jusqu'à la gouvernementalité libérale, alors que l'État ajuste désormais sa pratique de gouvernement sur sa capacité à autoréguler, voire même à proscrire, ses interventions afin que s'établisse sur les marchés le prix véridique des biens et services.

S'appuyant, selon sa méthode propre, sur une solide documentation originale, Michel Foucault nous révèle ainsi quatre manières de concevoir et de rationaliser l'art de gouverner, comme autant de gouvernementalités qui se succèdent au fil des siècles. Mais l'historien et philosophe français, aussi bien critique des textes de la Renaissance que des écrits des Lumières, aura également su porter un regard perçant sur une certaine production intellectuelle chronologiquement plus près de lui. Notamment, l'examen de la revue *Ordo*, de l'école de Chicago et des politiques mises de l'avant durant le septennat du président français Valéry Giscard D'Estaing (1974-1981) l'aiguillera sur la piste d'une toute nouvelle gouvernementalité qu'il pressent dès lors: la gouvernementalité néolibérale.

3.3 Le néolibéralisme comme nouvelle gouvernementalité[23]

Michel Foucault relève les premières traces de cette nouvelle gouvernementalité en Allemagne, dans le contexte fort troublé de la décennie 1920. Alors que le marxisme confortait ses assises en Russie soviétique et que la menace d'un soulèvement bolchevik planait sur l'Allemagne, aux prises avec une situation économique catastrophique résultant partiellement du *diktat* de Versailles, la problématique de la rationalité du système capitaliste commençait à se poser avec de plus en plus d'insistance pour certains juristes et économistes issus des universités de Francfort et,

23 Sur la gouvernementalité néolibérale, nous renvoyons le lecteur, dans un premier temps, au texte « Naissance de la biopolitique », *in* Defert *et al.* (1994:818-825). On consultera par la suite, sur le même sujet, l'excellente synthèse de Thomas Lemke, « The Birth of Bio-Politics – Michel Foucault's Lecture at the Collège de France on Neo-Liberal Governmentality » (Lemke, 2001:190-207) et également disponible sur le site internet de l'auteur (www.thomaslemkeweb.de)

surtout, de Fribourg.[24] Parallèlement à cette réflexion, les tenants de l'ordo-libéralisme, au sortir de la Deuxième Guerre mondiale, en viendront également à s'interroger sur la relation entre le capitalisme et l'effondrement de la démocratie dans le contexte particulier du Troisième Reich. Si, comme en concluront les Ordo-libéraux, la démocratie a si lamentablement échoué face à la montée du nazisme, ce n'est pas certes pas en raison du lien filial que soupçonnent certains théoriciens (notamment marxistes) entre capitalisme et fascisme, mais plutôt en raison de l'absence d'une réelle économie de marché, ce vacuum permettant dès lors aux dirigeants nazis d'imposer une série de lois et de réglementations résolument anti-libérales, avec les conséquences que l'on connaît à ce jour. Dès lors, l'enjeu réel pour les Ordo-libéraux n'en devenait que plus clair :

> [...] the Freiburg School therefore believed that the crucial alternative was not between capitalism and socialism, but between liberalism and different forms of state interventionism (Soviet socialism, National socialism, Keynesianism), all of which, if to differing degrees, threaten liberty. (Lemke 2001:193)

Il s'agit là, et Michel Foucault a tôt fait de le souligner, d'un changement important dans la conceptualisation du libéralisme, tel que les Ordo-libéraux le conçoivent. Pour ces derniers, le libéralisme ne doit pas être considéré comme le résultat d'un laisser-faire que l'on retrouve au demeurant à l'état de nature et qui, s'il est maintenu sans intervention « parasitaire » aucune de la part d'un acteur quel qu'il soit, auto-régularisera les échanges entre les hommes. À l'inverse, les Ordo-libéraux en viennent à souhaiter une intervention, strictement étatique, doit-on le souligner, afin non pas de corriger les distorsions et irrégularités du système économique (comme le souhaitent notamment les tenants du keynésianisme), mais en vue de créer les conditions optimales où le libéralisme pourra évoluer sans entrave. Cette nouvelle

24 Ces derniers, notamment les économistes Walter Eucken (1891-1950), Wilhelm Röpke (1899-1966) et Alfred Müller-Armack (1901-1978), véritables maîtres à penser du néolibéralisme allemand d'après-guerre, devaient contribuer à la revue *Ordo*, d'où leur dénomination d'Ordo-libéraux.

conceptualisation du libéralisme aura, on le devine aisément, des impacts majeurs sur la manière dont les Ordo-libéraux concevront l'État :

> Unlike classical liberalism, the Ordo-liberals did not face the problem of how to establish sufficient market freedom within an existing state. Instead, the question they faced was how a state could be created on the basis of economic liberty, whereby the latter doubles up as the principle of state legitimation and state self-delineation. In other words, what is involved is not the legitimation of an already extant state, but a form of legitimation that founds a state: the economic liberty produces the legitimacy for a form of sovereingnty limited to guaranteeing economic activity.
>
> Whereas in the 18th century the problem liberals addressed was how to limit an extant state and establish economic liberty within it, in Germany after 1945 the problem was the opposite: how to create a state that did not yet exist on the basis of a non-state domain of economic liberty. (Lemke 2001:196)

Saisissant la chance d'imprimer à cette Allemagne, économiquement exsangue et encore hébétée du cataclysme hitlérien, une direction économique nouvelle, les Ordo-libéraux chercheront à redéfinir le nouvel État allemand en vertu d'un système de gouvernement se distinguant non pas par une approche passive, corrigeant après le fait les soubresauts du système capitaliste, mais par une approche résolument active, cherchant à mettre en place des conditions optimales à l'exercice du libéralisme à travers deux processus bien précis : l'extension au corps social des valeurs et méthodes inhérentes à l'esprit d'entreprise (l'*entrepreneurship*) et l'articulation de la sphère du juridique à ce modèle précis d'organisation économique et sociale.

Critiquant sévèrement le concept de « société », les tenants du néolibéralisme, qui y voient une pure création du keynésianisme et de l'État-providence, n'hésitent pas, de manière contradictoire[25], à récupérer ce même concept afin de le remodeler à leurs

25 Comme le souligne Graham Burchell (1996:27), « On the one hand, neo-liberalism argues that what we call society is the product of governmental intervention and has been given its modern shape by the system of social insurance, unemployment and welfare benefits, social work, State education and the whole panoply of 'social' measures associated with the Welfare State. 'Society', then, is an invention of governments and, in the famous phrase, does not exist. It further argues that this governmental apparatus has become an economically and socially costly obstacle to the economic performance upon which it depends and leads inexorably to an uncontrollable growth of the State. There is a clear sense in which neo-liberalism is anti-society just as it

fins précises. Ainsi, pour les Ordo-libéraux, la survie du système capitaliste passe désormais par une redéfinition de la politique sociale, celle-ci se voyant désormais infléchie de son objectif d'atténuation des aléas de la conjoncture économique auprès des individus ou d'une certaine frange de la collectivité vers un objectif plus en accord avec leur philosophie, à savoir la création préalable des conditions historiques et sociales essentielles au bon fonctionnement de l'économie de marché.

Cette investigation de la sphère du social, énoncée et ardemment souhaitée par les Ordo-libéraux, se retrouve de manière plus marquée dans la pensée élaborée par l'École de Chicago. Pour les membres de ce courant de pensée économique, essentiellement regroupés au sein du département des sciences économique de l'université de Chicago, il ne convient pas d'établir de distinction nette entre les domaines économiques et sociaux, distinction qui était à la base admise par les Ordo-libéraux. L'École de Chicago, employons ici une métaphore du domaine militaire qui traduit bien l'état d'esprit des adeptes de cette école, envisage une véritable « invasion » de la sphère sociale afin d'y transposer d'une part les valeurs, mais surtout d'autre part les outils d'analyse propre à la sphère de l'économique :

> Here, the economy is no longer one social domain among others with its own intrinsic rationality, laws, and instruments. Instead, the area covered by the economy embraces the entirety of human action to the extent that this is characterized by the allocation of scant resources of competing goals. The neo-liberals are interested in ascertaining what reasoning it is which persuades individuals to allocate their scant means to one goal rather than to another. The focus is therefore no longer on reconstructing a (mechanical) logic, but on analyzing a form of human action governed by a specific, unique (economic) rationality.(Lemke 2001:198)

Cette conception du libéralisme propre à l'École de Chicago aura donc deux corollaires immédiats. Dans un premier temps, on cherchera à faire appliquer les

---

is opposed to excessive government. But, on the other hand, there is another sense in which one could describe neo-liberalism as promoting what might be called an autonomization of society through the invention and proliferation of new quasi-economic models of action for the independent conduct of its activities.»

principes de l'analyse économique à divers types d'activités humaines ou même, nous le verrons, certains types de comportements humains, pour lesquels ces mêmes principes semblent, à prime abord, ne pas, ou peu, s'appliquer. Dans un deuxième temps, l'analyse proprement économique, loin de fournir le seul cadre à l'intérieur duquel doivent être prises en considération les actions émanant de la sphère sociale, devient par le fait même un instrument critique qui permet « d'évaluer », en quelque sorte, les performances d'un gouvernement en regard de ses différentes interventions dans des secteurs économiques et non économiques.

Ainsi, en définissant le marché comme le principe organisateur de la société (ce qui comprend tant la sphère privée que le domaine public) et en analysant toutes les manifestations de cette dernière (encore ici, manifestations autant publiques que privées) sous l'angle de l'analyse coût-bénéfice et des critères de l'économie de marché, le néolibéralisme de l'École de Chicago pousse à la redéfinition de la nature et du rôle de l'État. Ainsi, dans l'esprit des Ordo-libéraux et des membres de l'École de Chicago, l'adoption par l'ensemble de la société du modèle de l'entreprise et de ses valeurs propres, bref l'adoption d'une véritable « culture d'entreprise », est seule garante à créer les « conditions optimales » nécessaires à l'épanouissement d'un capitalisme véritable.

La notion de culture entrepreneuriale, on en conviendra, constitue en soi un vaste sujet d'étude qui déborderait largement le cadre de ce présent mémoire. Néanmoins, cette notion s'avère essentielle à la compréhension de cette gouvernementalité néolibérale dans la mesure où elle effectue la jonction entre les assises idéologiques du néolibéralisme et l'activité humaine, telle qu'elle se vit au quotidien dans nombre d'organisations publiques et privées.

> The notion of enterprise culture, designed for a postindustrial, information economy of the 1990s, can be seen in poststructuralist terms as the creation of a new metanarrative, a totalizing and unifiying story about the prospect of

> economic growth and development based on the triumvirat of science, technology and education. This master narrative, which projects a national ideological vision, differs from the social democratic narrative: it does not adopt the language of equality of opportunity and it does not attempt to redress power imbalances or socio-economics inequalities. The new neo-liberal metanarrative is based on a vision of the future: one sustained by "excellence", by "technological literacy", by "skills training", by "performance», and by "enterprise».
>
> The code words "enterprise" and "enterprise culture" are major signifiers in this new discourse, which emphasises that there has been too much emphasis on social and cultural objectives and insufficient emphasis on economic goals in our education system. (Peters 2001:65-66)

Dans sa contribution à l'*Encyclopedia of Philosophy of Education*[26], Michael A. Peters a identifié, sur le mode de la comparaison avec le libéralisme classique, douze caractéristiques propres au néolibéralisme. Ce dernier a réduit, pour les besoins de sa communication portant sur l'éducation et la culture entrepreneuriale, le nombre de ces caractéristiques à cinq, comme autant de manifestations de la gouvernementalité néolibérale s'insérant au sein des entités privées et publiques par le biais de la culture d'entreprise. Ces manifestations sont la constitution ou la redéfinition du corpus législatif en faveur des lois du marché, l'emprunt de modèles économiques et leur application aux sphères d'activité non économiques, l'émergence de l'*homo œconomicus* et de l'idéal souhaité de responsabilisation, un passage de la « politique » et de l' « administration » à la « gestion » des institutions à vocation éducative et, finalement, la dévolution de certaines responsabilités de l'État vers les bénéficiaires.

Ayant à ce point identifié, par le biais du concept foucaldien de gouvernementalité, la présence d'une toute nouvelle gouvernementalité, celle-ci néolibérale, au sein des sociétés occidentales et ayant identifié les principales caractéristiques de cette même gouvernementalité, notamment en regard du monde de l'éducation, nous chercherons

26 Consulter tout particulièrement l'entrée « Neoliberalism », dans le corpus de cette encyclopédie virtuelle (www.vusst.hr/ENCYCLOPAEDIA).

à tester la validité de cette représentation théorique en recherchant une présence tangible de ces caractéristiques inhérentes au concept de culture d'entreprise dans le cadre très précis de la réforme de l'éducation québécoise.

3.4 Néolibéralisme et Renouveau pédagogique

Ayant ainsi établi, dans la perspective des travaux de Michel Foucault sur la gouvernementalité, la présence de la gouvernementalité néolibérale, nous sommes en droit de s'interroger, à ce stade-ci de notre réflexion, sur le prolongement possible de cette dernière au sein des nouvelles structures engendrées par le Renouveau pédagogique. De fait, la présence de cette gouvernementalité néolibérale commande-t-elle l'émergence d'une nouvelle « culture d'organisation » au sein du système éducatif québécois? Dans les quelques lignes subséquentes, nous chercherons à établir des liens, existants ou non, entre les cinq composantes de la culture d'entreprise proprement néolibérale, telles qu'identifiées par Michael A. Peters, et certains changements structurels inhérents à la présente réforme du système d'éducation québécois.

3.4.1 Nouvelles assises juridiques

Alors que le libéralisme mettait surtout l'emphase sur l'existence de lois naturelles et immuables qui régissaient de manière juste et équilibrée l'ensemble des échanges économiques, sociaux et politiques, écartant de ce simple fait tout interventionnisme de la part d'un acteur quelconque, il apparaît clairement, pour Michael A. Peters, que le néolibéralisme, quant à lui, cherche à imposer un ordre nouveau par le biais d'une intervention massive dans la sphère juridique, infléchissant ainsi tout l'appareil juridico-légal en faveur de l'établissement des mécanismes et valeurs inhérents à l'économie de marché. Ce phénomène peut-il s'observer notamment par rapport à la loi-cadre du système éducatif québécois, la Loi sur l'instruction publique?

De fait, les changements apportés à la Loi sur l'instruction publique sont le fruit d'une réflexion amorcée depuis la décennie 1980, et qui a vu plusieurs paradigmes être remodelés ou carrément abandonnés en fonction de paradigmes émergeants. À ce titre, dans son rapport annuel 1994-1995, le Conseil supérieur de l'Éducation (CSE) soulevait quelques changements majeurs constatés au sein de la société québécoise, notamment «le déplacement du souci social, allant du champ sociopolitique à un accent sur l'économique » et à un déplacement « allant d'un souci d'épanouissement personnel et d'un milieu de vie de qualité allant à des valeurs d'efficacité, d'efficience et d'imputabilité » (CSE 1995:9). Autant d'arguments qui militaient dès lors pour une refonte de la législation, celle-ci se voulant un fidèle reflet des changements sociaux vécus, alors que ce même Conseil supérieur de l'éducation dénonçait du même coup « un modèle de gestion en éducation trop caractérisé par la forte réglementation des activités administratives et des régimes pédagogiques » (CSE 1999:9) qui mettait un sérieux frein à la plus grande responsabilisation souhaitée de tous les niveaux d'enseignement du système d'éducation québécois.

Ainsi, dans la foulée des constats et recommandations du Conseil supérieur de l'Éducation, le gouvernement du Québec a procédé dès 1997 aux modifications à la Loi sur l'instruction publique afin de mieux refléter les nouvelles exigences imposées par le néolibéralisme. Cette refonte de la législation a engendré des changements de structures et de procédés radicaux, et ce pour tous les intervenants du milieu de l'éducation. Trois de ces structures et procédés nous intéressent tout particulièrement : le conseil d'établissement et le plan de réussite, propres aux établissements d'enseignement, et le plan stratégique, un document désormais exigé de la part de toutes les commissions scolaires du Québec.

3.4.1.1. Le conseil d'établissement

Les auteurs du rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation avaient clairement mis en lumière le haut degré de centralisation constaté au sein du système éducatif québécois et appelé de leurs vœux une décentralisation majeure visant à rencontrer certains objectifs nouveaux :

> La redistribution des responsabilités et des pouvoirs doit se faire dans la perspective d'une école plus juste, plus démocratique et plus égalitaire que celle que nous connaissons. Les voies d'évolution doivent aller dans le sens de faire partager plus concrètement et plus largement, par tous les acteurs, les objectifs de réussite éducative pour tous les élèves et de mieux tenir compte des situations diversifiées qui caractérisent les milieux. (MELS 1996)

Ayant pris acte du souhait exprimé par un grand nombre d'intervenants lors des États généraux sur l'éducation de voir le milieu (entendu ici au sens large de milieu socioculturel et économique environnant l'école) s'impliquer davantage dans l'école ou le centre de formation, le gouvernement du Québec amendait la Loi sur l'instruction publique afin de créer une instance administrative décisionnelle au sein de chaque établissement d'enseignement québécois, à savoir le conseil d'établissement.

Les articles 42 à 95 de la Loi sur l'instruction publique définissent la nature, la composition ainsi que les prérogatives du conseil d'établissement. De manière générale, le législateur a voulu définir le rôle du conseil d'établissement comme « [...] un organisme décisionnel qui, par l'instauration d'une dynamique de gestion entre l'établissement et la commission scolaire, donne à l'école ou aux centres de formation professionnelle et d'éducation des adultes les leviers nécessaires pour

répondre aux besoins éducatifs de tous les élèves. »[27] Ce faisant, le conseil d'établissement instaure donc une nouvelle dynamique puisque l'ancienne instance participative prévue à la Loi sur l'instruction publique, le comité d'école, n'avait qu'un pouvoir consultatif.

Selon les modalités définies dans la Loi sur l'instruction publique, le conseil d'établissement se compose d'au plus vingt membres. Les individus intéressés à siéger à un conseil d'établissement doivent posséder la qualité de parent d'élève fréquentant l'établissement scolaire (au nombre d'au moins quatre), de membre du personnel de l'école (au moins quatre personnes, dont deux enseignants et idéalement un membre du personnel non enseignant un membre du personnel de soutien), d'élève (dans le cas d'une institution d'enseignement dispensant le second cycle du secondaire), de membre du personnel du service de garde de l'établissement ou de représentant de la communauté. Il est important de noter qu'en tout temps, le nombre de parents d'élèves siégeant au conseil d'établissement doit être égal au nombre de membres du personnel. On retiendra également que la présidence du conseil d'établissement doit obligatoirement échoir à un représentant des parents d'élève et que ce dernier détient le vote prépondérant en cas d'impasse lors d'un vote tenu lors d'une séance du conseil d'établissement. Les membres de la communauté et le directeur de l'établissement d'enseignement, s'ils ont le droit de siéger au conseil d'établissement, ne possèdent cependant pas de droit de vote.

Les fonctions et pouvoirs des conseils d'établissement sont, en regard de l'ancienne structure du comité de parents, considérables. Ainsi, le conseil d'établissement procède, entre autres choses, à la réalisation, à l'adoption et au suivi du projet éducatif de l'école, du plan de réussite et veille également à la reddition de compte. Le lecteur pourra par ailleurs obtenir, en annexe 3, une idée précise de l'étendue des pouvoirs du conseil d'établissement en regard des autres intervenants que sont le

27 Section spéciale du site internet du MELS consacrée spécifiquement aux conseils d'établissement (www.meq.gouv.qc.ca/conseils)

directeur ou la directrice de l'école, les membres du personnel et la commission scolaire.

Cette nouvelle dynamique introduite dans les écoles et centres de formation par le biais de la création des conseils d'établissement n'est pas fortuite. Dans l'optique du néolibéralisme, le conseil d'établissement constitue un élément-clé qui vient modifier de façon notable la répartition du pouvoir au sein des institutions d'enseignement québécois, ce même pouvoir passant résolument des mains des directions d'école à celles des parents, désormais majoritaires au sein des conseils d'établissement. Il s'agit là d'un changement qui n'aurait pu voir le jour sans la volonté du législateur et, surtout, sans les aménagements législatifs adéquats apportés à la Loi sur l'instruction publique.

3.4.1.2. Le plan de réussite

Le plan de réussite, tel que défini à l'article 37.1 de la Loi sur l'instruction publique, est un instrument de travail qui oblige chaque établissement d'enseignement et chaque centre de formation à identifier trois éléments primordiaux qui, dans l'optique du MELS, doivent concourir à la création des conditions favorables à la réussite de chaque jeune élève ou étudiant québécois.

Le plan de réussite impose à chaque établissement d'enseignement trois tâches. Le conseil d'établissement est invité, dans un premier temps, à établir un diagnostic le plus précis possible de la situation de l'établissement scolaire en regard de certaines données socioéconomiques et académiques se rapportant à la clientèle de l'école. Du même souffle, et à partir des données précédemment identifiées, le conseil d'établissement est invité à définir des objectifs mesurables afin d'améliorer la réussite scolaire et ce, dans un horizon de trois ans. Dans un deuxième temps, le conseil d'établissement verra à l'élaboration de moyens visant à parvenir aux

objectifs précédemment fixés. Ces moyens peuvent se rapporter tant au domaine proprement pédagogique qu'à l'encadrement des élèves, ou encore à l'engagement des parents par devers la réussite de leur enfant ou à la concertation avec le milieu. Finalement, le conseil d'établissement mettra en place une série de moyens qui lui permettront d'évaluer la portée de ces moyens et leur efficacité en regard des objectifs souhaités pour l'établissement scolaire.[28]

3.4.1.3 Le plan stratégique de la commission scolaire

Chacune des 72 commissions scolaires du territoire québécois est tenue, en vertu de l'article 209.1 de la Loi sur l'instruction publique, d'élaborer un plan stratégique, le plus généralement quinquennal. Ce plan doit décrire de manière précise le contexte socioéconomique dans lequel la commission scolaire évolue, les enjeux auxquels cette dernière doit faire face (notamment en matière de réussite scolaire), les orientations stratégiques et les objectifs à atteindre, les axes d'interventions afin de parvenir aux objectifs fixés, les résultats visés au terme de la période couverte par le plan stratégique et, dans un dernier temps, les modes d'évaluation en regard des objectifs proposés.

3.4.2 L'extension des modèles économiques aux sphères d'activités non économiques

Parallèlement à l'établissement de conditions juridiques favorables et à la création d'instances ou d'instruments dont les objectifs, avoués ou non, s'imbriquent dans le cadre néolibéral, le professeur Michael A. Peters constate par ailleurs que la logique économique développée par les apologistes du néolibéralisme tend désormais à s'étendre à des domaines qui, à première vue, semblent exclus de la sphère strictement économique. Ainsi, on peut constater que certains domaines d'activité humaine, notamment ceux de la culture et de l'éducation, pour ne nommer que ces

28 Un exemple de plan de réussite élaboré par le MELS peut être consulté à l'adresse suivante : www.mels.gouv.qc.ca/publications/plan_reussite/primaire_f.pdf

deux, se voient désormais littéralement investis par un nouveau discours et de nouvelles logiques qui reprennent les lignes de force et l'argumentaire de l'idéologie néolibérale.

L'origine d'une telle pratique remonte, selon Michel Foucault, et tel que relevé par Thomas Lemke, à l'École de Chicago, pour qui, nous l'avons vu auparavant, l'économique, avec ce que cette sphère sous-tend en termes de pensée théorique et de méthodes pratique et concrète d'analyse, doit avant tout primer au sein de la société :

> Foucault suggests that the key element in the Chicago School's approach is their consistent expansion of the economic form to apply to the social sphere, thus eliding any difference between the economy and the social. In the process, they transpose economic analytical schemata and criteria for economic decision-making onto spheres which are not, or certainly not exclusively, economic areas, or indeed stand out for differing from any economic rationality. [...] the US neo-liberals attempt to re-define the social sphere as a form of the economic domain. (Lemke 2001:197)

Appliqué concrètement au milieu de l'éducation, ce discours néolibéral cherche essentiellement à transposer ou même évacuer de la pratique éducative et de la pratique administrative du monde scolaire toutes les considérations d'ordre éducatives, psychologiques ou sociologiques pour ne retenir, en contrepartie, que des critères essentiellement économiques, permettant ainsi la mise en place de processus décisionnels essentiellement basés sur les prémisses de l'analyse coût-bénéfice.[29]

---

29 L'envahissement de la pensée et des processus économiques dans les domaines non économiques est un phénomène que Michel Foucault a illustré avec beaucoup d'acuité dans le cas bien précis de la perception moderne de la criminalité, un domaine qui a sans doute peu à voir avec la sphère de l'économique. Dans le cadre de son exposé du 21 mars 1979 au Collège de France, Michel Foucault aura tôt fait de démontrer comment les tenants du néolibéralisme ont tendance à se distancer des explications psychologiques, biologiques ou culturelles du comportement criminel pour plutôt avancer une explication de nature économique de ce dernier : « The criminal is a rational-economic individual who invests, expect a certain profit and risks making a loss. From the angle of *homo oeconomicus*, there is no fundemental difference between murder and a parking offense. It is the task of the penal system to respond to a supply of crimes, and punishment is one means of constraining the negative externalities of specific actions. » (Lemke, 2001:199)

3.4.2.1 L'exemple de la politique d'intégration des EHDAA et du redoublement scolaire

Un exemple patent d'extension des modèles économiques aux sphères d'activités non économiques d'envahissement peut être constaté, par exemple, dans le délicat dossier, s'il en est un, de l'intégration des élèves handicapés, en difficulté d'apprentissage et/ou d'adaptation (EHDAA) au sein des classes régulières. Certes, le discours officiel en telle matière se garde bien d'avoir recours à des arguments chers au néolibéralisme, une pratique qui pourrait rapidement soulever un tollé dans la population. Néanmoins, l'observateur averti ne sera certes pas surpris de constater une conjonction entre la gouvernementalité néolibérale et sa logique d'efficacité et d'efficience budgétaires, le socioconstructivisme et les mesures proposées par le MELS à l'égard de la clientèle EHDAA.

De fait, la clientèle EHDAA et son évolution au sein du système scolaire québécois posent des défis majeurs à ce dernier et les réponses à apporter à ces problématiques divergent. L'orientation claire donnée par le MELS quant à cette clientèle particulière vise essentiellement l'intégration de ces élèves au sein des classes régulières[30]. Néanmoins, on ne saurait nier le fait que cette volonté affirmée du MELS d'intégrer les élèves EHDAA en classe régulière peut, par ailleurs, également générer des économies substantielles pour les commissions scolaires, dans la mesure où celle-ci n'ont plus de dépenses à prévoir en termes de services spéciaux à fournir à cette clientèle. Le processus d'intégration des élèves EHDAA au sein des classes régulières devrait, en principe, se répercuter de manière positive dans les budgets alloués aux classes régulières si les sommes économisées en personnel de soutien pour cette clientèle leur étaient versées, ce qui est loin d'être le cas. Dans les faits, il appartient désormais au personnel enseignant régulier, souvent non qualifié, mal

30 Selon la nouvelle politique ministérielle, les commissions scolaires doivent « Organiser les services en fonction de l'évaluation individuelle des besoins et des capacités des élèves et privilégier l'intégration à la classe ou au groupe ordinaire. » (MELS, 1999:23)

préparé ou manquant de ressources, de veiller à l'intégration d'une telle clientèle au sein des classes. Comme le soulignait Madame Johanne Fortier, présidente de la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE), affiliée à la Centrale des syndicats du Québec (CSQ), le résultat du manque de ressources s'avère donc dramatique, à la fois pour cette clientèle et les enseignants :

> L'intégration des élèves en difficulté est un principe qui, une fois appliqué, doit impérativement s'accompagner du soutien requis, afin de permettre au personnel enseignant d'effectuer ce pour quoi il s'est engagé au quotidien : enseigner. En effet, la gestion de classe et la discipline prennent trop souvent le pas sur le temps consacré à l'enseignement, ce qui nuit à toute la classe. Car un élève qui souffre de troubles envahissants de la personnalité, trois autres qui souffrent d'importantes difficultés d'apprentissage ou de retards scolaires se calculant en termes d'années, combinés à deux autres élèves diagnostiqués comme ayant des troubles du comportement, cela requiert du temps et, surtout, un encadrement et un suivi rigoureux. Malgré les discours et les efforts pour améliorer l'état des choses, nous constatons que les ressources de soutien et les services professionnels dévolus aux enseignantes et enseignants ne sont pas suffisants et que la taille des groupes est encore trop importante pour y parvenir. Au-delà des services et des sommes investies, on doit se demander s'il y a une limite à l'intégration et comment cette limite se définit dans une école, puis dans une classe. Dans les faits, nous constatons que le personnel enseignant est à bout de souffle, que les élèves en difficulté n'obtiennent pas les services requis par leur situation et que les autres élèves de la classe ne reçoivent pas l'enseignement auquel ils ont pleinement droit. Tout le monde y perd au change. Et la tendance semble se maintenir puisque 64 % des 160 000 EHDAA sont intégrés à la classe régulière, tandis que 94 % d'entre eux sont déjà intégrés à l'école régulière, pour un taux d'intégration en hausse de 16,4 % entre 2002-2003 et 2003-2004.
>
> Force est de constater que les principes derrière l'intégration des EHDAA peuvent être valables, mais que leur application est clairement plus malheureuse qu'heureuse, au détriment de toutes les personnes concernées. L'intégration des EHDAA dans les classes régulières ne doit pas constituer un dogme qu'on ne remet jamais en question. Nous devons en revoir les principes non pas en fonction de critères administratifs, de financement et de

places disponibles, mais en fonction des réels besoins de l'ensemble des élèves, qu'ils soient ou non en difficulté (nous soulignons).[31]

Un autre exemple d'invasion de la logique économique dans un champ non économique peut être soulevé, ici dans le cas précis du redoublement scolaire, une pratique officiellement bannie lors de l'introduction du Renouveau pédagogique dans les écoles du réseau primaire, en 2000.[32] À l'appui d'une telle mesure, et invoquant directement ou indirectement le socioconstructivisme, le MELS justifiait le maintien dans le groupe d'élèves démontrant une, parfois même deux, année de retard académique au nom des atteintes à l'estime de soi vécues par les élèves placés dans une telle situation. À prime abord, les résultats sur les taux d'échec scolaire et de redoublement semblaient donner raison au MELS qui, avec toute la prudence que requiert la manipulation statistique d'un tel concept, avance des taux de retard par rapport à l'âge attendu en baisse constante depuis l'implantation du Renouveau pédagogique.[33] Néanmoins, cette réalité ne doit pas par ailleurs cacher le fait que le non redoublement des élèves en retard scolaire et leur promotion automatique à l'intérieur du cycle d'études génère par ailleurs pour le MELS des économies budgétaires considérables. Une étude ministérielle, datant cependant d'une quinzaine d'années, estimait le coût du redoublement à quelque 505 millions de dollars (Ristic and Brassard 1990). En vertu de cette estimation, le MELS aura donc épargné, au terme de l'implantation du Renouveau pédagogique en 2009, environ 5 milliards à ce chapitre précis, sans toutefois réinvestir pleinement les sommes ainsi économisées en mesures de soutien pour cette clientèle en difficulté.[34]

---

31 Johanne Fortier, « Notes pour une allocution desvant les commissaires scolaires », 12 mai 2006 (www.fcsq.qc.ca/Perfectionnement/Colloques/Adaptation/Actes/_pdf/tableronde_jfortier.pdf). Les exemples et témoignages allant contre l'intégration des élèves EHDAA abondent. Nous invitions le lecteur à consulter l'article de la journaliste Marie-Andrée Chouinard paru dans l'édition du 12-13 février 2005 du journal *Le Devoir*, article intitulé « Sans ressources, l'intégration est un fiasco ».

32 Dans les faits, le nouveau régime pédagogique prévoit le passage automatique d'un élève d'une année à l'autre, et d'un cycle à l'autre, jusqu'au moment où ce dernier atteint la fin de son troisième cycle. Ce n'est qu'à ce moment qu'une année supplémentaire peut être recommandée pour l'élève en difficulté.

33 Ce taux est passé, pour le secteur du primaire, de 10,7% (2002-2003) à 8,4% (2005-2006). (MELS, 2007:65)

34 En réponse aux inquiétudes manifestées par une partie de la population face au Renouveau pédagogique, le gouvernement Charest procédait, en juin 2005, à la mise sur pied de la Table de pilotage du Renouveau pédagogique, un organisme consultatif chargé de procéder au bilan du Renouveau pédagogique à mi-chemin de son implantation et de suggérer des pistes de solutions

3.4.3 Homo œconomicus et responsabilisation

Les nouvelles structures juridico-légales imposées par la gouvernementalité néolibérale sur l'ensemble de la société et, tout particulièrement, sur le système éducatif québécois, modifient profondément non seulement les méthodes et procédés qui avaient cours précédemment, mais également, on peut le deviner, l'état d'esprit des citoyens, tour à tour pourvoyeurs et bénéficiaires des services étatiques en éducation. De la même manière que les idéologies marxiste ou libérale ont tenté, avec un résultat bien mitigé, doit-on le préciser, de façonner l'*homo sovieticus* ou l'*homo capitalensis*, l'idéologie néolibérale tente, elle aussi, d'insuffler à l'individu une série de valeurs et de comportements qui visent essentiellement à insérer ce dernier efficacement au sein de la société néolibérale, encourageant de ce fait la pérennité de ce système idéologique.

Sans élaborer plus à fond sur la nature de ce nouvel individu formé par la société néolibérale, élément qui fera l'objet d'une attention toute particulière au chapitre suivant, nous pouvons déjà dégager les grandes caractéristiques de cet homme nouveau, de cet *homo œconomicus*, pour reprendre l'expression consacrée:

> Neo-liberalism encourages individuals to give their lives a specific entrepreneurial form. It responds to stronger « demand » for individual scope for determination and desired autonomy by « supplying» individuals and collectives with the possibility of actively participating in the solution of specific matters and problems which had hitherto been the domain of specialized state agencies specifically empowered to undertake such tasks. This participation has a « price-tag »: the individuals themselves have to

face aux principales difficultés rencontrées à ce stade précis. La Table de concertation suggérait, entre autres choses, la réintroduction du redoublement scolaire, une mesure rapidement reprise au vol par le ministre de l'Éducation d'alors, Jean-Marc Fournier. L'article 13.1 du régime pédagogique ainsi modifié stipule désormais que : « À l'enseignement primaire, le directeur de l'école peut, exceptionnellement, dans l'intérêt d'un élève, lui permettre de rester une seconde année dans la même classe s'il appert de son plan d'intervention que cette mesure est celle qui, parmi celles possibles, est davantage susceptible de faciliter son cheminement scolaire. [...] Cette mesure, qui ne peut être utilisée qu'une seule fois au cours de l'enseignement primaire, ne doit pas avoir pour effet de permettre le passage de cet élève au secondaire après plus de six années d'études primaires, sous réserve du pouvoir du directeur, au terme de cette période, de l'admettre à l'enseignement primaire pour une année additionnelle conformément à la loi. »

> assume responsibility for these activities and the possible failure thereof. (Lemke 2001:201)

Ainsi, en libérant progressivement l'individu des contraintes apparentes établies par l'État et en établissant théoriquement l'hégémonie des schèmes et valeurs de l'économique sur le politique, le social et sur le culturel, le néolibéralisme cherche à induire chez l'individu un sentiment accru de responsabilisation. De fait, dans l'optique néolibérale, l'individu inséré au sein de la société néolibérale doit pouvoir composer avec le désengagement progressif de l'État dans des domaines qu'il s'était arrogé depuis la mise en place de l'État-providence (santé et éducation, pour n'en nommer que deux). Seule une attitude de responsabilisation accrue, où chaque individu est amené à définir et à veiller à ses intérêts privés et publics sans intervention externe (étatique, il va sans dire) peut dès lors s'avérer garante du réel fonctionnement de la société capitaliste.

D'aucuns pourront arguer en faveur de cette responsabilisation de l'individu en regard de la « dépendance » amenée par la présence de l'État dans certains domaines particuliers. Il est cependant important de souligner que, outre le fait que cette nouvelle perspective de responsabilisation de l'individu peut laisser pour compte une frange importante de la société qui ne peut, pour de multiples raisons (pauvreté, faible niveau d'éducation, etc.), veiller à ses intérêts de manière adéquate, la définition et le suivi des intérêts privés et publics doit s'effectuer, toujours dans l'optique néolibérale et de l'élaboration de l'*homo œconomicus*, selon les schèmes précis de l'analyse coûts-bénéfices :

> These techniques render uniform all social phenomena, thereby prioritizing instrumental rationality (cost and benefit calculus) as the ultimate criterion for all behaviours. It should now be obvious that this analytic principle is central to rational choice theory. Indeed, the rational choice framework posits all reality as amenable to the same form of instrumental rationality. It does not matter if one has to make a choice with regards to bargaining a price,

> choosing a university or discipline, or selecting a sexual partner, all these behaviours fall under the same logic. (Munro 2004:17)

La rationalisation de cette pensée pousse donc l'*homo oeconomicus* à considérer en premier lieu les arguments de type économiques dans le processus décisionnel et ce, dans toutes les sphères de son existence. C'est à partir de ces éléments seuls que l'*homo oeconomicus* sera à même d'effectuer les choix rationnels qui devraient, parce qu'ils sont justement économiquement « rationnels », contribuer au fonctionnement du système capitaliste.

Comment, dès lors, peut se traduire cette volonté manifeste de responsabiliser l'*homo oeconomicus* en matière d'éducation, un domaine sur lequel l'État exerce, pour reprendre les termes du professeur Richard Marceau, un « monopole public » (Marceau 1997:2)? Deux solutions sont ici avancées par les tenants du néolibéralisme comme autant de moyens de redonner au citoyen un véritable libre-arbitre en matière d'éducation : l'autonomie de l'école et le choix de la fréquentation scolaire.

3.4.3.1 Autonomie de l'école

Les nouvelles dispositions de la Loi sur l'instruction publique, notamment en regard des fonctions et pouvoirs des conseils d'établissement[35], ont pour conséquence d'accroître considérablement les pouvoirs des écoles. Cet accroissement soudain aura donc engendré, pour les établissements d'enseignement, une plus large autonomie et ce, en grande partie au détriment des commissions scolaires. Les pouvoirs des conseils d'établissement s'étendent désormais, par exemple, à l'allocation du temps pour chaque matière obligatoire et/ou optionnelle (article 86), à l'approbation des services complémentaires à être dispensés à l'école (article 88) et à l'organisation de services éducatifs autres que ceux prévus au régime pédagogique (article 90). Ainsi,

35 Voir à ce sujet les articles 74 à 95 de la LIP.

par le biais de ces dispositions précises, les écoles ont donc la possibilité de se donner une « couleur » particulière et de présenter cette « couleur » aux regards extérieurs par le biais, notamment, du projet éducatif.[36] Cette autonomie accrue des établissements d'enseignement et l'élaboration de projets éducatifs particuliers incite donc, consciemment ou non, les membres des conseils d'établissements à différencier leur école des autres écoles, devenues par le fait même des « compétiteurs » au sens économique du terme, dans cette lutte sans fin pour une plus grande clientèle scolaire et , conséquemment, un financement accru de la part de l'État. D'aucuns auront tôt fait de souligner le caractère « mercantile » de l'école, celle-ci se présentant désormais non plus comme une institution d'enseignement, mais comme un fournisseur de services éducatifs parmi d'autres, évoluant au sein d'un marché, celui de l'éducation, et à l'intérieur duquel les ressources humaines et financières sont mises à contribution afin de s'assurer de sa survie et de sa pérennité.[37]

Dans cette « concurrence » des écoles entre elles, l'information devient dès lors un outil de conviction puissant auprès des parents, au même titre que la publicité peut l'être auprès des consommateurs dans le commerce. Dans cette optique, la possession de données mesurables et comparables sur la performance des écoles[38] peut permettre aux parents de surmonter l'asymétrie d'information qui existe à l'heure actuelle, alors que le MELS est généralement très méfiant à publier toute donnée qui pourrait permettre de procéder à un quelconque exercice comparatif entre les écoles. Ainsi, l'obligation pour les établissements de procéder à l'élaboration

---

36 Ainsi, certaines écoles peuvent présenter un projet éducatif mettant l'accent sur un enseignement accru des sciences, des arts ou des langues, pour ne donner que ces trois exemples.

37 Le cas de la Nouvelle-Zélande est, à ce titre, fort éloquent. Dans leur bilan sur l'autonomie nouvellement acquise par les écoles dans ce pays, Edward Fiske et Helen F. Ladd (2000) soulignent la mutation du rôle généralement dévolu aux directeurs d'école, aux prises avec l'impérieuse nécessité de promouvoir leurs écoles respectives dans le marché de l'éducation créé par la dérèglementation : « Dans le primaire comme dans le secondaire, la concurrence fait rage pour attirer les élèves. [...] Désormais, un directeur d'établissement doit avoir les compétences d'un expert en marketing et en relations publiques »,

38 Encore que ce concept demeure excessivement difficile à mesurer, compte tenu des disparités socio-économiques qui existent entre les écoles québécoises. Pour certains, par exemple, il est profondément injuste de comparer entre elles deux écoles provenant de milieux socio-économiques diamétralement opposés, ou encore de comparer la performance d'une école privée, qui sélectionne ses élèves à l'entrée, et d'une école publique qui a l'obligation d'accueillir en ses murs tous les élèves, forts ou moins forts, de son territoire scolaire.

d'un plan de réussite[39] , un outil qui permet en principe aux parents de prendre connaissance des objectifs pédagogiques de ces établissements et de vérifier si, par le passé, ceux-ci ont atteint leurs objectifs, peut donc être interprétée comme un premier pas vers l'obtention d'une information plus détaillée sur la performance des écoles. Mais plus encore, on ne saurait passer outre, en matière d'information sur la performance des écoles, le Bulletin des écoles secondaires du Québec, un classement annuel mis au point par l'Institut économique de Montréal (IEM) et publié par la revue *L'Actualité.*[40] Il ne convient pas ici d'entrer dans le vif débat suscité par un tel exercice évaluatif, un débat qui embrase à chaque année lors de sa publication le monde québécois de l'éducation. Néanmoins, qu'il nous suffise de reprendre l'évaluation que faisait en 2003 le ministre de l'Éducation d'alors, Monsieur Pierre Reid, d'un tel palmarès, ce dernier s'empressant de se distancier de cet exercice, le qualifiant d' « incomplet »[41], tout en ne rejetant toutefois pas l'idée d'un « outil de communication » qui « permettra aux parents, aux enseignants et à tous les intervenants du monde scolaire de bien saisir les forces et les faiblesses de chacune de leurs institutions locales et de travailler conjointement à l'amélioration de la qualité de l'enseignement. »[42]

3.4.3.2 Choix de la fréquentation scolaire

La suite logique à cette volonté d'autonomie accordée aux établissements d'enseignement devrait normalement être constituée par la réelle possibilité accordée aux parents d'envoyer leurs enfants à l'école de leur choix, sans être restreint par le lieu de résidence, comme c'est actuellement le cas.[43] Ainsi, ayant constaté les

---

39 Voir la section 2.4.1.2. Le plan de réussite

40 Ce classement est disponible sur le site de l'Institut économique de Montréal, à l'adresse suivante : http://www.iedm.org/uploaded/pdf/portrait08_fr.pdf

41 Voir le plus récent communiqué du ministre libéral d'alors, monsieur Pierre Reid, lors de la parution du palmarès 2004 des écoles secondaires du Québec de la revue l'Actualité, à l'adresse http://www.meq.gouv.qc.ca/CPRESS/cprss2003/c031031.htm

42 *Idem*

43 Dans les faits, rien n'interdit à des parents d'envoyer un enfant dans une école située hors du territoire rattaché à l'école de quartier. Cependant, l'inscription de ce dernier à cette école ne doit pas se faire au détriment des élèves vivant dans le quartier de l'école que l'enfant désire fréquenter, d'où l'apparition de listes d'attentes, et les parents doivent assurer eux-mêmes le transport de l'enfant vers cette école.

différents « produits » pédagogiques disponibles au sein du marché de l'éducation, et aidés en cela par les différents outils informationnels dont nous faisions auparavant mention, les parents devraient pouvoir choisir, toujours dans l'optique néolibérale, l'école la plus adaptée à leurs goûts et désirs. Néanmoins, à ce propos précis, le législateur n'a pas jugé bon d'introduire de changements allant en ce sens dans le Renouveau pédagogique, une situation par ailleurs décriée par les apologistes du libre choix en matière de fréquentation scolaire :

> « Le contrôle ultime [sur l'école] devrait s'exercer par le choix des parents. La réforme du réseau scolaire ne prévoit rien du côté du libre choix de l'école publique. C'est certes l'ingrédient qui lierait les autres éléments de la recette, qui permettrait d'exploiter au maximum ces ouvertures sur l'autonomie de l'école. » (Marceau 1997:4)

Néanmoins, si la mobilité scolaire semble plus difficile entre institutions publiques d'enseignement, on ne saurait nier l'impact majeur de ces outils informationnels dans la migration marquée d'une certaine frange de la clientèle scolaire québécoise vers le réseau privé d'enseignement. De fait, depuis la publication du premier Bulletin des écoles secondaires du Québec, en 2000, le secteur privé a connu, entre les années académiques 1999-2000 et 2006-2007, une hausse de clientèle de 19,7%, tandis que la clientèle fréquentant les institutions publiques d'enseignement chutait de 7,9% pour la même période. La part des élèves du secteur privé par rapport à l'effectif scolaire québécois est passée, toujours pour le même laps de temps, de 9,1% à 11,6%.[44] L'information ainsi fournie aux parents par ce Bulletin permet donc aux parents d'effectuer un choix, essentiellement limité pour l'instant entre le privé et le public, quant à la fréquentation scolaire. Mais il apparaît clairement que ce type d'outil, de même que les autres indicateurs fournis par les institutions d'enseignement, les commissions scolaires et le MELS doit pouvoir générer à la fois une remise en question des méthodes et procédés dans les écoles afin d'améliorer

44 MELS, *Statistiques détaillées sur les effectifs scolaires et les diplômes décernés*, document disponible à l'adresse internet suivante : www.mels.gouv.qc.ca/stat/Stat_det/index.htm

autant que faire se peut leur position en regard de ces indicateurs, et aussi susciter une concurrence entre les établissements, concurrence qui ne pourra, en dernier lieu, que « tirer » la qualité des ces derniers vers le haut.

3.4.4 Politique, administration et gestion des institutions éducatives

Dans la perspective des tenants du néolibéralisme, les comportements vertueux d'autonomie et de responsabilisation attendus chez l'*homo œconomicus* ne doivent pas se manifester uniquement dans la sphère privée, en regard seulement aux choix économiques qu'il peut être porté à faire ou à ne pas faire pour son propre compte, mais aussi dans la sphère professionnelle. Car l'*homo œcono*micus évolue également au sein du monde du travail et, qu'il soit à l'emploi d'une entreprise privée ou qu'il fasse partie d'une organisation publique, ces mêmes attitudes d'autonomie et de responsabilisation sont tout autant souhaitées. À prime abord, un tel état d'esprit apparaît donc normal dans le secteur privé, où la recherche du profit justifie, en quelque sorte, le recours presque instinctif à l'autonomie et à la responsabilisation des travailleurs et où ces dernières sont même fortement encouragées. Le secteur public, quant à lui, semble, par définition, se prêter moins bien à cette logique puisque le profit ne constitue pas un objectif prioritaire aux yeux du législateur. Cependant, le changement progressif de paradigme au bénéfice du néolibéralisme, propre à une grande majorité d'administrations publiques occidentales, a engendré une toute nouvelle conception du service public, définie sous le vocable général de *New Public Management*. Ce changement cherche à reconfigurer non seulement les structures existantes, mais aussi, et surtout, les manières de concevoir et de rendre le service public.

Il ne convient pas en ces pages de relater l'historique du *New Public Management,* ni d'élaborer sur les motivations économiques, sociales ou politiques qui ont mené à son

instauration progressive depuis la fin de la décennie 1970.[45] Qu'il nous soit permis ici seulement de définir le *New Public Management* comme:

> [...] a management culture that emphasizes the centrality of the citizen or customer, as well as accountability for results. It also suggests structural or organizational choices that promote decentralized control through a variety of alternative service delivery mechanisms, including quasi-markets with public and private service providers competing for resources from policy makers and donors. (Manning 2000)[46]

Le *New Public Management* ayant fait l'objet de multiples études, les caractéristiques qui lui sont accolées sont tout aussi nombreuses et touchent des aspects aussi variés que le leadership organisationnel, l'élaboration de politiques et de stratégies, la gestion des ressources humaines, les processus, la gestion des ressources financières, la mesure des objectifs, les valeurs et l'éthique des organisations, pour ne nommer que celles-ci (Tolofari 2005:82-83). Néanmoins, dans le cadre précis de notre étude, nous avons porté notre attention sur le changement graduel instauré par le *New Public Management* au rôle des gestionnaires publics.

Afin de rendre au citoyen/contribuable un service plus efficient, les organisations publiques doivent résolument s'engager, dans la perspective du *New Public Management*, vers la désagrégation et la décentralisation de leurs structures managériales respectives, auparavant centralisées et monolithiques (Yamamoto, 2003:4), alors que les politiques publiques élaborées au niveaux supérieurs de la hiérarchie étaient gérées, conduites et évaluées par un corps administratif et finalement transmises pour application plus ou moins stricte par les gestionnaires de premier niveau œuvrant sur le terrain. L'exemple patent d'un tel processus dans le milieu de l'éducation peut être illustré par une directive émanant du MELS, transmise puis par la suite adaptée aux réalités par les commissions scolaires qui, en dernier

45 À ce sujet, nous renvoyons le lecteur à l'excellente synthèse réalisée par Sowaribi Tolofari (2005), dans son article « New Public Management and Education ».
46 Cité dans Tolofari (2005:82)

lieu, acheminent ladite directive vers les directions d'écoles. Dans l'optique du *New Public Management*, la fonction d'élaboration des politiques, qu'elles soient destinées au monde de l'éducation ou à tout autre domaine public, devrait désormais se réaliser à l'intérieur d'un centre stratégique, de préférence de taille modeste. Ces politiques devraient par la suite être transmises le plus directement possible vers les gestionnaires de premier niveau, en prenant bien soin d'éviter toute intervention de la part de l'appareil administratif, une intervention qui ne viendrait que compliquer et ralentir l'intervention publique auprès des citoyens (Tolofari 2005:83). Dès lors, il revient aux instances de premier niveau d'interpréter et d'appliquer ces politiques, généralement larges, en fonction des réalités vécues au sein des milieux, tout en conservant un esprit hautement entrepreneurial et dynamique. Ce passage direct de l'élaboration des politiques à l'implémentation de ces dernières, sans intervention souhaitée de l'administration, implique notamment la prise en charge par les milieux scolaires de certaines charges ou responsabilités, à savoir, entre autres, la gestion du personnel (embauche et mobilité) et le contrôle budgétaire des établissements. (Tolofari 2005:84)

Sur le terrain de l'éducation, l'application du *New Public Management* en regard de l'élaboration, de l'administration et de l'implémentation des politiques publiques ne connaît pas ici la même étendue ici que l'on peut constater au Royaume-Uni, par exemple, un pays où les avancées du *New Public Management* en matière d'éducation sont les plus marquantes.[47] D'un point de vue structurel, l'application du *New Public Management* et de ses principes quant à l'élaboration, l'administration et l'implémentation des politiques éducatives au Québec en est encore ici au stade du débat, celui-ci s'étant transposé dans l'arène politique encore récemment. Pour une certains frange de la classe politique québécoise, l'application des principes du *New Public Management* passe notamment par l'abolition pure et

47 La création, en 1988, des *grant-maintained schools* au Royaume-Uni illustre bien la volonté du gouvernement britannique de soustraire les institutions d'enseignement au pouvoir des *Local education authorities* (LEA), l'équivalent de nos commissions scolaires. Ces *grant-maintained schools* recevaient leur financement directement de l'État.

simple des 72 commissions scolaires du territoire québécois, une structure administrative étant jugée à la fois désuète, onéreuse, et qui « détournent » des sommes importantes destinées aux services directs aux élèves en les affectant à leurs budgets de fonctionnement. Mais, malgré une très forte pression politique de la part de l'Action démocratique du Québec (ADQ) en ce sens, l'abolition des commissions scolaires du territoire québécois, qui permettrait donc un acheminement direct des ressources du centre stratégique (le MELS) vers les bénéficiaires (les établissements d'enseignement) ne semble pas être un fait envisageable à court ou moyen terme.[48]

Cependant, la volonté du législateur de passer du stade de l'élaboration des politiques éducatives à leur implémentation directe par les entités locales, outrepassant la structure des commissions scolaires, demeure indéniable dans certains domaines bien précis. Dès le début de l'implantation du Renouveau pédagogique, le CSE appelait le législateur à intervenir rapidement afin de redonner aux établissements d'enseignement la place qui leur revient en matière de pouvoirs :

> « [...] la piste prioritaire consiste à déconstruire les héritages lourds qui conditionnent l'exercice des pouvoirs et responsabilités à la base, à **s'attaquer à des encadrements uniformisants** – règles budgétaires, conventions collectives et régimes pédagogiques avec leurs programmes – **pour les rendre plus ouverts à la prise en charge locale et plus soucieux d'une latitude pour les acteurs de première ligne**, ce qui assure le respect des compétences, favorise l'efficacité et promeut la qualité à la base même de l'action éducative. » (CSE 1996:73)

Des trois « encadrements uniformisants » mentionnés dans cet avis du CSE, deux (les règles budgétaires et le régime pédagogique) ont déjà fait l'objet d'une action notable par le législateur. Ainsi, « la prise en charge locale » de ces responsabilités comprend

48 Prenant acte du très faible taux de participation des électeurs aux élections scolaires du 4 novembre 2007, alors que ce dernier atteignait seulement 7,9% des électeurs éligibles, Mario Dumont, le chef de l'ADQ, présentait dans les jours suivants une motion de censure blâmant le gouvernement libéral du Premier ministre Jean Charest pour « [...] sa défense des commissions scolaires, son approche bureaucratique et son incapacité à assurer aux écoles et aux enfants du Québec les services auxquels ils ont droit. », étant sous-entendu que l'abolition des commissions scolaires constituerait la solution aux problèmes de sous-financement du système éducatif québécois. Cette motion, qui pouvait faire tomber le gouvernement libéral minoritaire, fut largement battue en chambre.

désormais notamment l'adoption du budget de l'école (sous réserve d'approbation par la commission scolaire), le choix des manuels scolaires à employer, les modalités de communication avec les parents, les modalités de promotion à un cycle supérieur, le modèle d'organisation des classes ainsi que le choix de certaines disciplines à être enseignées ainsi que le nombre d'heures allouées à ces dernières.[49]

Le troisième de ces encadrements, les conventions collectives, constitue à coup sûr une boîte de Pandore que les autorités ministérielles n'ont pas encore osé ouvrir, même à ce jour. En effet, la dernière étape vers la gestion pleine et entière des institutions d'enseignement consisterait à pouvoir gérer le contenu des conventions collectives de ses employés, à savoir les enseignants, les professionnels et le personnel de soutien. Ainsi, dans l'optique du *New Public Management*, la possibilité pour les institutions d'enseignement d'embaucher son propre personnel, de procéder à des congédiements, d'évaluer et de suivre la performance du personnel en place (Tolofari 2005:85), ne pourra que contribuer à augmenter la performance des institutions d'enseignement qui chercheront, en situation de concurrence, à s'attacher les meilleurs candidats possibles. Bien que la direction des écoles soit déjà en charge de l'évaluation du personnel en place, les questions relatives à l'embauche et au congédiement du personnel par les institutions d'enseignement se heurtent à une fin de non recevoir de la part des syndicats locaux et nationaux. Une très grande partie de la gestion des ressources humaines demeure donc aux mains des commissions scolaires, qui doivent elles-mêmes gérer un stock de capital humain à partir de conventions collectives nationales et locales très détaillées. Il s'agit donc, pour les apologistes du *New Public Management*, d'un dysfonctionnement sérieux qui remet en cause la performance globale du système d'éducation québécois, si l'on se réfère à

49 Voir la section 2.4.1.1. Le conseil d'établissement

ce qui se fait dans d'autres pays ayant par ailleurs appliqué ce principe depuis longtemps.[50]

3.4.5 Dévolution des responsabilités de l'État vers les bénéficiaires

La dernière manifestation de la culture entrepreneuriale en milieu éducationnel, telle qu'identifiée par Michael A. Peters, concerne la dévolution des responsabilités étatiques vers les citoyens. Ce concept de dévolution peut se définir comme « [...] the transfer of activities, assets and responsabilities from governement/public institutions and organizations to private individuals and agencies. » (Belfield et Levin 2002:19). La dynamique de dévolution équivaut, pour nombre d'observateurs, à une privatisation des activités autrefois étatiques, dans la mesure où ce transfert de biens, de services et de responsabilités ne peut se faire que vers des acteurs privés, qu'ils soient individuels ou organisationnels.

La question de la dévolution des responsabilités étatiques vers les citoyens et les entités privées soulève, et continue de le faire, de vifs débats au sein de la société civile. Qu'il nous suffise ici de mentionner seulement les polémiques récurrentes entourant la mise sur pied, au Québec, de partenariats public/privé (PPP) pour se convaincre de ce fait. Même si, historiquement, ces PPP ont surtout été destinés à la construction ou à la réfection d'infrastructures publiques, certains n'hésitent pas à voir dans ce mode « adouci » de dévolution un premier pas vers un retrait progressif de l'État dans des domaines où il avait historiquement la mainmise sur la reddition des services. À coup sûr, le secteur de la santé constitue, selon ces sceptiques, une cible de choix, l'État ayant déjà accepté, dans les faits, que le secteur privé prenne en charge une partie du fardeau des services à rendre à la population.

Le domaine de l'éducation, en sa qualité de deuxième poste budgétaire des finances publiques québécoises, n'échappe pas lui non plus à la polémique. Une fois de plus,

50 Voir à ce sujet l'article de Jonathan Trudel sur la nouvelle latitude accordée aux directeurs d'école suédois, notamment en matière de ressources humaines. « Pleins pouvoirs aux directeurs d'école ! », *L'Actualité*, 15 octobre 2007, p. 30

les pays anglo-saxons ont, à ce titre, échafaudé, au cours des dernières décennies, une série de modèles ayant pour objet la réorganisation des services éducatifs, avec toujours comme objectif de réduire, sinon d'éliminer le fardeau financier que représente l'éducation pour l'État. Les initiatives pour parvenir à cet objectif sont nombreuses (Belfield et Levin 2002:22): certaines visent, par exemple, à augmenter le nombre et la proportion de contributeurs privés au financement du système d'éducation, tandis que d'autres cherchent à accroître la contribution financière des bénéficiaires des services éducatifs ou encore à augmenter la supervision et l'implication des parents et à favoriser le choix de la fréquentation scolaire. Nous présentons, dans les lignes subséquentes, deux formes de retrait de la responsabilité étatique en matière d'éducation : les bons d'études et les écoles à charte.

3.4.5.1 Les bons d'études

C'est en 1955 que l'économiste nobélisé Milton Friedman (1912-2006), associé à l'École de Chicago, formulait un nouveau mode de financement du système d'éducation basée sur l'allocation des fonds aux parents et sur la compétition entre les institutions scolaires. Avant tout conçu pour permettre aux familles pauvres, essentiellement issues de la minorité noire, de permettre un accès aux écoles privées pour leurs enfants, le système élaboré par Milton Friedman prévoyait que le gouvernement verse directement aux écoles le montant de la subvention allouée pour l'éducation de chaque élève,

> Each student would be allocated an annual amount of funding that could be used to enroll in any eligible school. The schools would obtain revenues based on the number of students who enrolled: if not enough students enrolled in a particular school, that school would have to cut its costs or close. Education under a voucher system would still involve government funding, but it needs not involve government provision of school. (Belfield et Levin 2002:24)

L'introduction de bons d'étude (*vouchers*) constitue donc une manière, dans la perspective des tenants du néolibéralisme, de désengager l'État d'une partie de ses

responsabilités envers le système d'éducation, puisque celui-ci n'est désormais plus financé directement par l'État, mais par les parents.[51] Ce faisant, l'État laisse aussi agir, en quelque sorte, les forces du marché dans le domaine de l'éducation, éliminant du même coup de l'offre éducative les écoles les moins performantes par la décision ou non des parents de dépenser leur bon d'éducation dans une institution d'enseignement plutôt qu'une autre. Dans l'optique des apologistes du néolibéralisme, ce choix contribue à remettre entre les mains des bénéficiaires, par le jeu de la concurrence entre les établissements d'enseignement, les destinées du système d'éducation et des ses composantes institutionnelles.

3.4.5.2 Les écoles à charte

Dans le même ordre d'idées, le mouvement des écoles à charte (*charter schools*) traduit également ce désir des instances étatiques de remettre entre les mains des bénéficiaires, la gestion de leurs systèmes d'éducation respectifs, en tout ou en partie. Proposées en 1988 par Albert Shanker (1928-1997), alors président de l'*American Federation of Teachers*, le second syndicat d'enseignant importance aux États-Unis, les écoles à charte ont vu leur nombre croître de manière fulgurante en sol américain depuis la première école à charte dûment autorisée par l'état du Minnesota, en 1991. On estime aujourd'hui leur nombre à environ 4150, réparties dans 41 états américains, et regroupant plus de 1,2 millions d'élèves.[52]

Les écoles à charte peuvent être définies comme :

> [an] independent public schools, freed from many regulations yet accountable for their results. A group of parents, educators, or entrepreneurs (or combinations thereof) can develop the vision for a school (wholly new or the conversion of an existing school) and apply (through a formal, prescribed process) to a charter authorizer (a gatekeeper or a licensing body) to run a school that will be open to all children in a defined area (sometimes a school

51 Pour les fins du présent exercice, notons que le montant versé par l'État aux commissions scolaires pour couvrir la dépense d'éducation par élève était estimée, pour 2005-2006, à 9094 $ (MELS, 2007:31).
52 Source: The Center for Education Reform, "National Charter School Data 2007-2008 New School Estimates" (www.edreform.com/_upload/CER_charter_numbers.pdf)

> district, sometimes an entire state). If awarded a charter – a performance contract authorizes the school to operate for a set period of time (usually five years) – this founding coalition forms a board of trustees that then hires staff to launch and operate the school. Every such school must follow the requirements of its state's charter law, including compliance with nondiscrimination norms, mandatory testing, pupil attendance, and the like. After the initial charter term is over, the school must return to its authorizer and seek renewal of its charter based on its demonstrated performance – of face sanctions or even closure. (Finn et Vanourek 2007:11-12)

Encore ici, les avantages pour l'État, dans une perspective néolibérale, sont indéniables. Ce dernier, en échange de la subvention par élève versée à l'école à charte, se départit de l'ensemble de ses responsabilités en matière de gestion. Dans les faits, les écoles à charte sont en effet chargées de veiller à la mobilisation des ressources, humaines et matérielles notamment, dans le respect absolu des exigences, essentiellement pédagogiques, et de l'État. Par ailleurs, les écoles à charte, devant faire la démonstration à l'État de leur plus-value par rapport à une école publique traditionnelle, à défaut de quoi l'éventuelle charte pouvant leur être refusée, sont souvent amenées à élaborer un ou des projets pédagogiques particuliers qui nécessite évidemment un financement supplémentaire. Ces écoles à charte, ne pouvant se satisfaire de la subvention minimale accordée par l'État, se tourneront donc vers des sources privées, individuelles ou institutionnelles, afin de financer leurs activités (Belfield et Levin 2002:68). L'État peut donc percevoir dans ce modèle d'organisation des services éducatifs à la fois des économies de fonctionnement substantielles et une augmentation du financement des institutions d'enseignement, tout en augmentant la qualité des services éducatifs rendus aux élèves.

3.4.5.3 Autres initiatives de dévolution

Belfield et Levin (2002:22-28) identifient une foule d'autres initiatives qui peuvent se traduire, dans les faits, par un refus plus ou moins ponctué de l'État de s'acquitter de ses obligations en matière d'éducation. Parmi ceux-ci, les auteurs signalent le recours au secteur privé dans la fourniture de biens ou de services directement ou

indirectement liés à la prestation de services éducatifs (qu'on pense ici aux services de cafétéria, de buanderie, de transport, et même d'évaluation des élèves à l'admission, de budget ou d'administration des institutions d'enseignement), l'octroi de crédit d'impôts équivalent au montant de la subvention versée par l'État pour chaque élève (un système qui reprend essentiellement l'esprit des bons d'études) ou encore l'augmentation des subventions aux institutions d'enseignement privées[53].

Sans être directement encouragées par l'État, certaines autres initiatives ont fait l'objet d'une attention particulière par divers gouvernements occidentaux, toujours dans l'optique d'un désengagement de l'État du secteur de l'éducation. Ainsi, l'enseignement à domicile (*home schooling*) représente, pour de plus en plus de parents et leurs enfants, une alternative valable au système public d'éducation. Cette formule, de plus en plus populaire, notamment aux États-Unis[54], accorde le droit aux parents de soustraire leurs enfants de l'obligation de fréquentation scolaire et de leur prodiguer eux-mêmes l'enseignement qu'ils auraient reçu à l'école, à la condition de soumettre ces derniers aux évaluations, souvent annuelles, prescrites par les autorités. D'autre part, la baisse du seuil d'obligation de fréquentation scolaire à 14 ans (CSE, 2000:55), alors qu'il est de 16 ans dans la très grande majorité des pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) est une idée qui est aussi soulevée par les gouvernements occidentaux, une initiative qui contribuerait à soulager l'État de deux années de prise en charge éducative d'une certaine catégorie d'élèves qui ne manifestent plus le désir de poursuivre leurs études.

Toutes ces initiatives de dévolution des responsabilités de l'État vers les bénéficiaires, doit-on le signaler, n'ont pas reçu un écho favorable au Québec. Certes, l'idée des bons d'éducation semble avoir acquis une certaine crédibilité, cette

53 À l'heure actuelle, la subvention fournie par le MELS pour un élève fréquentant une institution d'enseignement privée est de 60% celle qu'il accorde à un élève fréquentant le secteur public.

54 Bien que les statistiques précises à ce sujet soient difficiles à établir, Brabant *et al.* (2004) rapportent qu'il y aurait, aux États-Unis, près de 1,9 millions d'élèves se prévalant de l'enseignement à domicile, une hausse de 10% à 24% depuis 1992. Au Canada, on estime qu'il y aurait de 60 000 à 95 000 enfants dans la même situation.

dernière étant reprise de temps à autre par l'ADQ, mais, encore ici, dans l'esprit de la population, la place déterminante de l'État dans la définition des orientations et la gestion globale du système québécois d'éducation et son implication décisive à ce chapitre n'a pas, à ce jour, été remise en question. Le consensus social, exprimé par le CSE (2000:58), apparaît donc solide :

> Le Conseil tient à réaffirmer ce qui a toujours été un postulat de base de ses interventions : **l'éducation est un bien public.** Dans le contexte actuel de la « société du savoir » et de la mondialisation, il importe d'insister avec force sur la place de ce bien public en tant que valeur fondatrice d'une société démocratique.

3.5 Conclusion

La mutation progressive du capitalisme vers un mode plus affiné d'organisation économique, le néolibéralisme, est un fait désormais incontournable en ce début de troisième millénaire. Pour Michel Foucault, l'évolution du libéralisme vers le néolibéralisme, constatée avec plus d'acuité depuis le sortir de la Deuxième Guerre mondiale, marque l'avènement d'un nouvel art de gouverner, d'une nouvelle gouvernementalité, qui a introduit, avec un dynamisme et un aplomb certains, doit-on le préciser, une série d'orientations théoriques et d'actions concrètes à insuffler aux configurations économiques locales, nationales et même internationale afin d'infléchir ces dernières vers la vision propre de ce que devrait être une économie résolument néolibérale. Pour Michel Foucault, le néolibéralisme, système de pensée avant tout économique, modèle et façonne aujourd'hui des institutions, procédures, analyses, et réflexions qui, selon le philosophe français, engendrent, soutiennent et justifient une toute nouvelle conception de l'économique, du politique et du social où les impératifs de gestion de la population demeurent, mais où le contrôle de cette gestion glisse progressivement des mains de l'État à celles du citoyen autonome et responsable.

Cette gouvernementalité néolibérale s'appuie, dans le quotidien des individus, sur une multitude d'instruments conceptuels et pratiques afin de parvenir aux objectifs souhaités. La notion de culture entrepreneuriale et ses composantes (redéfinition du corpus légal, extension des modèles économiques aux sphères non économiques, responsabilisation, passage de la politique et l'administration à la gestion, dévolution) est l'un d'eux. Notre objectif, tout au long de ce chapitre, aura été de démontrer que le Renouveau pédagogique, tant dans ses assises théoriques que dans son déploiement structurel et fonctionnel, peut s'inscrire dans cette nouvelle gouvernementalité, telle que révélée par Michel Foucault et, plus spécifiquement dans le cas de l'éducation, Michael A. Peters. De fait, les réalités précises du Renouveau pédagogique décrites dans ce présent chapitre nous semblent globalement concorder avec les objectifs énoncés et les méthodes spécifiques déployées par la gouvernementalité néolibérale et confirment, de ce fait, la validité du concept de gouvernementalité pour l'étude du Renouveau pédagogique québécois. Néanmoins, il convient de mentionner que si certains éléments de la gouvernementalité néolibérale se retrouvent avec éclat dans le déploiement actuel du Renouveau pédagogique, certains autres échappent, en contexte québécois, à l'analyse. De fait, si l'on ne peut identifier dans l'énoncé du Renouveau pédagogique certaines mesures propres à la gouvernementalité néolibérale, que l'on pense ici au choix de la fréquentation scolaire, aux bons d'études ou à la pleine gestion des conventions collectives par les établissements d'enseignement, cela ne signifie en rien que celles-ci ne soient pas envisageables. Le législateur, lorgnant sur l'exemple britannique et néo-zélandais, notamment, a jugé bon de ne pas pousser ces mesures plus loin, craignant sans doute la mobilisation rapide d'une société québécoise qui ne semblait pas prête à s'avancer aussi loin dans sa volonté de moderniser le système d'éducation selon ce nouveau paradigme.

CHAPITRE IV - RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE ET GOUVERNANCE DE L'INDIVIDU

> Foucault appears to challenge the very possibility of education itself, at least as it has been understood from Socrates to Freire and beyond, namely as a process of « liberation », to be distinguished, whatever else may be the case, from domination and indoctrination or domestication. Foucault genealogies, with their account of the contemporary operation of power/knowledge in schools through disciplinary technologies aiming to forge "a docile body that may be subjected used, transformed and improved» (Foucault, *Discipline and Punish*, 1990, p. 1980) seem not only to rule out the notion of a rationally autonomous self, but to render the word "education» itself illusionary if not meaningless. And this is, again, not a challenge educationalists in general, and philosophers more particularly, can ignore. (Wain 1996:354-355)

À l'instar des individus qui les animent, ceux-ci fréquemment assaillis par de nombreux doutes et interrogations tant sur le plan personnel que professionnel, les organisations sont, elles aussi, régulièrement amenées à se questionner sur leur nature propre et sur la qualité et la pertinence des biens et services qu'elles sont en mesure d'offrir aux clientèles qu'elles desservent. Par ce questionnement, les organisations y verront l'occasion de remettre en question certaines idées reçues, certaines façons de faire plus ou moins ancrées dans la réalité, ayant ainsi à l'esprit que ces remises en question ne pourront, en dernier lieu, que bénéficier tant à l'utilisateur qu'au producteur de ces biens et services.

La nature et l'intensité de ce questionnement peuvent être également fort révélateur quant au constat que l'organisation établit de sa situation. De fait, un questionnement vague, ou posé en surface, sur la mission et les activités d'une organisation quelconque traduit-il peut-être un certain degré de nonchalance ou de complaisance face à un contexte et une clientèle donnés. Parce que ces deux derniers éléments sont en constante évolution, l'organisation qui entend survivre et progresser devra procéder, tôt ou tard, à de réelles remises en question. La mission globale de l'organisation est-elle, à ce jour, bien remplie ? Les objectifs précis autrefois déterminés sont-ils toujours valables ? Les moyens déployés par l'organisation afin

de rencontrer ces mêmes objectifs sont-ils adéquats? Autant de questions pertinentes qui démontrent, de la part de l'organisation et des individus qui la dynamise, un réel souci d'efficacité et d'efficience auprès des clientèles qu'elle entend desservir.

Parce que, dans l'optique des gouvernements, le système d'éducation est garant de la prospérité future d'un pays, les remises en question de ce même système d'éducation en regard des changements contextuels sont historiquement des exercices majeurs auxquels sont généralement conviés individus et groupes de pressions provenant des horizons les plus divers. Ces remises en question prennent souvent la forme de véritables débats de société à l'intérieur desquels les opinions peuvent parfois se polariser. Car, bien plus que de simples lieux où sont dispensés une formation visant à insérer l'individu au sein de la population active, l'école primaire, secondaire, le collège ou l'université sont également des lieux d'insertion sociale et de construction des valeurs morales pour ces élèves et étudiants d'aujourd'hui qui seront les citoyens de demain.

Bien que ponctuellement secoué par certains débats ou remises en question d'envergure variable, le système d'éducation québécois moderne, nous l'avons vu en introduction, a essentiellement connu, au cours des quatre dernières décennies, trois grands moments, comme autant de réformes ayant chacune mené à des modifications d'importance de ses structures et de ses contenus : la Commission Parent (1964), véritable processus de laïcisation du système d'éducation québécois, le Livre orange (1979), et les États généraux sur l'éducation (1995), large processus de consultation qui devait mener à l'implantation de la présente réforme.

À l'instar des autres grandes consultations menées antérieurement, le gouvernement a donné aux membres de la Commission des États généraux sur l'éducation un mandat assez vaste, où tous les ordres d'enseignement et tous les aspects inhérents au monde de l'éducation ont été abordés. À cette occasion précise, les participants aux États

généraux de l'éducation ont été amenés à s'interroger sur la nature même de l'éducation à l'aube du nouveau millénaire, sur les finalités et objectifs que la mission éducative doit rencontrer de même que sur les moyens mis en place afin de rencontrer ces finalités.

Toute réforme, visant par définition à modifier l'ordre existant en regard d'une situation antérieure jugée désormais inadéquate, s'appuie sur un constat établi de cette même situation antérieure. À ce titre, la présente réforme du système d'éducation québécois ne fait pas exception. De fait, à en juger par l'ampleur de la présente réforme, on serait porté à croire que la situation de l'éducation au Québec pouvait nécessiter un coup de barre radical. Quel constat les principaux architectes du renouveau pédagogique ont-ils établi de la situation de l'éducation au Québec, justifiant ainsi l'imposante réforme pédagogique toujours en cours ?

Ce quatrième chapitre veut, dans un premier temps, énoncer les raisons qui ont justifié la mise sur pied d'un aussi vaste chantier qu'est le renouveau pédagogique québécois. Car l'énonciation du constat effectué de la situation de l'éducation au Québec par les instances ministérielles d'alors, et les nouvelles solutions mises de l'avant, traduisent bien, selon nous, la présence de cette gouvernementalité néolibérale, telle qu'identifiée par Michel Foucault. En deuxième lieu, toujours en concordance avec la littérature scientifique s'inspirant du philosophe français, nous serons en mesure d'élaborer davantage sur les nouvelles finalités du système éducatif québécois, en ce début de troisième millénaire. Nous serons à même de constater que, pour l'essentiel, bon nombre des changements initiés avec l'implantation progressive du renouveau pédagogique dans les salles de classe québécoises contribuent à la formation d'un individu radicalement nouveau, différent de celui

qu'avait contribué à former la gouvernementalité libérale précédente, à savoir le «décideur autonome»[55] .

4.1 La nécessité du Renouveau pédagogique : constats et objectifs

Le vaste mouvement de réformes éducationnelles qui ont cours actuellement dans les pays occidentaux se base sur une série de constats établis par les instances gouvernementales quant aux objectifs et rendements de leurs systèmes d'éducation respectifs. Dans le cadre de la Commission sur les États généraux de l'éducation, les mémoires, avis et interventions présentés ont ainsi permis aux commissaires de brosser un portrait de la réalité éducative québécoise, dont l'essentiel se trouve synthétisé dans l'*Exposé de la situation* (MELS 1996). Les constats établis lors de ces consultations avaient été regroupés en dix grands thèmes, dont nous analyserons deux thèmes tout particulièrement probants pour notre propos : la mission du système d'éducation et les acteurs de ce même système.

4.1.1 La mission du système d'éducation

La profonde mutation que connaît la société québécoise, tout comme celle que connaissent les autres sociétés occidentales, imposent des défis nouveaux au système d'éducation :

> [...] la famille s'est transformée, l'écart entre riches et pauvres a augmenté, le pluralisme et la pluriethnicité sont devenus des données incontournables. La mondialisation des marchés a ouvert des voies nouvelles, le marché du travail s'est complexifié, les connaissances ont explosé, l'application des nouvelles technologies dépasse désormais l'imaginaire, sans compter la fin du règne de l'État providence et la montée du courant de décentralisation. (MELS 1997)

55 Il s'agit d'une traduction libre provenant du concept de l'*autonomous chooser*, développé, entre autres, par James D. Marshall (1995).

Ces bouleversements mettent en relief l'inadéquation perçue de la mission du système d'éducation québécois et la nécessité de revoir les fondements mêmes de ce dernier en regard du nouveau contexte socioéconomique. Si, au cours des décennies précédentes, l'école pouvait se caractériser par la prédominance de sa mission d'instruction, le contexte nouveau ci-haut décrit appelle à un élargissement de la mission de l'institution éducative qui viserait à un développement intégral de l'élève. Dans cette optique, trois rôles sont désormais entrevus pour l'institution scolaire : un rôle d'instruction, un rôle de socialisation et un rôle de préparation à l'exercice des différents rôles sociaux.

Certes, le lecteur ne sera pas étranger aux deux premiers rôles généralement attribués à l'institution scolaire. L'instruction, mission première de l'école, est réaffirmée par le MELS (MELS 1996) comme « l'une des tâches essentielles de l'école, voire que c'est là son rôle propre, son axe central. » À cette tâche s'ajoute celle de la socialisation, qui vise à « transmettre l'héritage culturel de l'humanité, les valeurs qui fondent notre société et qui peuvent servir à la fois d'inspiration pour le dépassement personnel, de ciment social en même temps que de guides de conduite. » C'est le rôle de l'école comme lieu et instrument d'appréhension, d'apprentissage et d'acquisition des valeurs sociales qui est ici mentionné.

La nouveauté dans cet énoncé de mission concerne sans conteste le rôle de préparation à l'exercice des différents rôles sociaux qui est désormais dévolu à l'école. Parmi ces rôles sociaux, ceux du citoyen, du parent et du travailleur sont explicitement mentionnés par le MELS comme étant au cœur de la nouvelle mission éducative. Cela dit, ces rôles sociaux auxquels l'école assure la lente construction chez l'élève doivent pouvoir s'appuyer sur une série de valeurs, ou du moins sur une vision relativement précise de la finalité désirée. Quel citoyen, quel parent, quel travailleur doit-on viser à former? Pour le MELS, la réponse à cette interrogation est clairement exprimée. À ce titre, le nouveau programme de formation doit :

« Préparer à l'exercice des différents rôles sociaux, notamment à ceux de citoyens, de parents et de travailleurs, et à leur nécessaire redéfinition dans l'optique de la maîtrise du changement. » (MELS 1996)

Cet énoncé marque selon nous un changement d'importance dans la mission éducative du système d'éducation québécois à deux égards. Dans un premier temps, le champ d'intervention du système d'éducation s'élargit peu à peu avec le Renouveau pédagogique. On passe ainsi d'un système d'éducation qui visait à l'intégration de l'élève au sein de la sphère publique (le citoyen) et de la sphère de la production (le travailleur) à une réforme proposant d'élargir son action jusque dans la sphère privée, avec la préparation de l'élève au futur rôle de parent. Dans un second temps, la finalité globale du système d'éducation ne semble plus passer, comme par le passé, par l'acquisition d'un corpus de valeurs et de savoirs déterminés qui pouvaient en quelque sorte garantir l'insertion de l'élève dans un ensemble idéologique et social relativement définis, mais par l'atteinte de cet outil nouveau qu'est « la maîtrise du changement », dans un monde contemporain en constante évolution.

4.1.2 Les acteurs du système d'éducation

Le second ensemble de constats se rapporte essentiellement aux acteurs du système d'éducation, et plus particulièrement aux bénéficiaires (les élèves et étudiants) et animateurs (les enseignants) de ce même système.

Parmi les nombreuses inquiétudes soulevées par les intervenants à la Commission sur les États généraux de l'éducation, la plus marquée concerne sans conteste la question du décrochage scolaire chez les élèves et étudiants québécois. Par extension, cette question précise permet de signaler deux problématiques qui apparaissent majeures à la fois aux yeux des intervenants et des commissaires, à savoir le taux de diplomation et le désintérêt de la clientèle masculine pour l'école.

> L'objectif de diplomation de 85 p. 100 d'un groupe d'âge, avant l'âge de 20 ans, pour le diplôme marquant la fin du secondaire (diplôme d'études secondaires (DES) ou diplôme d'études professionnelles (DEP)), de 60 p. 100 pour le diplôme d'études collégiales (DEC) et de 30 p. 100 pour le baccalauréat. Pour souligner l'écart qui reste à combler, rappelons que la probabilité d'obtenir un premier diplôme d'études secondaires avant l'âge de 20 ans était, en 1993-1994, de 69 p. 100; en 1994, celle d'obtenir un premier DEC était de 38 p. 100 et celle d'obtenir un premier baccalauréat, de 26,8 p. 100.
>
> Si les seuils que nous avons établis semblent assez facilement à la portée des filles qui s'en approchent déjà, voire les dépassent dans le cas du baccalauréat, il en va tout autrement des garçons pour qui la côte est plus longue à remonter. Rappelons qu'ils sont nettement plus touchés par le décrochage scolaire - 38,6 p. 100 des garçons quittent l'école secondaire sans diplôme comparativement à 27,1 p. 100 des filles - et qu'ils sont moins nombreux à accéder au collégial et à l'université. (MELS 1996)

Ces statistiques interpellent à la fois les autorités ministérielles mais aussi l'ensemble de la société québécoise quant à la capacité d'un système d'éducation à retenir ses élèves tout au long du cursus. Ce phénomène, constatent les commissaires lors des auditions de la Commission des États généraux sur l'éducation, imposent une « lourde hypothèque » (MELS 1996) sur le système d'éducation et, *in fine*, sur le développement économique et social du Québec. En somme, le défi qui est ici soumis à l'ensemble du système d'éducation est essentiellement celui de la rétention scolaire et, à ce titre, tous les acteurs sont appelés à contribuer à la recherche d'une solution pour surmonter ce problème criant[56].

L'école, aux dires des commissaires, doit tout particulièrement revoir ses manières de faire, à la lumière notamment des pratiques pédagogiques généralement employées par le passé :

---

56 « La nécessité d'un effort collectif (en caractère gras dans le texte original) et d'un engagement de toutes les forces vives de la société fait consensus. Les intervenants extérieurs au monde scolaire ont insisté sur l'importance d'un partenariat entre l'école, la famille, les groupes communautaires et les entreprises pour contrer le phénomène. » (MELS, 1996a, www.mels.gouv.qc.ca/etat-gen/menu/chap2.htm#ENTENDU)

> **La diversité et l'adaptation des formations proposées** (en caractère gras dans le texte original) semblent être deux facteurs clés pour retenir les jeunes. On pense ici à des filières de formation professionnelle accessibles plus tôt, à des modèles d'apprentissage hors-les-murs pouvant inclure de l'engagement communautaire, à des écoles, projets ou programmes spéciaux pour les élèves qui sont plus tournés vers les apprentissages pratiques comme pour ceux qui ont plus d'appétit pour les matières proprement scolaires, à une gamme plus étendue d'options, à des méthodes pédagogiques plus variées, faisant par exemple appel plus largement aux nouvelles technologies ou à l'expérimentation, mais aussi à des approches plus humaines axées sur la mise en commun et la motivation (nous soulignons). (MELS 1996)

Bref, le MELS fait ici le pari qu'afin de susciter un plus grand intérêt des jeunes, et notamment des jeunes garçons, envers l'école, les anciennes manières de faire doivent être revues en faisant de l'intérêt de l'élève, et non plus l'intérêt de l'école ou du système d'éducation, le point de départ de l'acte pédagogique. Alors qu'historiquement, le système d'éducation québécois se basait sur un ensemble de pédagogies dites « directives », où les apprentissages conceptuels servaient à la compréhension du monde réel, le MELS introduit, avec le Renouveau pédagogique, un changement paradigmatique majeur, alors que les apprentissages « naturels » de la vie (Richard and Bissonnette 2002:45-46) doivent permettre d'éventuellement déduire les concepts généraux essentiels à la compréhension de l'environnement. Dans cette perspective, l'acte pédagogique ne peut dès lors que prendre appui, au départ, sur les innombrables réalités vécues par l'élève (et notamment sur ses intérêts) afin de générer *in fine* des situations d'apprentissage de l'ordre du conceptuel. Il convient donc pour les instances ministérielles, afin de susciter l'intérêt et la persévérance d'une certaine partie de la clientèle connaissant plus de difficultés à demeurer au sein de la structure scolaire, de faire la démonstration à l'élève de l'utilité et de la pertinence des apprentissages scolaires dans la vie quotidienne :

> La réforme de l'éducation propose aux enseignants de faire de plus en plus de liens entre les contenus de programmes et la vie de tous les jours par

> l'entremise des cinq domaines généraux de formation (qu'on appelait auparavant les domaines d'expérience de vie) du nouveau curriculum. Plus spécifiquement, cette composante du Programme de formation de l'école québécoise vise à amener les élèves à voir que les apprentissages scolaires ont une finalité qui va au-delà du contexte de la classe.
>
> Cependant, l'accent particulier qui a été mis sur les domaines généraux de formation depuis le début de la réforme a amené de nombreux enseignants à établir l'équation suivante : puisque le nouveau curriculum demande que l'école donne plus de sens aux apprentissages et fasse des liens avec la vie, dorénavant les élèves apprendront en classe par l'entremise d'activités élaborées à partir de leurs champs d'intérêt et de leurs besoins personnels, dans le cadre de projets qu'ils réaliseront en équipe. Actuellement, en classe, cela a comme conséquence de promouvoir le recours à des procédés pédagogiques s'inspirant davantage du processus des apprentissages naturels effectués dans la vie quotidienne. (Richard and Bissonnette 2002:45)

Ainsi, le nouveau paradigme éducationnel dont le Renouveau pédagogique fait la promotion, paradigme qui s'inspire du socioconstructivisme et des pédagogies dites « non directives », a tôt fait de replacer l'élève au cœur de la dynamique pédagogique, puisque c'est lui qui est détermine en quelque sorte le lieu et le moment de l'apprentissage. Cette nouvelle conception de la relation maître/élève entraîne du même coup, nous le verrons au chapitre suivant, une toute nouvelle configuration du savoir et du pouvoir au sein des salles de classe.

4.2 Les buts de la réforme : la formation du « décideur autonome » (*autonomous chooser*)

Mission éducative en décalage avec les réalités apportées par une économie désormais globalisée et plus compétitive, taux de diplomation inquiétant et faible persévérance de la clientèle masculine, mécontentement quant à la qualité de la formation offerte dans les classes, inadéquation de cette formation par rapport aux réalités du marché du travail, structures éducatives inadéquates : autant d'éléments qui justifient ainsi, aux yeux des observateurs et des instances ministérielles, le

recours à une refonte majeure du système scolaire. Il ne nous appartient pas ici de remettre en cause la validité de ces constats, ni d'en découdre quant aux conclusions et actions que les autorités politiques peuvent déduire de ceux-ci. Néanmoins, la recherche des problèmes inhérents au système d'éducation québécois et les solutions envisagées afin de remédier à ces mêmes problèmes laissent entrevoir l'émergence, dans la perspective foucaldienne qui est la nôtre, d'une finalité fort différente que celle traditionnellement reconnue aux systèmes d'éducation occidentaux. De fait, à la lumière des éléments relevés dans le présent chapitre, nous avançons que la réflexion ayant contribué à l'élaboration du Renouveau pédagogique, en remodelant profondément le système d'éducation québécois tant sur le fond que sur la forme, a par le fait même donné lieu à la construction d'une nouvelle finalité pour le système d'éducation québécois. La réponse qu'un système d'éducation cherche à donner à cette question fondamentale qu'est « Quel individu désire-t-on former ? » définit en grande partie les orientations et structures de ce dernier. À la lumière de la gouvernementalité néolibérale dans laquelle s'insère, selon nous, le Renouveau pédagogique, et en tenant compte des diverses réponses apportées par les architectes de la présente réforme, nous stipulons que le système d'éducation québécois cherche aujourd'hui à former un individu d'un type nouveau, l'*autonomous chooser*, dont nous esquissons dans les quelques lignes à suivre un portait général.

Il revient au professeur James D. Marshall (1995 et 1996) d'avoir identifié, dans le contexte précis de la réforme du système d'éducation néo-zélandais, l'émergence d'un individu radicalement différent de celui que l'école avait pour mission de former auparavant : le décideur autonome. Ce dernier, afin de définir son concept d'*autonomous chooser*, se réfère en premier lieu aux philosophes libéraux de l'éducation[57], pour qui l'apprentissage doit avant tout s'élaborer à partir des besoins et intérêts de l'enfant et mener ultimement ce dernier à un niveau d'autonomie

57 Notamment R.F. Dearden (*The Philosophy of Primary Education*, Londres: Routledge and Kegan Paul, 1968).

personnelle qui lui permettra de s'émanciper à la fois des contraintes de l'autorité et de ce qui lui est présenté comme vrai :

> Both understanding and choice, or thought and action, are therefore to be independent of authority and based instead upon reason. From this broad philosophical position, personal autonomy is construed as an ideal to be aimed at by educators. This general approach *respects* the child as an individual person, as having a distinctive point of view and distinctive purposes to pursue. (Marshall 1995)

À prime abord, cette description donnée par les philosophes libéraux de l'éducation du « produit » recherché d'un système d'éducation idéal pourrait aisément recouvrir celle du décideur autonome, propre à la gouvernementalité néolibérale, si ce n'est de la différence perceptuelle qui est constatée quant à la notion de choix. De fait, les penseurs libéraux entrevoient la possibilité que les choix faits par les élèves et/ou étudiants se révèlent être empreints d'une certaine subjectivité et, par conséquent, potentiellement erronés. Dans cette perspective, l'autonomie personnelle est entrevue comme un moyen de tester la validité des choix et des affirmations qui se présentent à l'individu. L'idéologie néolibérale, quant à elle, postule que ces mêmes choix sont avant tout authentiques et vrais. L'exercice du choix individuel devient donc la référence absolue dans toute situation, et *a fortiori* dans le contexte précis de la prestation des services éducatifs :

> What is perceived as being worthwhile in education, and what is perceived as quality education, are being imposed [...] from outside the traditional educational institutions. So the range of choices will be determined from outside by external definitions of quality, and the providers of education will become technicians, and technicians will themselves be imbued with these values, providing these «quality» offerings from which the autonomous chooser will choose. (Marshall 1995)

Cette conception particulière fait donc de l'exercice du choix la pierre d'assise de la construction de l'individu, alors que celui-ci concourt graduellement à l'élaboration

de l'autonomie individuelle. Comme le mentionne Marshall, une telle mécanique fait du choix, et de l'autonomie qui en découle, le propre de l'individu inséré dans la gouvernementalité néolibérale :

> There is almost a postulation of a fundamental human *faculty* of choice, which is both part of human nature and which humans need to exercise to be «proper» human beings. This is different from an autonomy which, in traditional liberal theory, could or could-not be exercised. Now, it seems, choice cannot be resisted. It is not just that human beings are autonomous, or that their autonomy can be developed, or that it is a duty to exercise autonomy, but instead there seems to be a constituent *faculty* of choice which is necessarily exercised continuously on commodities, and which sweeps aside or over-rides the traditional categories and frameworks of the human sciences on human nature. (Marshall 1995)

Choix et autonomie seraient-ils donc les deux clés menant à la réelle émancipation de l'individu évoluant progressivement au sein du système d'éducation? Encore ici, souligne Marshall (1995), rien n'est moins vrai si l'on considère que ces deux notions, loin d'être seulement des finalités à développer et à exercer atteindre pour l'ensemble des individus, sont aussi des instruments à partir desquels la gouvernementalité néolibérale peut s'ancrer dans nos sociétés contemporaines.

Car si l'école moderne semble s'être affranchie, encore ici de manière relative, des contraintes physiques, plus ou moins apparentes, du pouvoir qui permettait un contrôle des individus par le contrôle du corps, ce que Michel Foucault identifiait comme le biopouvoir, une autre forme de contrôle, plus subtile et insidieuse, s'est aujourd'hui immiscée dans nos écoles. Pour Marshall (1995), l'exercice du pouvoir s'est déplacé du corps vers l'esprit, passant ainsi du biopouvoir à ce que l'auteur appelle le *busno-power*:

> This is not the bio-power of Foucault introduced above. Bio-power was directed at and through the body at the health and sexuality of the individual and through that at populations. This new form of power, which I call *busno-power,* is directed at the subjectivity of the person, not through the body but

> through the mind, through forms of educational practice and pedagogy which, through choices in education, shape the subjectivities of autonomous choosers. Education, embedded in the frameworks of busno-power and busnocratic rationality, is the first step in the individualizing and totalizing functions of busno-power.

En mettant l'emphase sur ces notions cruciales de choix et d'autonomie, le Renouveau pédagogique révèle ainsi sa nature instrumentale en faveur de la gouvernementalité néolibérale, mais dans un cadre où, paradoxalement, la liberté (liberté de choix et autonomie de l'individu) est quand même appelée à s'exercer à l'intérieur de certains paramètres bien précis :

> Busnocratic rationality is closer to technocratic rationality than busno-power is to bio-power. Central to busnocratic rationality are these emphases: the concepts and stances taken in promoting skills, as opposed to knowledge; information and information retrieval, as opposed to knowledge and understanding; and the view that it is the consumers (especially industry), as opposed to the providers, that define and determine *quality* in education. It is the particular ways in which business values concerning skills, important « knowledge » and quality, are intertwined into this form of rationality which distinguish it from technocratic rationality.
>
> [...] Also the needs and interests of autonomous choosers are being shaped through ideologies and multi-media forms of presentation from governmental agencies which emphasize the need for skills, the continual need during a working lifetime to be reskilled, and the economic motives for both getting educated and purchasing quality education. (Marshall 1995)

4.3 Conclusion

Toute réforme, fut-elle pédagogique, vise essentiellement au remplacement d'un ordre ancien qui, à bien des égards, ne s'accorde plus avec les aspirations profondes de la société et des individus qui la compose. À ce titre, l'historien de l'éducation au Québec pourra aisément témoigner des nombreuses et profondes mutations subies par notre système d'éducation, qui correspondent à autant de mutations vécues par la

société québécoise au fil des ans et décennies. Démocratisation et accès à l'éducation avec le Rapport Parent, souci d'efficacité du système d'éducation dans le cas du Livre Orange (1979), compétitivité et succès du plus grand nombre propres à l'actuelle réforme : autant de préoccupations éducationnelles qui traduisent, de manière plus ou moins directe, l'évolution progressive de la société québécoise.

À cet égard, ces changements paradigmatiques en éducation ne sont pas, nous l'avons vu, dissociés des contextes idéologiques dans lesquels ils ont cours. Gardant à l'esprit la présence de la gouvernementalité néolibérale signalée par Michel Foucault, le présent chapitre nous aura permis de nous attarder plus spécifiquement sur les constats et motivations qui ont justifié un chantier aussi imposant que le Renouveau pédagogique. Il ressort de cette analyse que le système d'éducation québécois, s'inscrivant en cela dans un mouvement occidental où prédomine la pensée néolibérale, propose désormais la formation d'un individu nouveau, le décideur autonome, dont nous avons esquissé les grandes lignes à l'intérieur de ce présent chapitre.

La présence de ce nouvel individu, le décideur autonome, au sein du système d'éducation n'est pas que nominale. La formation du décideur autonome, nous le verrons au chapitre suivant, engendre une redéfinition substantielle de plusieurs dimensions relatives à l'acte d'enseignement. Parmi celles-ci, et non les moindres, les questions cruciales du savoir et du pouvoir au sein des institutions d'enseignement seront abordées de plus près dans les lignes subséquentes.

CHAPITRE V - SAVOIR, POUVOIR ET RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE

L'homme que l'éducation doit réaliser en nous, ce n'est pas l'homme tel que la nature l'a fait, mais tel que la société veut qu'il soit; et elle le veut tel que le réclame son économie intérieure.

Émile Durkheim, *Éducation et sociologie* (1922)

À bien des égards, nous aimons à nous représenter l'école comme le dernier bastion de la liberté de l'indépendance et de l'innocence. Avant même que l'enfant ne soit happé par les courants idéologiques qui traversent nos sociétés, avant même que les dures réalités de la vie en société ne viennent brouiller et ternir les illusions de l'enfance, nous tentons, sans doute bien naïvement, de préserver l'innocence de nos élèves et de repousser l'inévitable confrontation avec le monde tel qu'il se présente à nos yeux. L'école peut-elle réellement être cet illusoire havre où les enfants, à l'abri des influences extérieures, peuvent apprendre ce qu'il convient d'apprendre ? Doit-elle, dans notre contexte actuel, y tendre le plus possible ? Mais à bien y réfléchir, peut-on véritablement concevoir l'école de manière isolée, hors du temps et des idées qui traversent nos sociétés ? Rien ne saurait être moins sûr…

Pour peu qu'on s'arrête à observer les fondements idéologiques de nos systèmes d'éducation, pour peu qu'on s'attarde à regarder de plus près les dispositifs, les mécanismes, les artefacts produits par ces mêmes systèmes d'éducation, on sera à même de constater que l'école n'a, à proprement parlé, jamais été ce lieu totalement neutre où l'enfant pouvait être amené à s'épanouir, sans égards aux idées et courants intellectuels de la société environnante. Reconnaître ce fait, c'est par ailleurs reconnaître également que l'école, loin de n'être qu'un instrument visant la transmission du savoir, est également un puissant instrument de reproduction sociale et qu'en ce sens, elle est appelée à forger dès le plus jeune âge les générations futures. La place occupée par l'éducation dans nos sociétés modernes, qu'on en juge par

l'importance des sommes qui y est consacrée ou encore par les débats auxquels elle donne lieu, nous empêche désormais de penser celle-ci de manière totalement indépendante. Tant hier qu'aujourd'hui ou demain, idéologie, pouvoir et éducation marchent résolument main dans la main.

Si nous admettons donc que les systèmes d'éducation sont presque toujours le lieu d'un intense affrontement entre différentes forces idéologiques, et que les diverses réformes que ceux-ci connaissent s'inscrivent par ailleurs dans des contextes sociopolitiques bien précis, eux-mêmes portés par des courants idéologiques plus larges, mais souvent puissants, on peut du même coup reconnaître que le Renouveau pédagogique s'inscrit aussi dans un cadre idéologique bien précis. Nos chapitres précédents ont cherché à démontrer que la nouvelle donne pédagogique à l'œuvre au Québec peut, dans l'optique développée par Michel Foucault, se rattacher à la gouvernementalité néolibérale et que cette dernière, dans le cadre précis du Renouveau pédagogique, chercher à « produire » un individu nouveau, le décideur autonome, dont nous avons également esquissé les contours auparavant.

Par ailleurs, nous rappelle Michel Foucault, cette gouvernementalité néolibérale, comme toutes les gouvernementalités qui ont précédé, ne saurait exister sans avoir recours à des instruments qu'elle élabore et utilise dans la perspective précise de son établissement et de sa perpétuation. C'est dans cette optique que l'on doit considérer le savoir/pouvoir, tel que défini par le philosophe français.

5.1 Les notions foucaldiennes de pouvoir et de savoir

C'est sans conteste avec *Surveiller et punir* que Michel Foucault développe avec le plus de force et d'insistance sa conception propre du pouvoir et du savoir qui lui est intrinsèquement liée. *Surveiller et punir*, dont le but premier est de démontrer la

genèse du grand projet d'enfermement criminels et des fous inhérent au siècle des Lumières, voit émerger dans ses pages, sous l'œil attentif et la plume originale du philosophe français, une conception qui ouvre au lecteur un champ d'investigation tout à fait nouveau et original quant à la nature du pouvoir.

Pour Michel Foucault, le pouvoir tel qu'il se manifeste en Ancien Régime, est par nature ostentatoire. Les signes et emblèmes du pouvoir sont là, inscrits dans la ville et la campagne, afin d'être vu de tous et compris de tous. Ainsi en va-t-il, par exemple, de la criminalité et de l'exercice de réparation que constitue le supplice, sujet sur lequel s'amorce *Surveiller et punir*. Foucault démontre à ce sujet que si le supplice est particulièrement brutal dans son exécution, c'est qu'il vise essentiellement à réparer l'affront subi par le souverain et exposer à nouveau aux yeux du peuple la toute-puissance du souverain :

> Le supplice a donc une fonction juridico-politique. Il s'agit d'un cérémonial pour reconstituer la souveraineté un instant blessée. Il la restaure en la manifestant dans tout son éclat. L'exécution publique, aussi hâtive et quotidienne qu'elle soit, s'insère dans toute la série des grands rituels du pouvoir éclipsé et restauré (couronnement, entrée du roi dans une ville conquise, soumission des sujets révoltés) ; par-dessus le crime qui a méprisé le souverain, elle déploie aux yeux de tous une force invincible. Son but est moins de rétablir un équilibre que de faire jouer, jusqu'à son point extrême, la dissymétrie entre le sujet qui a osé violer la loi, et le souverain tout-puissant qui fait valoir sa force. Si la réparation du dommage privé occasionné par le délit doit être bien proportionnée, si la sentence doit être équitable, l'exécution de la peine est faite pour donner non pas le spectacle de la mesure, mais celui du déséquilibre et de l'excès; il doit y avoir, dans cette liturgie de la peine, une affirmation emphatique du pouvoir et de sa supériorité intrinsèque. (Foucault 1975:52)

Ce que Foucault démonte avec intelligence, c'est que le supplice, spectacle éclatant et sanguinaire du pouvoir royal, s'inscrit surtout dans une rationalité de l'exercice de ce même pouvoir, autrement dit dans une gouvernementalité, dont l'élément central se révèle être le souverain et le pouvoir temporel qu'il exerce. Si le corps brisé du

supplicié s'offre à la vue de tous en des moyens et des lieux variés, c'est qu'il sert certes à démontrer au peuple et avertir ce dernier des dangers d'une transgression, mais il cherche aussi à compenser le souverain des atteintes subies à sa personne et au pouvoir qu'il incarne.

Peu à peu, explique Foucault, ce pouvoir éclatant, naturellement répressif, s'appuyant essentiellement sur des bases juridico-légales, se transforme peu à peu, au fil des siècles, en une série de micro-pouvoirs qui s'avèrent, quant à eux, productifs (plutôt que répressifs), normalisants (plutôt que légalisants) et appuyés sur le savoir (plutôt que sur l'ignorance ou la dissimulation). De quelle manière pourrait-on expliquer ce changement conceptuel majeur ? Il faut ici chercher, révèle Foucault, du côté d'un renversement de la gouvernementalité qui ne se base désormais plus, avec le passage progressif d'une société féodale à une société capitaliste marchande, sur la conservation du pouvoir royal, mais désormais sur la raison d'État. C'est que, nous rappelle Foucault, la montée en force du capitalisme marchand engendre une modification significative de la criminalité.[58] En conjonction avec l'amélioration des conditions sanitaires et l'augmentation subséquente de la population, cette nouvelle forme de criminalité désormais prédominante engendre chez les gouvernants un intérêt nouveau pour le contrôle de la population, de ses individus et des comportements particuliers (comportements criminels, comportements sanitaires, etc.) que ceux-ci peuvent manifester. C'est donc à travers cette nouvelle volonté de contrôle de la population que doit se comprendre le nouveau projet d'enfermement des fous relaté par Foucault dans *Surveiller et punir*. Or ce projet, nous indique le philosophe français, s'appuie sur des techniques mises en place, techniques qui

[58] « Il faut pourtant replacer cette réforme [de la pénalité] dans un processus que les historiens récemment ont dégagé par l'étude des archives judiciaires : la détente de la pénalité au cours du XVIIIe siècle ou, de façon plus précise, le double mouvement par lequel pendant cette période, les crimes semblent perdre de leur violence, tandis que les punitions, réciproquement, s'allègent d'une part de leur intensité, mais au prix d'interventions multipliées. Depuis la fin du XVIIe siècle, en effet, on note une diminution considérable des crimes de sang et, d'une façon générale, des agressions physiques ; les délits contre la propriété paraissent prendre la relève des crimes violents ; le vol et l'escroquerie, celle des meurtres, des blessures et des coups ; la délinquance diffuse, occasionnelle, mais fréquente des classes les plus pauvres est relayée par une délinquance 'habile'. » (Foucault, 1975:77)

investissent et régissent et normalisent les corps, ces corps que l'on veut certes dociles, mais aussi, en toute concordance avec le capitalisme émergeant, productifs. Ce projet d'enfermement des fous marque de manière forte l'inscription du pouvoir sur la population par le biais d'une série de d'institutions et techniques, essentiellement disciplinaires, qui ont survécu jusqu'à ce jour. La prison, l'école, l'hôpital, la caserne militaire sont encore présentes pour en témoigner.

Ces institutions, rapporte Michel Foucault, ne sont pas passives dans la mission d'intégration, d'encadrement et de gestion des individus qui leurs sont confiés. Celles-ci, à partir des différentes observations qu'elles tirent de leur pratique, à partir de la somme des connaissances et expériences vécues en leurs murs, constituent progressivement un corpus documentaire, bref un savoir nouveau, qui à son tour, renforce le pouvoir disciplinaire en place. Identifier, comparer, catégoriser, classer : autant de manière d'aborder de manière désormais de manière rationnelle l'exercice du pouvoir en regard de la problématique générale que constitue le contrôle de la population. Ainsi doit-on percevoir et comprendre, selon Foucault, la naissance du registre et de l'examen, qu'ils soient de nature médicale, militaire ou scolaire, qui, en tant qu' « appareil d'écriture » (Foucault 1975:192), vient appuyer le pouvoir en place et la gouvernementalité qui le soutient et le justifie :

> L'examen comme fixation à la fois rituelle et « scientifique » des différences individuelles, comme épinglage de chacun à sa propre singularité (en opposition à la cérémonie où se manifestent les statuts, les naissances, les privilèges, les fonctions, avec tout l'éclat de leurs marques) indique bien l'apparition d'une modalité nouvelle de pouvoir où chacun reçoit pour statut sa propre individualité, et où il est statutairement lié aux traits, aux mesures, aux écarts, aux « notes » qui le caractérisent et font de lui, de toute façon, un « cas ».
>
> Finalement, l'examen est au centre des procédures qui constituent l'individu comme effet et objet de pouvoir, comme effet et objet de savoir. C'est lui qui, en combinant surveillance hiérarchique et sanction normalisatrice, assure les grandes fonctions disciplinaires de répartition et de classement, d'extraction

> maximale des forces et du temps, de cumul génétique continu, de composition optimale des aptitudes. Donc, de fabrication de l'individualité cellulaire, organique, génétique et combinatoire. Avec lui se ritualisent ces disciplines qu'on peut caractériser d'un mot en disant qu'elles sont une modalité de pouvoir pour qui la différence individuelle est pertinente. (Foucault 1975:194)

Savoir et pouvoir sont à la fois les deux faces d'une même réalité, l'un se nourrissant de l'autre et vice versa: « Il n'y a pas de relations de pouvoir sans constitution corrélative d'un champ de savoir, ni de savoir qui ne suppose et ne constitue en même temps des relations de pouvoir. » (Foucault 1975:32)

Dans cette perspective précise développée par Foucault, on n'aura aucune difficulté à inscrire l'école d'antan qui, pour l'essentiel, reprend les différentes règles énoncées par le philosophe français quant à l'élaboration et à l'imposition de la discipline en ses murs (et, au demeurant, dans les autres institutions qui émergent avec la montée de la société disciplinaire). L'école « traditionnelle », c'est celle qui, reprenant l'analyse de Foucault (1975: partie III, chapitres 1-2) procède à la fixation des enfants (le collège, l'internat) et à la répartition de ces derniers dans l'espace (le « quadrillage » qui se concrétise dans le plan de classe), le contrôle de l'activité (la division du temps selon un horaire divisé à la minute près), la surveillance hiérarchique et son complément « invisible », la sanction imposée par la norme d'une société désormais tournée vers la discipline et l'efficacité[59], et l'examen, dont nous venons de parler précédemment. Tous ces éléments, en s'imposant progressivement à l'école, contribuent au renforcement de la discipline, mais contribuent également, par toutes les informations que ces multiples mécanismes dont nous venons de faire mention recueillent sur les sujets, à la constitution d'une masse documentaire, bref d'un discours résolument scientifique qui se construit parallèlement, et qui vient

[59] « À l'atelier, à l'école, à l'armée sévit toute une micropénalité du temps (retards, absences, interruptions des tâches), de l'activité (inattention, négligence, manque de zèle), de la manière d'être (impolitesse, désobéissance), des discours (bavardage, insolence), du corps (attitudes « incorrectes », gestes non conformes, malpropreté), de la sexualité (immodestie, indécence). En même temps est utilisée, à titre de punitions, toute une série de procédés subtils, allant du châtiment physique léger, à des privations mineures et à de petites humiliations. » (Foucault, 1975:180-181)

renforcer le pouvoir et le contrôle de l'institution (et notamment de son dépositaire, l'enseignant) sur les élèves.

Cette relation intime entre savoir et pouvoir, dont Michel Foucault voit l'émergence avec l'avènement de la société disciplinaire, est-elle toujours d'actualité, en cette ère caractérisée par la gouvernementalité néolibérale ? Posons un instant l'hypothèse que l'analyse qu'effectuait Michel Foucault de l'articulation précise du savoir et du pouvoir propre à la société disciplinaire puisse se transposer adéquatement au sein de notre société occidentale contemporaine. Poussons plus loin notre hypothèse et avançons du même élan que le puissant binôme savoir/pouvoir ayant concouru à l'établissement de la société disciplinaire, qui se justifiait à l'époque par cette gouvernementalité toute novatrice que constituait la raison d'État, puisse encore contribuer à la construction, au maintien et même à la reproduction de la gouvernementalité néolibérale actuelle. Quelles pourraient être les formes précises incarnées par le savoir et le pouvoir (peut-être devrions-nous parler « des savoirs et des pouvoirs ») au sein de l'institution-clé que constitue l'école moderne ?

5.2 Savoir et compétences

Le discours officiel fait grand état de l'importance du savoir pour la vitalité et la prospérité de la société québécoise:

> La vitalité et la prospérité économique 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.
>
> L'accroissement exponentiel des connaissances, la rapidité de leur renouvellement, l'explosion des innovations technologiques mettent en place une « société du savoir ». Pour y vivre avec aisance, il faudra maîtriser

> plusieurs savoirs et être capable de maîtriser continuellement des savoirs nouveaux.
>
> Deux des problèmes sociaux les plus aigus vécus dans les sociétés frappées par les restructurations industrielles, l'exclusion et le chômage, sont liés, et ont tous les deux un rapport avec les savoirs. La jonction entre l'échec scolaire et la situation sociale apparaît évidente : la position de chaque personne par rapport au savoir marquera désormais de plus en plus sa place dans la société. Mais quels sont alors les savoirs essentiels qu'il faudra assurer à tous ? Quelles sont les compétences nouvelles qu'exigent les nouveaux systèmes de travail et les nouvelles situations d'emploi? Comment l'école fera-t-elle pour les développer? (MELS 1997)

En soi, nous le constatons à la lecture de l'extrait ci-haut, la place du savoir à l'école ne constitue pas un fait nouveau, si ce n'est que cet énoncé introduit, accolé à la notion de savoir, le concept de compétence. De fait, alors que les anciens paradigmes éducatifs ont historiquement toujours mis l'emphase sur l'acquisition d'un savoir donné pour une matière spécifique, la compétence apparaît désormais comme l'étape ultérieure qui consistera à mobiliser les savoirs acquis afin de les utiliser dans la perspective de résolution d'un problème particulier.[60] L'apparition du concept de compétence, qu'elle soit reliée aux disciplines auxquelles elle se rattache (le programme de formation de l'école québécoise parle de « compétence disciplinaire ») ou qu'elle cherche à faire le pont entre deux ou plusieurs disciplines (on parlera alors de « compétence transversale ») a suscité de vives controverses dans les milieux de l'éducation et dans le public en général. Pour certains, dont Baillargeon (2006:171-172), l'apparition des compétences et la prépondérance de ces dernières dans le processus d'évaluation des élèves marquent l'asservissement du système d'éducation aux dogmes de l'économie, en grande partie relayés par l'État. Pour d'autres, tels Perrenoud (1995), la présence des compétences n'exclut en rien celle des connaissances et la mobilisation des premières ne fait qu'ajouter un instrument supplémentaire que l'élève doit posséder afin de faire face à un monde, il est vrai, de

[60] Par exemple, Philippe Perrenoud (1995) définit les compétences comme des « savoir-faire de haut niveau, qui exigent l'intégration de multiples ressources cognitives dans le traitement de situations complexes. »

plus en plus complexe. Sans entrer plus à fond sur le terrain de la philosophie et de la sociologie de l'éducation, constatons simplement l'apparition, dans le discours officiel supportant le Renouveau pédagogique, de cette notion de compétence et cherchons à voir en quoi celle-ci peut, en regard de l'objectif général que nous poursuivons dans ce mémoire, se rapprocher de la gouvernementalité néolibérale identifiée par Michel Foucault.

C'est que, nous le rappelait le MELS en début de section, la complexité du monde et la vitesse à laquelle celui-ci évolue appellent désormais à dépasser le simple stade de la réflexivité auquel le savoir est associé. Ce savoir qui, depuis l'avènement de la gouvernementalité néolibérale, permettait, par l'observation des faits, d'organiser et de classifier l'ensemble de l'activité humaine certes dans un but d'avancement des connaissances, mais aussi, de contrôle de la masse des vivants, parvient tant bien que mal à s'imposer aujourd'hui. De fait, cette société dans laquelle nous évoluons vise non plus seulement à la connaissance et à l'explication du monde (ce que le savoir « classique » avait la noble tâche d'effectuer), mais surtout à la transformation de ce dernier. De la réflexion, nous sommes résolument entrés, en Modernité, à l'ère de l'action, une action qui se fixe pour objectif un inatteignable progrès, celui-ci étant toujours à définir et à redéfinir). Réflexion et action, savoir et savoir-faire, connaissances et compétences sont donc invités à cohabiter dans les cursus d'enseignement, sans toutefois que l'on ne puisse définir de manière précise la place que chaque élément devrait occuper au sein de ces mêmes cursus.

La présence désormais du concept de compétence dans le discours officiel du MELS n'est pas fortuite. De fait, le concept de compétence, au sens où Philippe Perrenoud (1995) la définit, constitue, croyons-nous, une réponse quasi instantanée à la volonté exprimée par la gouvernementalité néolibérale d'autonomie et de responsabilisation des individus et ce, de deux manières.

Dans un premier temps, la compétence a ceci de particulier qu'elle « renverse » littéralement la dynamique didactique traditionnelle, celle qui va du maître vers l'élève. En effet, à l'inverse du savoir qui se compose de contenus et de sous-contenus généralement maîtrisés par l'enseignant et transmis à l'élève de manière unidirectionnelle, la compétence est un savoir-faire qui est au départ détenu par l'élève (ce dernier possède, possède à un certain niveau ou ne possède pas telle ou telle compétence) et qui se manifeste notamment dans la pratique d'une activité pédagogique, comme peut l'être par exemple un projet de classe. À l'intérieur de cette nouvelle dynamique pédagogique, il revient donc à l'élève de mobiliser ses propres ressources, capacités, intérêts et savoirs afin de hausser son niveau de maîtrise d'une compétence donnée, accompagné en cela par l'enseignant.

Un exemple pourra illustrer ce dernier fait de manière convaincante. Le document « Les échelles de niveaux de compétence » (MELS 2009) présente à l'enseignant les compétences à atteindre par les élèves dans chacune des disciplines, et ce pour chaque niveau d'enseignement. Dans le cas de l'enseignement du français (langue d'enseignement), la première compétence consiste, pour l'élève, à « Lire des textes variés ». Ainsi, l'enseignant s'assure, dans un premier temps, d'avoir mis en place les situations d'apprentissage à l'intérieur desquelles l'élève sera en mesure de démontrer sa maîtrise de la compétence à évaluer :

> « Pour réaliser le bilan des apprentissages, l'enseignant situe sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève à la fin du cycle. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations d'apprentissage et d'évaluation variées qui lui ont permis de développer et de démontrer sa compétence à lire des textes variés, conformément aux exigences du Programme de formation.
>
> Les principales modalités permettant à l'enseignant de recueillir et de consigner des traces sur la compétence de l'élève sont l'entretien entre l'élève et l'enseignant après une lecture silencieuse, l'observation pendant une discussion en grand groupe ou dans les cercles de lecture, l'examen du carnet de lecture et la lecture silencieuse suivie d'une tâche sur papier. » (MELS 2009:10)

Par la suite, il revient à l'élève, à travers les questionnements et remarques qu'il pose en classe, de même qu'avec les traces écrites qu'il produit, à démontrer la maîtrise de cette compétence par la manifestation de certaines actions ou attitudes :

> « Au 3e cycle du primaire, les situations à privilégier doivent notamment permettre à l'élève : d'extraire des éléments d'information explicites et implicites; de réagir aux textes; d'exprimer une interprétation personnelle; d'avoir recours à des stratégies variées et appropriées. » (MELS 2009:10)

Le jugement de l'enseignant est par la suite porté sur le rendement de l'élève en fonction de la richesse et de la complexité d'une série de comportements attendus chez ce dernier. L'annexe 4 présente une gradation de ce rendement et liste ces comportements attendus chez l'élève, toujours en fonction de la compétence « Lire des textes variés ». La situation pédagogique souhaitée est donc celle d'un enseignant qui met davantage l'emphase sur l'accompagnement de l'élève dans son cheminement académique plutôt que la transmission d'un savoir donné à ce dernier.[61]

Mais plus encore, la compétence, ce « savoir-faire de haut niveau » (Perrenoud 1995), semble se placer d'elle-même en phase avec les exigences de la société moderne, dont la plus grande caractéristique pourrait bien être, aux dires du philosophe français Jacques Ellul (1912-1994), l'omniprésente technique qui envahit désormais toutes les sphères de cette dernière. Dans son brillant essai *La technique ou l'enjeu du siècle* (1990), Jacques Ellul souligne avec force l'importance prise par le phénomène technique, ici entendu comme « la préoccupation de l'immense majorité des hommes de notre temps, de rechercher en toutes choses la méthode absolument la plus efficace. » (Ellul 1990:18-19) Cette société technicienne que décrit Jacques Ellul,

[61] Sur le nouveau rôle de l'enseignant, voir la section suivante.

impitoyable tant dans ses procédés que dans sa finalité[62], se déploie dans toutes les sphères de la société. Les objectifs, en regard de l'œuvre d'éducation, sont pour Jacques Ellul très clairs. La nouvelle « technique pédagogique » mise en place progressivement, et dont les contours ressemblent à s'y méprendre à ceux du socioconstructivisme[63], visera désormais non plus la formation lente et progressive de l'individu, mais plutôt son adaptation rapide à la société :

> Par conséquent, cette technique [pédagogique] a une direction précise : il faut donner à l'enfant un certain conformisme social. Il faut qu'il soit adapté à la société, qu'il n'entrave pas le développement de celle-ci, qu'il soit bien intégré dans le corps social avec le moins de difficulté possible.
>
> Remarquons que cette technique de prétendue libération de l'enfant ne peut pas être orientée différemment : même si l'on se refuse à l'orienter (ce qui est pratiquement impossible), le sens même de cette technique c'est permettre l'expansion de l'enfant, le développement de sa personnalité, son bonheur et son équilibre : c'est un fait bien connu que l'opposition à la société, l'inadaptation produisent des troubles sérieux de la personnalité, empêchent le bonheur et provoquent un déséquilibre psychique.
>
> L'un des facteurs profonds de cette éducation sera donc par nécessité la meilleure adaptation possible à la société, c'est-à-dire que, malgré toutes les déclarations possibles, ce n'est pas l'enfant en lui-même, et pour lui-même qui est formé : c'est l'enfant dans la société et pour la société. Remarquons qu'il ne s'agit nullement une préparation à une société idéale, toute de justice et de vérité, mais à la société telle qu'elle est. On insiste suffisamment sur la connaissance et l'adaptation *au milieu :* nous sommes placés sur un plan concret. (Ellul 1990:315)

---

[62] « Le caractère exclusif de la technique nous donne une des raisons de son progrès foudroyant. Aujourd'hui chaque homme ne peut avoir de place pour vivre que s'il est un technicien. Chaque collectivité ne peut résister aux pressions du milieu ambiant que si elle use de techniques. Avoir la riposte technique est actuellement une question de vie ou de mort pour tous. Car il n'y a pas de puissance équivalente au monde. » (Ellul, 1990:79)

[63] « Les catégories étaient alors simples, le travail était une damnation, l'école un monde hostile, la société devait être semblable. Les supérieurs étaient des ennemis ; les hommes se divisaient en rampants qui veulent réussir, en durs qui sont assez forts pour s'en passer, et tout le reste était soumis ou révolté, suivant l'autorité supérieure. Voici que ces catégories, bien établies depuis qu'il y a une école, sont bouleversées par l'extension d'une série de techniques : ce qu'on appelle les techniques de l'école nouvelle.

Il n'y a aucun doute à avoir : elles ont pour but le bonheur l'enfant. Salles claires, professeur compréhensif, travail amusant... Toutes les formules sont bien connues. L'enfant doit se détendre et se réjouir à l'école, il doit se trouver dans un milieu équilibré, il doit liquider les complexes qu'il pouvait avoir; il s'amusera tout en apprenant. » (Ellul, 1990:312)

Dans cette optique précise, le savoir ne peut donc plus seul suffire à l'intégration harmonieuse de l'individu au sein de cette société technicienne et néolibérale, résolument tournée vers la recherche du pragmatisme, de l'efficacité et de la productivité. Et de fait, si le savoir, et notamment le savoir scientifique, n'est pas totalement exclu de la vie des individus, la prédominance de ce dernier demeure, pour Jacques Ellul, une vue de l'esprit dont nous avons beaucoup de difficulté à nous défaire.[64] Seule (ou presque) la compétence garantit aujourd'hui l'inclusion à la société et l'adaptation aux inévitables et nombreux changements qui la caractérise invariablement.

5.3 Pouvoir et pédagogie nouvelle

Qu'est donc devenu, dans ce nouveau schème social où prédominent l'esprit du technicisme et la toute-puissante rationalité de l'efficacité, celui qui en tout, incarnait dans nos salles de classes d'autrefois la figure de l'autorité, à savoir le maître ? Ce pouvoir, incarné en la personne de l'enseignant, est-il toujours aussi tangible et perceptible dans cette école nouvelle ? S'interroger sur ces dimensions incontournables de l'exercice du pouvoir dans la cadre de la nouvelle donne pédagogique mise de l'avant par les démocraties occidentales revient surtout à se questionner sur la nouvelle configuration du pouvoir engendrée par la présence de ces nouveaux paradigmes que sont l'autonomie, le choix et les compétences, éléments inhérents au Renouveau pédagogique.

---

[64] « Chacun sait que la technique est une application de la science, et, plus particulièrement, la science étant spéculation pure, la technique va apparaître comme le point de contact entre la réalité matérielle et le résultat scientifique, mais aussi bien comme le résultat expérimental, comme une mise en œuvre des preuves, que l'on adaptera à la vie pratique.

Cette vue traditionnelle est radicalement fausse. Elle ne rend compte que d'une catégorie scientifique et d'un bref laps de temps : elle n'est vraie que pour les sciences physiques et que pour le XIXe siècle. On ne peut donc absolument fonder là-dessus soit une considération générale, soit, comme nous le tentons, une vue actuelle de la situation.

Sous l'angle historique, une simple remarque détruira la sécurité de ces solutions : historiquement, la technique a précédé la science, l'homme primitif a connu des techniques. Dans la civilisation hellénistique, ce sont les techniques orientales qui arrivent les premières, non dérivées de la science grecque. Donc, historiquement, ce rapport science-technique doit être inverse. » (Ellul, 1990:5)

Certes, on pourrait rapidement tracer un portrait de la dynamique du pouvoir dans les classes de manière assez aisée. Une simple régression dans nos souvenirs scolaires nous suffirait à relever les caractéristiques patentes du schème des relations de pouvoir existantes dans la classe. En fait, cette configuration est relativement simple : elle met en perspective, d'une part, l'enseignant omnipotent, détenteur à la fois du savoir qu'il doit transmettre, mais aussi de l'autorité morale et physique qu'il obtient à la fois de l'école et des parents et, d'autre part, l'élève, soumis à cette figure d'autorité qu'est le maître. Dans cette conception historique particulière de la relation maître/élève, conception qui, nous le rappelle Michel Foucault, est associée à la société disciplinaire, savoir et pouvoir s'alimentent d'une part, mais sont également unidirectionnels, du maître vers l'élève. Cette conception particulière du rôle de l'enseignant en classe et, conséquemment, du pouvoir qui lui échoit, peut se rattacher aisément à cet ensemble que les sciences de l'éducation ont désigné sous le vocable des pédagogies dites « directives», qui repose sur « [...] une conception pédagogique relativement mécaniste de l'éducation et de la transmission des savoirs. De tendances fermée et formelle, directive et normative, elle est centrée sur le professeur et les contenus à transmettre et à acquérir. » (Legendre 2004:396)

Une telle configuration du pouvoir est-elle toujours d'actualité dans le cadre du nouveau paradigme éducatif ? On pourra arguer que, sans totalement évacuer la perspective « traditionnelle » du rôle de l'enseignant dans nos classes contemporaines, le Renouveau pédagogique introduit, en quelque sorte, un nouveau rôle qui lui est désormais dévolu, celui de « guide », d' « accompagnateur » ou de « facilitateur » :

> Mettre l'accent sur l'apprentissage et sur les compétences appelle, en corollaire, une vision renouvelée de l'enseignement. Plus que jamais, la pratique pédagogique mise sur la créativité, l'expertise professionnelle et l'autonomie de l'enseignant. Médiateur entre l'élève et les savoirs, il doit le stimuler, soutenir sa motivation intrinsèque et exiger de lui le meilleur. Il lui revient de créer un environnement éducatif qui incite l'élève à jouer un rôle

> actif dans sa formation, de l'amener à prendre conscience de ses propres ressources, de l'encourager à les exploiter et, enfin, de le motiver à effectuer le transfert de ses acquis d'un domaine disciplinaire à l'autre, de l'école à la vie courante. (Nous soulignons) (MELS 2006:6)

Là où d'aucuns pourraient y voir une extension du rôle de l'enseignant hors de la conception historique qui lui était accolée, d'autre y verront surtout une inversion, partielle ou totale, du rapport de forces historiquement constaté dans la classe. De fait, ce qui, traditionnellement, était l'apanage de l'enseignant, tout ce qui, en somme, relevait du savoir, devient ainsi peu à peu caduc. La fonction de transmission, fonction première de l'école traditionnelle, s'amenuise pour désormais laisser la place à une fonction d'éclosion ou d'émergence, fortement encouragée par la présence des compétences dans le nouveau curriculum scolaire. Un savoir se transmet, mais on ne peut transmettre une compétence. On ne peut qu'en saisir la présence ou l'absence, la sentir, la deviner, la voire éclore chez l'élève et travailler à son développement. D'initiateur, le maître est désormais dans l'attente, dans l'expectative et, en quelque sorte, dépendant certes du degré de développement de l'élève, mais aussi de son bon vouloir.

Il est donc permis de croire qu'en introduisant dans le cursus scolaire cette forme nouvelle de savoir que constitue la compétence, on dépouille peu à peu l'enseignant d'une bonne partie du pouvoir (nous irions même jusqu'à dire, de la crédibilité) dont il disposait puisque l'initiative pédagogique doit désormais procéder de l'élève vers le maître. Déjà affaibli par la perte du pouvoir de la contrainte qu'il exerçait au nom de l'école et de la famille, l'autorité de l'enseignant en classe semble se réduire comme une peau de chagrin, avec les conséquences souvent néfastes qu'entraîne une telle situation pour l'ensemble des élèves et du personnel enseignant. Bien que le lien direct entre la détérioration du climat, tant dans les salles de classe que dans le milieu plus large du système d'éducation, et la mise en place du nouveau paradigme socioconstructiviste soit évidemment complexe à démontrer, deux exemples, l'un tiré

de l'expérience française et l'autre, de l'expérience québécoise, peuvent cependant venir illustrer notre propos. Ainsi, le philosophe Robert-Dany Dufour, explique, pour le cas français, comment l'abandon progressif des savoirs objectifs au profit des situations subjectives amenées par les élèves en classe génère cette reconfiguration progressive du pouvoir au sein des salles de classe de l'Hexagone :

> Tout devient ainsi une affaire intersubjective. Il n'y a plus d'effort critique à faire pour quitter sans cesse son propre point de vue afin d'accéder à d'autres propositions un peu moins bornées, moins spécieuses et mieux construites. Ce qui est devenu intolérable, c'est le professeur qui entraîne et pousse sans cesse les élèves à la fonction critique. C'est l'ennemi à abattre car il ne respecte pas le point de vue du « jeune «. Nombre d'experts en pédagogie « expliquent » ainsi la violence à l'école : les « jeunes » réagiraient à l'autorité indue des professeurs. (Dufour 2001:11)

Le Québec n'est par ailleurs pas en reste. Selon Houlfort et Sauvé (2010:5), un nouvel enseignant sur cinq abandonnera la profession enseignante dans les cinq premières années d'exercice, tandis que 60% des enseignants sondés dans cette étude présentent des symptômes d'épuisement professionnel au moins une fois par mois (Houlfort et Sauvé 2010:15-16). Deux principales raisons expliquent, selon les auteurs, cet état de fait : la charge de travail et la gestion de classe. Dans ce dernier cas, « [...] les problèmes de discipline, le manque de respect de leur autorité, le manque de motivation de certains élèves ainsi que la gestion de comportements enfantins sont pointés du doigt par les enseignants. » (Houlfort et Sauvé 2010:17)

5.4 Conclusion

L'école n'a jamais été, et ne sera sans doute jamais, ce lieu placé hors des influences idéologiques. Chaque période historique, voire même chaque gouvernementalité, est témoin de la traduction et de l'imposition, dans les institutions-clé de la société, à des

degrés divers et avec une retenue plus ou moins grande, de schèmes idéologiques qui lui est propre. À ce titre, l'école n'échappe certes pas à cette règle.

La perspective précise développée par Michel Foucault, à travers son étude de la gouvernementalité libérale, nous a permis d'appréhender la nature instrumentale de l'école, où tout autant les schèmes de cette institution que les microtechniques qu'elle déploie contribuent à renforcer l'objectif général de contrôle de la population. Dans ce cas précis de la gouvernementalité libérale, savoir et pouvoir, résolument exposés et démontrés dans une série de dispositifs bien connus, se combinent et s'additionnent afin d'insérer progressivement l'élève dans la société marchande qui émerge et d'infléchir ce dernier vers ce qu'on attend de lui en termes de rendement. Ces dispositifs, érigés par l'autorité ou la hiérarchie et employés à la fois par ces derniers ou même par les pairs, enferment l'élève dans un « panoptique » d'où ses faits et gestes sont constamment surveillés, épiés, consignés, colligés et analysés.[65] Ainsi encadrés, ces « corps dociles » évoqués par le philosophe français deviennent en soi des éléments d'une force productive dont la finalité est essentiellement économique. Gardons toutefois à l'esprit que ce dispositif panoptique, en apportant des bénéfices immédiats à la société dans laquelle il s'établit, comporte encore un coût en ressources diverses (matérielles, humaines, financières, etc.) et (aussi minime soit-il

---

[65] Le « panopticon », dispositif conçu par le philosophe anglais Jeremy Bentham (1748-1832), s'inscrit en droite ligne avec cette volonté propre à la gouvernementalité libérale d'infléchir l'individu à la norme avec une économie de moyens et d'efforts. Imaginé à l'origine afin de régler la problématique du surpeuplement des prisons anglaises, le panopticon déploie :

« [...] à la périphérie un bâtiment en anneau; au centre, une tour; celle-ci est percée de larges fenêtres qui ouvrent sur la face intérieure de l'anneau; le bâtiment périphérique est divisé en cellules, dont chacune traverse toute l'épaisseur du bâtiment; elles ont deux fenêtres, l'une vers l'intérieur, correspondant aux fenêtres de la tour; l'autre, donnant sur l'extérieur, permet à la lumière de traverser la cellule de part en part. Il suffit alors de placer un surveillant dans la tour centrale, et dans chaque cellule d'enfermer un fou, un malade, un condamné, un ouvrier ou un écolier. Par l'effet du contre-jour, on peut saisir de la tour, se découpant exactement sur la lumière, les petites silhouettes captives dans les cellules de la périphérie. Autant de cages, autant de petits théâtres, où chaque acteur est seul, parfaitement individualisé et constamment visible. Le dispositif panoptique aménage des unités spatiales qui permettent de voir sans arrêt et de reconnaître aussitôt. En somme, on inverse le principe du cachot; ou plutôt de ses trois fonctions — enfermer, priver de lumière et cacher — on ne garde que la première et on supprime les deux autres. La pleine lumière et le regard d'un surveillant captent mieux que l'ombre, qui finalement protégeait. La visibilité est un piège. » (Foucault, 1975:201-202)

en regard des désordres appréhendés en l'absence d'un tel dispositif[66]) et que la variable humaine ne garantit en rien son efficacité absolue.

Aussi, devant ce constat, on pourrait sans doute poser l'hypothèse raisonnable que la gouvernementalité néolibérale a poussé un peu plus loin encore cette recherche de l'adhésion aux valeurs qui lui sont propres en transposant le dispositif panoptique du domaine de l'extériorité à celui de l'intériorité. De fait, le dispositif panoptique, autrefois éclatant tant dans ses outils que dans ses démonstrations, nous semble céder le pas à un véritable « panoptique » non plus seulement physique, mais désormais mental, et qui continue à s'intéresser certes au corps et à ses comportements, mais qui s'attache désormais aussi à modeler l'esprit par le biais notamment de la responsabilisation et de l'autonomie des individus. Lieu de savoir, d'un savoir particulier essentiellement généré par l'élève dans une perspective d'insertion essentiellement économique dans la société, l'école se révèle être aussi un lieu de pouvoir en ce sens qu'elle inscrit, dans ses mécanismes de gouvernance et jusque dans la classe même, une conception particulière du pouvoir qui, tant pour les adultes qui gravitent autour de l'institution que pour les jeunes qui y évoluent quotidiennement, s'accorde avec l'essence de l'homo oeconomicus, entendu ici comme un individu responsable de veiller à ses propres intérêts et seul capable de définir ce qui est bon pour lui et ce qui ne l'est pas.

Au final, quelle est donc cette école qui ouvre désormais la porte toute grande à l'acquisition de compétences et qui fait de l'enseignant un « guide » pour l'élève en route vers l'acquisition de ces mêmes compétences ? Ce modèle particulier mis en place par le Renouveau pédagogique, modèle qui au demeurant semble rejoindre par

---

[66] « Mais le propre des disciplines, c'est qu'elles tentent de définir à l'égard des multiplicités une tactique de pouvoir qui réponde à trois critères : rendre l'exercice du pouvoir le moins coûteux possible (économiquement, par la faible dépense qu'il entraîne; politiquement par sa discrétion, sa faible extériorisation, sa relative invisibilité, le peu de résistance qu'il suscite) [nous soulignons] ; faire que les effets de ce pouvoir social soient portés à leur maximum d'intensité et étendus aussi loin que possible, sans échec, ni lacune; lier enfin cette croissance « économique » du pouvoir et le rendement des appareils à l'intérieur desquels il s'exerce (que ce soient les appareils pédagogiques, militaires, industriels, médicaux), bref faire croître à la fois la docilité et l'utilité de tous les éléments du système. » (Foucault, 1975:219-220)

ce qu'il propose les fondements théoriques du néolibéralisme, plutôt que d'ouvrir l'individu à l'ensemble du savoir et à la multitude de ce dernier, ne serait-il pas en voie d'instaurer ou de renforcer, c'est au choix, une norme au sens où Michel Foucault l'entend, à savoir un « formatage » de l'individu. Cette norme n'agit pas tant sur les savoirs à maîtriser, ce qui apparaît en soi grossier et qui nous rapproche de l'endoctrinement, mais sur la capacité qu'ont les individus à se rendre disponibles, mouvants, en quelque sorte à la merci des fluctuations et cycles économiques. En dernier lieu, ce modèle semble donc suggérer un asservissement de l'individu aux demandes directes ou indirectes que lui formule la société.

CHAPITRE VI - RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE ET ÉVALUATION

Acte terminal du processus d'éducation, l'évaluation a toujours suscité de vifs débats au sein du monde de l'éducation, en tout premier lieu, parce qu'il s'agit d'abord et avant tout d'un exercice excessivement difficile à réaliser. De fait, l'évaluation des connaissances des élèves comporte une foule de dimensions qui s'avèrent être de véritables pièges pour ceux qui se consacrent à la conception d'outils docimologiques. Que doit-on mesurer ? De quelle manière le mesurer ? Où placer les divers seuils de maîtrise ? En soi, on le conçoit bien, le processus d'évaluation, comme technique particulière de l'acte d'enseigner, comporte bien des pièges potentiels pour ceux qui sont chargés d'en définir les paramètres généraux.

Ces interrogations bien précises s'inscrivent sans conteste dans une première dimension propre au domaine de l'évaluation. Cette dimension, concrète et tangible, s'intéresse tout particulièrement aux modalités par lesquelles se concrétise l'évaluation et est toujours présente, même dans le nouveau paradigme que constitue le Renouveau pédagogique. À ce sujet précis, les autorités ministérielles auront cherché à redéfinir l'évaluation de la manière à la rendre plus conforme à l'orientation pédagogique générale de la réforme en cours. La politique d'évaluation des apprentissages, intitulée *Décroche tes rêves*, énonce clairement les intentions du législateur à cet effet[67], avec quelques années de retard si l'on considère que cette dernière est venue quelque trois années après le début de l'implantation du Renouveau pédagogique. Mais, au-delà de ces prescriptions, une seconde dimension apparaît clairement, qui se distingue non pas par son attachement aux paramètres de l'évaluation, mais aux résultats obtenus par le biais de cette dernière et, surtout, par l'utilisation faite de ces mêmes résultats. Ces deux dimensions précises témoignent, une fois de plus, de l'établissement paradoxal d'un discours émancipateur quant à

[67] « La refonte du curriculum, qui en est un élément central, a amené des changements importants aux caractéristiques des formations en ce qui concerne tant les contenus que l'organisation scolaire. Comme composante essentielle du curriculum, l'évaluation des apprentissages est aussi touchée. » (MELS, 2003:1)

certains éléments-clé du Renouveau pédagogique, alors que l'utilisation faite de ces données tendent à enfermer les principaux acteurs du système d'éducation dans un système idéologique où l'efficacité et l'efficience économique sont de mise.[68]

À l'instar de ce que nous avons pu constater dans le cas de la gouvernance de l'individu (voir chapitre IV), nous stipulons que la gouvernementalité néolibérale propose, sous des atours d'une plus grande liberté offerte à la fois aux enseignants et aux élèves par le biais de méthodologies dites plus « ouvertes » en matière d'évaluation, l'enserrement dans un moule idéologique encore plus contraignant, régi encore ici par les notions de performance et de comparaison avec des systèmes d'éducation des autres pays appliquant, eux aussi, une réforme pédagogique du même type. Ce bref chapitre aborde tour à tour ces deux dimensions.

6.1 Une évaluation plus souple

Premier document « présentant une vision ministérielle unifiée de l'évaluation des apprentissages aux trois secteurs de formation » (MELS 2003:5), *Décroche tes rêves*, propose de revoir tout le processus de l'évaluation désormais à l'aune de l'évaluation des compétences. Il s'agit, encore ici, d'un changement radical en regard de l'ancien paradigme employé dans le domaine précis de l'évaluation, qui ont mis successivement l'emphase sur l'évaluation des connaissances et de l'atteinte des objectifs prédéterminés dans les programmes d'enseignement.

Un tel choix, qui s'inscrit dans la lignée des éléments constitutifs du Renouveau pédagogique, ne va pas sans modifier les manières de faire en regard de l'exercice de l'évaluation. On en voudra pour preuve, dans un premier temps, la présence de valeurs qui sont maintenant accolées à l'évaluation, valeurs que tous les intervenants

[68] «A somewhat paradoxical development is the coexistence of the rhetoric of decentralisation in administration, as well as flexibility in curriculum design and student evaluation on the one hand, and the increased use of standardised measurement of school and student achievement on the other. » (Choi, 2005:294)

du système d'éducation, et notamment les enseignants à qui incombe principalement l'évaluation, doivent mettre de l'avant. Ces valeurs sont la justice, l'égalité, l'équité, la cohérence, la rigueur et la transparence (MELS 2003: chapitre 2). Par ailleurs, le MELS énonce dans sa politique dix orientations majeures devant venir guider les enseignants et le personnel scolaire en général dans cet exercice complexe que constitue l'évaluation.[69] Notons ici la présence d'éléments radicalement novateurs dans l'acte d'évaluation, à savoir la notion de jugement de l'enseignant, le rôle non plus passif mais désormais actif de l'élève dans le processus d'évaluation et, en dernier lieu, la notion de collaboration entre partenaires, qui tous trois laissent donc entrevoir des espaces de liberté et d'autonomie pour nombre d'acteurs-clé du système d'éducation (autres enseignants, élèves, orthopédagogues, conseillers pédagogiques, direction d'école) au sein d'un processus qui est historiquement apparu comme excessivement hermétique et figé.

Mais ce qui distingue probablement davantage la présente politique des exercices précédents en telle matière, c'est la constitution d'un véritable processus venant encadrer l'évaluation à ces trois niveaux d'enseignement, ce que confirme par ailleurs le MELS : «L'évaluation est le processus qui consiste à porter un jugement sur les apprentissages, à partir de données recueillies, analysées et interprétées, en vue de décisions pédagogiques et administratives. » (MELS 2003:29). Ce processus se décompose en cinq étapes :

---

[69] 1. L'évaluation en cours de formation doit être intégrée à la dynamique des apprentissages des élèves. 2. L'évaluation des apprentissages doit reposer sur le jugement professionnel de l'enseignant. 3. L'évaluation des apprentissages doit s'effectuer dans le respect des différences. 4. L'évaluation des apprentissages doit être en conformité avec les programmes de formation et d'études. 5. L'évaluation des apprentissages doit favoriser le rôle actif de l'élève dans les activités d'évaluation en cours d'apprentissage, augmentant ainsi sa responsabilisation. 6. L'évaluation des apprentissages doit s'effectuer dans un contexte de collaboration entre différents partenaires tout en tenant compte de leurs responsabilités propres. 7. L'évaluation des apprentissages doit refléter un agir éthique partagé par les différents intervenants. 8. L'évaluation des apprentissages doit contribuer à l'amélioration de la qualité de la langue parlée et écrite de l'élève. 9. L'évaluation en vue de la sanction des études doit rendre compte de l'acquisition des compétences et ainsi garantir la valeur sociale des titres officiels. 10. La reconnaissance des acquis doit permettre de reconnaître les compétences d'une personne, indépendamment des conditions de leur acquisition. (MELS, 2003:13-27)

1. La planification, qui vise essentiellement à établir l'intention de l'évaluation.
2. Le choix des moyens de l'évaluation.
3. La prise d'information, qui consiste «à recueillir des données sur les apprentissages des élèves et à leur donner un sens en les interprétant. » (MELS 2003:33)
4. La comparaison des données recueillies avec les résultats attendus
5. La décision et la communication

Nous retiendrons principalement que l'évaluation est donc désormais entrevue comme un processus continu, et non comme un moment arrêté dans le cadre du déroulement des activités scolaires. Il revient donc à l'enseignant d'entrevoir, au cours de l'année scolaire, les moments, moyens et procédés par lesquels il entend évaluer l'ensemble des élèves de sa classe sur l'ensemble des compétences disciplinaires et transversales, de même que sur les savoirs disciplinaires, au sein même du déroulement normal des activités pédagogiques. Il peut s'agir ici d'une évaluation formelle, telle qu'on peut la concevoir normalement (test, contrôle examen, dictée, etc.), ou d'une évaluation que l'enseignant effectuera informellement à partir d'une grille d'observation qu'il aura lui-même construite, par exemple, et avec laquelle il sera en mesure d'évaluer un ou plusieurs élèves en situation d'interaction avec ses pairs ou d'apprentissage.

À bien des égards, le nouveau type d'évaluation proposé dans *Décroche tes rêves*, s'appuyant sur une série de valeurs humanistes (justice, égalité, équité), introduit de manière non équivoque une flexibilité certaine, tant pour l'enseignant, qui est donc en mesure de poser un jugement sur le rendement de l'élève selon des modalités qu'il peut définir seul ou en équipe enseignante, que pour l'élève qui peut désormais s'attendre à ce que son évaluation soit adaptée en fonction des difficultés particulières dont il peut faire preuve au cours de son apprentissage.

6.2 L'évaluation comme technique disciplinaire

La technique de l'examen, à laquelle Michel Foucault consacre de nombreuses pages dans *Surveiller et punir*[70], est intimement liée à l'émergence de la société disciplinaire dont le philosophe français entrevoit l'émergence, du 15e au 18e siècle. Michel Foucault démontre en effet comment l'examen, qu'il soit scolaire, médical, martial ou pénitentiaire, se substitue progressivement à la démonstration effective du pouvoir comme technique de contrôle du corps social :

> Traditionnellement le pouvoir, c'est ce qui se voit, ce qui se montre, ce qui se manifeste, et de façon paradoxale, trouve le principe de sa force dans le mouvement par lequel il la déploie. Ceux sur qui il s'exerce peuvent rester dans l'ombre; ils ne reçoivent de lumière que de cette part de pouvoir qui leur est concédée, ou du reflet qu'ils en portent un instant. Le pouvoir disciplinaire, lui, s'exerce en se rendant invisible ; en revanche il impose à ceux qu'il soumet un principe de visibilité obligatoire. Dans la discipline, ce sont les sujets qui ont à être vus. Leur éclairage assure l'emprise du pouvoir qui s'exerce sur eux. C'est le fait d'être vu sans cesse, de pouvoir toujours être vu, qui maintient dans son assujettissement l'individu disciplinaire. Et l'examen, c'est la technique par laquelle le pouvoir au lieu d'émettre les signes de sa puissance, au lieu d'imposer sa marque à ses sujets, capte ceux-ci dans un mécanisme d'objectivation. Dans l'espace qu'il domine, le pouvoir disciplinaire manifeste, pour l'essentiel, sa puissance en aménageant des objets. L'examen vaut comme la cérémonie de cette objectivation. (Foucault 1975:189)

Nul étonnement, donc, à associer cette technique disciplinaire à une conception antérieure de l'évaluation, celle qui prévalait essentiellement avant le Renouveau pédagogique, alors que l'examen, événement « hautement ritualisé » (Foucault 1975:187) s'inscrit comme le moment fort du processus pédagogique et pour lequel se crée, toujours selon Michel Foucault, une activité parallèle tout aussi importante : celle de la consignation des résultats de l'évaluation.

> *L'examen fait aussi entrer l'individualité dans un champ documentaire.* Il laisse derrière lui toute une archive ténue et minutieuse qui se constitue au ras

[70] Foucault, 1975:186-191

> des corps et des jours. L'examen qui place les individus dans un champ de surveillance les situe également dans un réseau d'écriture; il les engage dans toute une épaisseur de documents qui les captent et les fixent. Les procédures d'examen ont été tout de suite accompagnées d'un système d'enregistrement intense et de cumul documentaire. Un « pouvoir d'écriture » se constitue comme une pièce essentielle dans les rouages de la discipline. Sur bien des points, il se modèle sur les méthodes traditionnelles de la documentation administrative. Mais avec des techniques particulières et des innovations importantes. Les unes concernent les méthodes d'identification, de signalement, ou de description. (Foucault 1975:191)

Dans le cadre de la société disciplinaire évoquée par Michel Foucault, l'expression quasi manifeste du pouvoir par le biais de l'examen, et la consignation méticuleuse d'un savoir obtenu par le biais du même procédé, finit d'enserrer cet individu en devenir qu'est l'élève :

> Grâce à tout cet appareil d'écriture qui l'accompagne, l'examen ouvre deux possibilités qui sont corrélatives : la constitution de l'individu comme objet descriptible, analysable, non point cependant pour le réduire en traits « spécifiques » comme le font les naturalistes à propos des êtres vivants; mais pour le maintenir dans ses traits singuliers, dans son évolution particulière, dans ses aptitudes ou capacités propres, sous le regard d'un savoir permanent ; et d'autre part la constitution d'un système comparatif qui permet la mesure de phénomènes globaux, la description de groupes, la caractérisation de faits collectifs, l'estimation des écarts des individus les uns par rapport aux autres, leur répartition dans une « population ». (Foucault 1975:192)

Car si l'examen, de par la description habile qu'en fait Michel Foucault, s'établit comme un maillon fort du système disciplinaire, c'est surtout ce « système comparatif » qu'il permet qui dynamise l'ensemble et qui meut à la fois l'autorité et les sujets vers l'atteinte des normes et objectifs qu'il convient d'atteindre.

En somme, il apparaît donc qu'en regard du système éducatif, l'une des institutions par lesquelles s'instaure la société disciplinaire décrite par Michel Foucault, le pouvoir de l'État (relayé par l'autorité ministérielle et les commissions scolaires)

s'est historiquement inscrit par l'évaluation, ritualisée à travers différents moments du calendrier scolaire (à la fin d'une étape scolaire, à la fin d'une année académique) et par le biais d'un instrument de mesure (l'examen). Ainsi se met en place et est perpétué un processus d'objectivation et d'insertion de l'élève au sein d'un corpus statistique qui permettent à la fois l'identification d'une norme, notamment pédagogique, à atteindre, mais surtout des écarts à cette même norme.

Mais en soi, ce dispositif du pouvoir disciplinaire mis en place dans le cadre précis du système scolaire par le biais de l'examen comporte cependant encore bien des lacunes et bien des incertitudes pour l'autorité en place. D'une part, l'asservissement des individus (élèves et enseignants) à ce processus d'examen comporte une possibilité de résistance de ces acteurs, qui peuvent percevoir la contrainte, cachée ou non, d'un tel exercice car le rituel de l'examen, tel que vécu dans l'ancien paradigme pédagogique, porte le sceau du pouvoir étatique, nuisant ainsi à l'objectif d'économie des moyens et de discrétion vers lequel il devrait normalement tendre. D'autre part, l'examen scolaire ne s'intéresse *per se* qu'à l'élève en relation avec ses apprentissages académiques et laisse en plan toutes les autres sphères de sa personne (dimensions sociale, affective et émotive, par exemple) qui s'avèrent, au demeurant, difficilement « comptabilisables ». Nous stipulons que le type d'évaluation mis de l'avant dans le cadre du Renouveau pédagogique a le mérite de répondre à ces incertitudes en dissimulant davantage la marque du pouvoir étatique et en augmentant la portée de l'évaluation à un degré plus élevé qu'il ne l'était dans l'ancien régime pédagogique, mais tout en maintenant un credo cher à la gouvernementalité néolibérale, celui d'une liberté accrue pour les acteurs du système d'éducation.

6.3 Une évaluation réellement plus souple ?

Contrôle hebdomadaire, examen semestriel, examen ministériel, bulletins chiffrés avec moyennes à l'appui… À prime abord, l'évaluation « traditionnelle » qui a longtemps prévalu au sein de nos écoles, en se rattachant à la société disciplinaire

qu'elle alimente et renforce, apparaît donc à l'observateur comme un procédé essentiellement contraignant, voire même déshumanisant.[71] Perspective certes non souhaitable, en regard des incertitudes soulevées à la section précédente, et que le nouveau paradigme docimologique mis de l'avant dans le cadre du Renouveau pédagogique semble abolir. De fait, nombre de prescriptions décrites à la section 1 du présent chapitre peuvent laisser entrevoir une plus grande autonomie et une plus grande liberté, notamment pour ces deux acteurs incontournables que sont l'enseignant et l'élève. Mais en est-il réellement ainsi ? En lien avec les conceptions théoriques développées par Michel Foucault, deux interrogations cruciales auront vite fait de surgir à l'esprit de l'observateur critique lorsqu'il est question de l'évaluation, telle que conçue dans le cadre du Renouveau pédagogique.

La première de ces interrogations concerne tout particulièrement le caractère « totalisant » du nouveau type d'évaluation que d'aucuns auront pu ici entrevoir. De fait, la possibilité pour l'enseignant d'évaluer en tout temps l'élève[72], selon des modalités qui invitent l'enseignant à observer l'élève pendant ses interactions avec ses pairs, dans le cadre de travaux ou de projets divers, ne vient-elle pas renforcer l'effet panoptique décrit par Michel Foucault dans *Surveiller et punir* ? Car si l'examen « traditionnel » peut apparaître comme la marque du pouvoir qui s'impose sur les individus en des temps et lieux, et selon des modalités, bien précis, il a tout de même le mérite « d'apparaître », bref d'être visible, connu et reconnu aux yeux de ceux à qui on le destine. En ce sens, l'évaluation s'appréhende, se prépare et s'exécute en toute connaissance de cause, nonobstant les événements et comportements qui ont pu ponctuer le cheminement de l'élève au fil de l'année scolaire.

---

[71] « Grâce à tout cet appareil d'écriture qui l'accompagne, l'examen ouvre deux possibilités qui sont corrélatives : la constitution de l'individu comme objet descriptible, analysable, non point cependant pour le réduire en traits ''spécifiques'' comme le font les naturalistes à propos des êtres vivants; mais pour le maintenir dans ses traits singuliers, dans son évolution particulière, dans ses aptitudes ou capacités propres, sous le regard d'un savoir permanent; » (Foucault, 1975:192)

[72] « L'évaluation en cours de formation doit être intégrée à la dynamique des apprentissages des élèves. » (MELS, 2003:14)

L'évaluation prônée dans le cadre du Renouveau pédagogique, si elle a littéralement fait exploser le carcan docimologique en accordant aux enseignants la possibilité d'évaluer les élèves selon des modalités à géométrie variable, peut quand même contribuer à renforcer le sentiment de surveillance ressenti chez les élèves. Dans la mesure où chaque instant, chaque activité pédagogique, chaque interaction est propice et sujette à être évaluée par l'enseignant, l'élève pourra être enclin à conformer à la fois ses apprentissages et sa conduite dans la direction souhaitée, et ce avec une relative économie de moyens. Le régime d'examen ponctuel, puisqu'il n'a véritablement pas disparu de nos écoles, est désormais englobé au sein d'un régime d'examen certes plus diffus, mais en théorie plus omniprésent :

> Un assujettissement réel naît mécaniquement d'une relation fictive. De sorte qu'il n'est pas nécessaire d'avoir recours à des moyens de force pour contraindre le condamné à la bonne conduite, le fou au calme, l'ouvrier au travail, l'écolier à l'application, le malade à l'observation des ordonnances. Bentham s'émerveillait que les institutions panoptiques puissent être si légères : plus de grilles, plus de chaînes, plus de serrures pesantes ; il suffit que les séparations soient nettes et les ouvertures bien disposées. A la lourdeur des vieilles « maisons de sûreté «, avec leur architecture de forteresse, on peut substituer la géométrie simple et économique d'une « maison de certitude «. L'efficace du pouvoir, sa force contraignante sont, en quelque sorte, passées de l'autre côté — du côté de sa surface d'application. Celui qui est soumis à un champ de visibilité, et qui le sait, reprend à son compte les contraintes du pouvoir; il les fait jouer spontanément sur lui-même; il inscrit en soi le rapport de pouvoir dans lequel il joue simultanément les deux rôles; il devient le principe de son propre assujettissement. Du fait même le pouvoir externe, lui, peut s'alléger de ses pesanteurs physiques ; il tend à l'incorporel ; et plus il se rapproche de cette limite, plus ces effets sont constants, profonds, acquis une fois pour toutes, incessamment reconduits : perpétuelle victoire qui évite tout affrontement physique et qui est toujours jouée d'avance. (Foucault 1975:204)

La deuxième interrogation qui peut surgir concerne plus particulièrement l'étendue de l'évaluation dans le cadre du Renouveau pédagogique. L'ancien paradigme docimologique, en mettant l'emphase sur l'apprentissage et la maîtrise des notions, ne faisait essentiellement référence qu'aux connaissances acquises par les élèves. Ce

faisant, l'élève ne révèle aux yeux du maître, et du système à l'intérieur duquel il évolue, qu'une portion de son individualité, essentiellement la portion cognitive, le reste de la personnalité de l'élève demeurant « invisible ». En s'appuyant sur les propos du sociologue britannique Basil Bernstein (1924-2000), Choi (2005:205) soutient toutefois que le régime actuel d'évaluation cherche aujourd'hui à prendre la mesure de la totalité de la personnalité de l'individu, à rendre cette dernière désormais « visible » :

> Basil Bernstein has earlier referred to such curriculum changes as a shift from 'the visible pedagogy' to the 'invisible' one. These changes, according to him, are part and parcel of the production of the ideal person for the new middle classes (i.e., the non-property-owning professional and managerial classes). This person is expected to display ambiguous role identities and flexible role performances, qualities that would differentiate him/her from the clearly defined 'bureaucratic individual' favoured by the old middle classes. Accordingly, school curriculum and pedagogical relationships are to become less structured, and verbal communication and interaction take on great prominence as performance on these aspects supplants clear standards and task specifications of the past. While schoolwork and evaluation appear to be less stringent and more flexible, this mode of socialisation, in fact, 'encourages more of the socialized to become visible'. Therefore, 'such socialization is deeply penetrating, more total as the surveillance becomes more visible' (Bernstein, 1978, reprinted 1997, p. 62). (Nous soulignons)

D'une pédagogie « invisible », se traduisant notamment, en termes d'évaluation, par l'examen qui, en quelque sorte, ne permet d'entrevoir que la dimension cognitive (le savoir) de l'élève, on se situe désormais dans un régime de pédagogie « visible » où l'évaluation se traduit, entre autres, par l'observation de l'élève dans une pléthore de situations, alors qu'est mesuré la maîtrise de certaines compétences (savoir-faire) dans le cadre d'activités pédagogiques individuelles, d'activités en équipe ou de groupe (qui deviennent alors prétexte à la mesure du savoir-être de l'élève). Dès lors, l'inclusion des savoir-faire et des savoir-être au savoir dans le processus d'évaluation permet, en quelque sorte, l'exposition de la totalité de la personnalité de l'élève aux

yeux du maître, personnalité qui, par la suite, peut faire l'objet d'un correctif ou de suggestions d'améliorations dans le sens des objectifs et valeurs attendus. Et, comme le souligne Choi (2005), les formes et occasions de socialisation encouragées par le Renouveau pédagogique (pédagogie par projet, travaux d'équipe, etc.) et l'emphase désormais placée dans la dynamique d'enseignement sur la communication[73] sous toutes ses formes sont autant de conditions qui peuvent potentiellement permettre à l'évaluateur de saisir l'ensemble de la personnalité de l'élève évalué. En ce sens, cette pédagogie « visible » ne rejoint-elle pas dans ses grandes lignes ce pouvoir pastoral décrit par Michel Foucault dans *Sécurité, territoire, population* qui précède, et qui se dissout à travers, les gouvernementalités successives au fil des siècles.[74] Ce pouvoir pastoral, rappelle Michel Foucault, comporte une dimension éminemment pédagogique[75], dimension qui se révèle à travers plus particulièrement, dans le pastorat chrétien, à travers les pratiques de la confession et de l'examen de conscience. Ces deux pratiques, démontre Michel Foucault, ont comme caractéristique commune d'exiger de la part de celui ou celle qui les pratique une mise à nu totale que le confesseur, le pasteur, utilise afin de corriger les conduites individuelles.

Avec ce nouveau type d'évaluation, évaluation qui se dégage du cadre restrictif dans lequel elle était historiquement enserrée (lieux et moments fixes et prédéterminés, emphase sur le savoir, exercice mené dans le silence afin de mieux saisir la

---

[73] En rappelant ici que deux des cinq domaines généraux de formation se nomment « Médias » et « Vivre-ensemble et citoyenneté », deux domaines qu'il est aisé d'explorer à l'aide des nouvelles technologies de l'information et de la communication. (MELS 2006 : chapitre 3)

[74] Sans vouloir approfondir davantage la filiation entre le pouvoir pastoral et la gouvernementalité, propos qui dépasse largement le cadre de ce présent exercice, contentons-nous de citer cet extrait tiré de la leçon donnée au Collège de France par Michel Foucault : «Il me semble que le pastorat esquisse, constitue le prélude de ce que j'ai appelé la gouvernementalité, telle qu'elle va se déployer à partir du 16e siècle. Il prélude à cette gouvernementalité de deux façons. Par les procédures propres au pastorat, par cette manière, au fond, de ne pas faire jouer purement et simplement le principe du salut, le principe de la loi et le principe de la vérité, par toutes ces espèces de diagonales qui instaurent sous la loi, sous le salut, sous la vérité, d'autres types de rapports. Donc, le pastorat prélude à la gouvernementalité par là. Et il prélude aussi à la gouvernementalité par la constitution si spécifique d'un sujet, d'un sujet dont les mérites sont identifiés de manière analytique, d'un sujet qui est assujetti dans des réseaux continus d'obéissance, d'un sujet qui est subjective par l'extraction de vérité qu'on lui impose. Eh bien, c'est cela, je crois, cette constitution typique du sujet occidental moderne, qui fait que le pastoral est sans doute un des moments décisifs dans l'histoire du pouvoir dans les sociétés occidentales. » (Foucault, 2004:187-188)

[75] « [...] c'est que le pasteur a, vis-à-vis de sa communauté, une tâche d'enseignement. On peut même dire que c'est sa tâche première et principale. » (Foucault, 2004:183)

performance individuelle), l'examen acquiert avec encore plus d'acuité et de puissance le caractère « totalisant » que lui prête Michel Foucault[76] puisqu'elle s'exerce désormais, en incitant l'élève à s'ouvrir et à s'exprimer, en tous lieux, en tout temps, et sur toutes les dimension de la personnalité de ce dernier :

> Foucault argued that the effects of power and knowledge again converge in the creation of the institutionalized imperative to speak. He identified the presence of this imperative for us to speak about any knowledge society needs in order to integrate and control our daily lives and the individual possibilities we will or will not be allowed to pursue. Foucault believed that our society is not content with using only its formal occasions for individualized information gathering (Panopticism and the examination). Society also demands that we confess everything that is too personal to be predicted and gathered with these standardized disciplinary tools. Nothing is too trivial or insignificant to escape society's demand for its articulation. Everything must enter public discourse. A teacher's time is more and more taken up with paperwork, documenting every decision, every strategy, every action. And, in our increasingly paranoid times, the failure to «fess up» is understood at the outset to imply guilt and a warrant for penalty. Why? Because retaining something, refusing to reveal it, is *itself* worth of penalty, *whatever* it may be that is held back. After all, as the old saying goes, if you haven't done anything wrong, you've got nothing to worry about. (McNicole Jardine 2005:65)

6.4 Conclusion

Ainsi, l'évaluation, à travers les nouvelles dispositions mises de l'avant dans le cadre du Renouveau pédagogique, ne nous semble pas échapper non plus au dispositif, conscient ou inconscient, déployé par la gouvernementalité néolibérale afin d'imposer les vues qui sont siennes. Certes, le Renouveau pédagogique annonce en la matière la fin des contraintes : contraintes imposées au maître qui devait anciennement s'en remettre aux autorités supérieures (commission scolaires et

[76] « [...] l'école devient une sorte d'examen ininterrompu qui double sur toute sa longueur l'opération d'enseignement. » (Foucault, 1975:188)

autorités ministérielles) dans l'élaboration et l'administration de l'évaluation ; contraintes imposées également aux élèves dans le fond et la forme de l'évaluation. Désormais, l'évaluation se présente un mécanisme qui reconnaît la spécificité de l'individu et qui, en quelque sorte, « humanise » un processus que l'on savait éminemment catégorisant et réducteur. Mais il n'en demeure pas moins qu'à l'examen minutieux de la chose, le processus d'évaluation défini par le Renouveau pédagogique peut théoriquement mener au résultat inverse en accentuant davantage, si cela était encore possible, le contrôle sur l'élève.

Au final, nous sommes certes en droit de nous demander si ces nouvelles modalités d'évaluation, en institutionnalisant l'omniprésence de l'évaluation, accentuant de ce fait la présence et l'efficacité du dispositif panoptique, ne contribuent pas, comme le souligne Christian Laval (2005:2), au renforcement de cette « culture de l'évaluation » propre à notre société contemporaine, et où tous les individus sont constamment sujets au verdict de l'évaluateur, en regard d'objectifs et de critères bien précis :

> La culture de l'évaluation, qui est au coeur de la *nouvelle gestion publique*, est l'un des aspects de la transposition généralisée de normes du secteur privé au secteur public, à l'expansion des manières de penser du monde économique aux institutions publiques. L'efficacité des institutions est désormais censée passer par l'importation des normes et critères de gestion des entreprises. La nouvelle logique normative du « management de la performance » repose en réalité sur une technologie de contrôle applicable partout. La *nouvelle gestion publique* qui est désormais la norme mondiale en matière de réforme des institutions est fondée sur le triptyque: objectif-évaluation-sanction. Elle consiste à construire des objectifs suffisamment simples pour être mesurables ; à évaluer les performances par rapport à ces objectifs; à sanctionner les agents en fonction de cette évaluation.

CONCLUSION GÉNÉRALE

> Il faut mettre la société au service de l'école et non pas l'école au service de la société.
> Gaston Bachelard (1884-1962)

Deux réalités bien distinctes, à la fois intrigantes et invitantes, sont à l'origine de ce présent mémoire. D'une part, l'œuvre d'un philosophe, en l'occurrence Michel Foucault, œuvre gigantesque, complexe, à la fois riche et porteuse d'investigations que se réapproprient, près de vingt-cinq ans après sa mort, une multitude d'universitaires dans des champs parfois fort disparates. D'autre part, une réalité bien concrète, à savoir une refonte majeure d'un système d'éducation, tout aussi complexe, mais surtout jugée essentielle, voire même vitale pour l'essor de la société qui l'initie. À partir de ces deux éléments, une réflexion s'est amorcée et s'est élaborée, bien qu'incomplète, dans les pages de ce présent mémoire: réaliser la jonction entre ces deux réalités et démontrer que l'une peut, quand on se donne la peine de s'y arrêter et d'y réfléchir un tant soit peu, expliquer l'autre. Vaste défi en soi, puisque l'œuvre de Foucault, à bien des égards, apparaît mouvante et insaisissable. L'universitaire lui cherche une intention précise, souvent collée à ses intérêts et son champ d'étude, et n'y trouve que des références floues. Il s'agit là d'une difficulté supplémentaire à laquelle nous avons dû porter une attention particulière. Par ailleurs, de par son ampleur, le Renouveau pédagogique a constitué, nous l'avons vu, un chantier si large et, lui aussi mouvant, que certains choix, inévitables et déchirants, ont dû être faits. Voilà pourquoi ce présent exercice doit être entrevu par le lecteur comme une première ébauche, sans doute imparfaite, peut-être même naïve, d'une palette foucaldienne de couleurs sur le canevas à ce jour encore vierge que constitue le contexte éducatif, social, politique et géographique propre au Québec.

Ce mémoire visait à tester l'opérationnalité des concepts développés par Michel Foucault dans le cadre de son œuvre, un exercice à ce jour jamais tenté dans le cadre précis du Renouveau pédagogique québécois. De manière plus précise, nous avons cherché à démontrer que les concepts développés au fil des décennies par le philosophe français et les chercheurs universitaires qui ont embrassé sa riche et prometteuse pensée pouvaient expliquer la présence et la particularité de la plus grande réforme pédagogique vécue au sein du système d'éducation québécois depuis le Rapport Parent.

Le second chapitre essentiellement descriptif, a cherché à présenter dans ses grandes lignes le Renouveau pédagogique, tel qu'il a été initialement conçu par les autorités ministérielles dans les mois qui ont suivi les États généraux sur l'éducation. Passage obligé afin de mieux comprendre la portée d'un tel changement au sein du système d'éducation québécois.

Mais c'est véritablement avec le troisième chapitre que notre réflexion s'est amorcée, avec l'étude du concept particulier de gouvernementalité élaboré par Michel Foucault. À l'intérieur de ce chapitre, nous avons exposé le concept central de gouvernementalité et démontré comment l'histoire occidentale peut se relire à la lumière de ce même concept. Toujours dans la perspective développée par Michel Foucault, nous avons pu constater la présence de gouvernementalités successives au fil des siècles, et plus précisément celle des gouvernementalités libérale et néolibérale, cette dernière s'avérant certes dominante en cette ère de chute de l'idéologie communiste et de mondialisation. Nous avons par la suite cherché à associer les principales caractéristiques associées au néolibéralisme[77] aux différentes dispositions qui pouvaient être contenues dans le Renouveau pédagogique.

[77] Nouvelles assises juridiques, extension des modèles économiques à des sphères non économiques, naissance de l'*homo oeconomicus* et responsabilisation de l'individu, évolution des modèles managériaux de la politique à l'administration puis à la gestion et, finalement, dévolution des responsabilités étatiques vers les bénéficiaires.

Le quatrième chapitre de ce présent mémoire s'est principalement arrêté aux finalités de l'éducation. Nous avons, dans un premier temps, procéder à une recension non exhaustive des principaux griefs qui ont pu être adressés à l'endroit du système d'éducation québécois, notamment au regard de la mission éducative de l'institution scolaire et du rôle essentiel joué par les principaux animateurs de ce même système. Ce détour nous a par la suite amené à mettre l'accent sur une nouvelle finalité que peut laisser entrevoir notre étude de la gouvernementalité néolibérale pour le système d'éducation québécois, à savoir la construction du décideur autonome qui, par la responsabilisation et l'autonomie qu'il doit être amené à manifester dans le cadre pédagogique, embrasse de ce fait les principes mêmes de cette gouvernementalité.

Le chapitre cinquième s'est attardé plus spécifiquement aux concepts-clé de savoir et de pouvoir dans l'œuvre de Michel Foucault. Pour le philosophe français, l'apparition du binôme savoir/pouvoir comme outil de contrôle sur les populations est certes indissociable des gouvernementalité qui se succèdent au fil des siècles. On serait donc en droit de s'attendre au même phénomène dans le cadre actuel de la gouvernementalité néolibérale. Et de fait, nous avons tenté de démontrer que l'avènement de cette gouvernementalité dans le cadre du Renouveau pédagogique, loin de constituer un éclatement de ces outils de contrôle que nous évoquions ci-haut, accentue davantage ce caractère dans la mesure où le savoir et le pouvoir, tels qu'ils se présentent dans le Renouveau pédagogique, s'insèrent, toujours selon nous, dans la ligne de pensée du néolibéralisme et contribuent, selon nous, à « enfermer » davantage les acteurs du système d'éducation dans ce schème de pensée bien précis.

Et à ce titre, notre dernier chapitre, qui traite de l'évaluation, reprend également à son compte ce paradoxe sous-jacent à toute notre analyse, celui d'un enfermement plus grand sous des airs de liberté, paradoxe qui nous semble désormais inhérent à la gouvernementalité néolibérale. Car si le Renouveau pédagogique fait théoriquement table rase de l'évaluation traditionnelle, outil d'examen et de contrôle hautement

visible tant dans sa forme que dans son contenu, il le remplace par une évaluation qui nous semble aller bien au-delà de l'ancien procédé, dans la voie d'une plus grande exposition de l'individu au regard des autres et, bien entendu, du maître. En multipliant les modalités d'évaluation et en s'attardant à toutes les dimensions de l'élève (savoir, savoir-faire, savoir-être), la nouvelle procédure docimologique proposée par les autorités ministérielles assujettit cet espace de liberté que pouvait se garder l'individu et contribue, selon nous, à un contrôle accru, voire même en théorie total, sur l'élève.

* * *

Ce mémoire constitue, nous l'avons annoncé, une amorce de réflexion sur ces deux phénomènes que nous avons tenté de combiner en ces pages. Certes, la pensée de Michel Foucault continue de vivre à travers ceux qui s'en réclament et donne toujours lieu à de nombreuses communications scientifiques. À ce jour, force nous est de reconnaître que le Québec n'a pas été un terrain d'observation primé pour ceux qui se réclament de la pensée de Foucault. Nous avons donc tenté, par ce modeste exercice, de briser la glace, pour ainsi dire, et l'exercice fut, à cet égard et du point de vue de la connaissance, fort satisfaisant.

Par ailleurs, nous devons également reconnaître que la réalité que nous avons décrite, celle de l'implantation d'une réforme pédagogique s'inspirant des thèses néolibérales, est essentiellement théorique et n'a pas tenu compte des nombreuses évolutions qu'aura connues le Renouveau pédagogique depuis 1995. Du point de vue du chercheur, l'étude d'un sujet statique comporte certes de grands avantages, mais il ne saurait traduire en soi toute la complexité de ce même objet d'étude. Et à ce titre, l'observation du Renouveau pédagogique s'est sans conteste révélée d'un intérêt accru par le simple fait des nombreuses controverses, avancées et recul qui l'ont caractérisé et qui continuent de le caractériser à ce jour. Car nous devons bien reconnaître qu'enchâssé dans un bloc monolithique et présenté ainsi par les autorités

ministérielles, le Renouveau pédagogique s'est peu à peu effrité au fil des ans, certes sous les attaques de ses opposants, mais aussi du fait des acteurs politiques. Ainsi, bien des pans de cette réforme pédagogique ont été revus en profondeur, sinon complètement abandonnés. On pensera ici, par exemple, aux bulletins et au redoublement scolaire, deux sujets pour lesquels le MELS a dû retourner à l'esprit de la situation initiale qui prévalait avant le Renouveau pédagogique[78], et à la réaffirmation d'un équilibre souhaité entre les compétences et les savoirs dans le cursus pédagogique[79]. Tant et si bien que bien peu seraient en mesure de reconnaître aujourd'hui cette réforme annoncée et mise de l'avant voilà déjà quinze ans.

En regard de ce fait, l'exercice qui demeure peut-être à faire, et qui pourrait sans doute tenir compte de l'évolution du Renouveau pédagogique au fil des ans, de son énonciation théorique à son application dans les salles de classe québécoise, serait celui d'une analyse des manifestations de résistance face à la présente réforme de l'éducation. Même si l'élaboration d'un tel concept demeure problématique dans l'œuvre de Michel Foucault[80], une telle étude pourrait sans conteste permettre de mieux saisir, et ce de manière dynamique, certains champs de force qui traversent la structure éducative québécoise et qui se manifestent à travers les nombreux dispositifs déployés au sein de cette dernière, et d'y faire surgir, à travers l'identification des individus, groupes et motifs qui s'opposent, des possibilités nouvelles quant aux finalités intrinsèques de notre système éducatif.

---

[78] « Dès l'année scolaire 2007-2008, tous les bulletins des élèves comprendront des notes exprimées en pourcentages. Les libellés utilisés seront simplifiés pour faciliter leur compréhension par les parents. De plus, en cas de besoin, le redoublement sera permis après chacune des années du primaire. C'est ce qu'ont annoncé le premier ministre, M. Jean Charest, et la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, M^me^ Michelle Courchesne, le 31 mai 2007. » (www.mels.gouv.qc.ca/renouveau/index.asp?page=pub_bulletins)

[79] « Je crois qu'il faut rééquilibrer tout ce niveau d'acquisition et d'évaluation des connaissances, par rapport aux compétences » affirmait récemment la ministre Michelle Courchesne (Marie Allard, « L'évaluation des compétences éclipse toujours les connaissances », *La Presse*, le 9 janvier 2009, p. A8). À ce titre, le MELS publiait, en vue de l'année scolaire 2008-2009, une série de documents intitulés « Les échelles de niveaux de compétence » (MELS, 2009) qui définissent, pour tous les niveaux des secteurs primaires et secondaires, les attentes envers les élèves, en termes de savoirs et d'habiletés à maîtriser.

[80] «L'affirmation de Foucault que là où il y a pouvoir il y a nécessairement résistance n'a pas été adéquatement établie dans sa recherche sur la folie, la prison et la sexualité. Alors qu'il soutient que les individus résistent, l'explication qu'il donne de cette résistance est faible.» (Lacombe, 1993:63). Butin (2001) relève par ailleurs certaines interprétations contestables que nombre de chercheurs ont proposées quant au concept foucaldien de résistance.

Car c'est bien de ces possibilités nouvelles dont il est question lorsqu'on aborde le concept de résistance dans l'optique du philosophe français. Cette résistance dont il est ici question ne doit pas se comprendre à l'aulne de la notion traditionnelle de pouvoir, mais plutôt comme une posture ou une attitude qui se développe au sein même de cet enchevêtrement diffus de relations de pouvoir qui forment la trame de notre société contemporaine. Pour Michel Foucault, tel que mentionné par Butin (Butin 2001:169), le champ de l'éducation offre notamment des possibilités de résistance en regard de la situation pédagogique qui prévaut dans le système d'éducation québécois:

> The antithesis of domination, it should thus be made clear, is not the lack of power. Rather, it is the ability to struggle within relations of power. It is here that Foucault must be seen as radically divergent from humanist and critical thought. Power relations are not barriers to self-actualization, but the web within which the individual constructs and is constructed as a self. In his later writings and interviews, Foucault repeatedly stressed the need for self-creation and an ethics of the self. And it was only in the struggle within power relations that change was possible.

Comment cette résistance peut-elle se manifester au sein même de ces relations de pouvoir? Pour Michel Foucault, une voie s'offre : celle de la critique des finalités du système d'éducation. Dans la perspective que fut toujours celle de Michel Foucault, ce dernier s'est bien gardé de construire, au regard de l'éducation et de ses finalités, un quelconque « système » cohérent qui viendrait, à l'instar de la théorie, invalider d'emblée les propositions existantes et avancer de manière catégorique une nouvelle vision du monde de l'éducation. Fidèle au but qu'il s'est toujours fixé, le philosophe français se sera contenté, à la manière de son « analytique » du phénomène du pouvoir, de provoquer une profonde réflexion, Michel Foucault emploie même le terme de « critique », sur son objet d'étude en abordant ce dernier par le biais d'angles d'approche ayant généralement été évacués par les formations discursives dominantes :

> A critique is not a matter of saying that things are not right as they are. It is a matter of pointing out on what kinds of assumptions, what kinds of familiar, unchallenged, unconsidered modes of thought, the practices that we accept rest... Criticism is a matter of flushing out that thought and trying to change it : to show that things are not as self-evident as one believed, to see that what is accepted as self-evident will no longer be accepted as such. Practising criticism is a matter of making facile gestures difficult.[81]

Aussi, le lecteur évitera de chercher dans les travaux de Michel Foucault, ainsi que dans les travaux des chercheurs qui ont suivi les orientations proposées par le philosophe français, des affirmations claires et précises et des réponses toutes faites quant à ce devrait être une finalité acceptable pour tout système scolaire. Ce que Michel Foucault nous invite à faire, c'est à réfléchir sur une autre voie possible que celle subtilement tracée par la gouvernementalité néolibérale. En somme, résister face à l'évidence (pédagogique) qui nous est présentée.

Cette autre voie, c'est à travers les derniers travaux du philosophe français que nous pouvons peut-être la chercher. Dans le troisième tome de son *Histoire de la sexualité* : *le souci de soi*, Michel Foucault explicite ce que les Grecs de l'Antiquité appelaient le « souci de soi », cette préoccupation qui veut que la préoccupation de soi conduit l'individu à une meilleure insertion au sein de la société. Ce souci de soi s'articule autour de la présence de l'autre : la maîtrise d'exemple, avec la présence de l'aîné, la maîtrise de compétence et la maîtrise socratique, qui s'articule autour de la présence du maître, vu non pas ici comme agent de la mémoire, de l'imitation ou de la connaissance, mais comme un « opérateur dans la réforme de l'individu et dans la formation à sa constitution de sujet » (Foucault 2001:125), reprenant ainsi le rôle de l'accoucheur d'esprit cher à Socrate :

> There is a kind of education that corresponds with the achievement of these alternatives: it corresponds with a pedagogical project that

[81] « Practising criticism », in L.D. KRITZMAN (ed.), *Politics, Philosophy, Culture: Interviews and Other Writings, 1977-1984*. New York: Routledge, p. 154-155. Cité dans Olssen (1997:113).

> enables to "give laws to themselves" (this is the continuation of the thread with the Enlightenment), which provides them with skills to exercise power, with "techniques of management", and, more fundamentally, with certain "practices of the self and of freedom" (that are discontinuous with the practices of modernity) that form the core of one's ethos and, by implication, are the basic of the whole educational project.
>
> These practices, described in his [Foucault] last interviews, involve regarding one's own life as a work of art and engaging in that care of one's self that goes with regarding it in this way. The "concern of the self", as "the deliberate practice of liberty" in the form of "self-mastery", became the preoccupation of the final, "ethical", phase of Foucault's life-work.[82]

* * *

Au regard des résultats mitigés du Renouveau pédagogique, cette critique, cette résistance irions-nous même jusqu'à dire, du régime pédagogique en place, d'abord silencieuse, se fait plus insistante. Les correctifs, certains parleront même de reculs, apportés à différents aspects de la réforme depuis son introduction, et jusqu'à tout récemment[83], démontrent peut-être les gains effectifs de cette résistance face au nouveau paradigme pédagogique mis en place avec le Renouveau pédagogique, et il demeure difficile de prédire la direction vers laquelle s'achemine ce projet de réforme : retour à un paradigme éducatif d'inspiration libérale, modèle hybride entre les valeurs libérales et néolibérales ?

Quoi qu'il en soit, la leçon que nous enseigne Michel Foucault, de par ses objets d'étude, sa méthodologie particulière et les conclusions qu'il a su tirer notamment sur

---

[82] *Ibid.*, p. 358-359

[83] À titre d'exemple, la nouvelle ministre de l'Éducation Line Beauchamp annonçait, les jours suivants son accession à la barre du MELS, le retour du bulletin unique comportant des notes chiffrées, et ce pour toutes les institutions scolaires de niveau primaire et secondaire dès l'année scolaire 2010-2011, au grand dam du Conseil supérieur de l'Éducation qui, quant à lui, recommande toujours le maintien du bulletin actuel. (Daphnée Dion-Viens, « Beauchamp garde le cap », *Le Soleil*, le vendredi 13 août 2010, p. 8)

les grandes institutions de la société disciplinaire, est de ne pas s'attarder aux discours idéologiques (tel dispositif est « bon », telle pratique est « mauvaise »), mais bien de chercher, comme nous avons tenté de le faire à travers les pages de ce mémoire, au-delà des apparences les instruments, techniques, procédures et processus sur lesquels s'appuient ces discours qui sont donnés comme vrais et qui fondent les idées, actions et structures d'aujourd'hui.

ANNEXE 1

« PRENDRE LE VIRAGE DU SUCCÈS »
(PLAN D'ACTION MINISTÉRIEL POUR LA RÉFORME DE L'ÉDUCATION)[84]

Sa visée générale :

- Accroître la réussite éducative des élèves de sorte que, en 2010, 85% des élèves d'une génération obtiennent un diplôme du secondaire avant l'âge de 20 ans, 60% un diplôme d'études collégiales et 30% un baccalauréat.

Ses sept grandes lignes d'action :

I- Intervenir dès la petite enfance

- Offre de la maternelle à temps plein à tous les enfants de 5 ans, à compter de septembre 1997.
- Implantation progressive par l'OSGE (Office des services de garde à l'enfance) et le MEQ d'une offre de services éducatifs de 23,5 heures aux enfants de 4 ans handicapés ou issus de milieux défavorisés.
- Extension des services de garde en milieu scolaire.
- Révision du programme d'éducation préscolaire et entente avec l'OSGE pour un programme éducatif intégré destiné aux enfants de 4 et 5 ans.
- Adaptation de l'offre de formation et de perfectionnement du personnel.
- Maintien des programmes de soutien aux compétences parentales.

II- Enseigner les matières essentielles

- Révision des curriculums du primaire et du secondaire (grilles-matières, temps d'enseignement, diversification des cheminements, orientations des programmes d'études, évaluation des apprentissages, sanction des études, utilisation des nouvelles technologies), avec l'intention d'appliquer les nouveaux contenus de formation pour le début du primaire à compter de septembre 1998.

III- Donner plus d'autonomie à l'école

- Amendements à la Loi sur l'instruction publique pour confier à l'école plus de responsabilités en matière de choix pédagogiques, budgétaires et administratifs, et pour clarifier ses obligations d'imputabilité.
- Décentralisation de l'organisation du travail dans le cadre des négociations des conventions collectives.
- Publication d'un énoncé d'orientations en matière de formation continue du personnel enseignant.
- Ajustement de la formation et du perfectionnement des directions d'école.

---

[84] Tiré du site internet du MELS : www.mels.gouv.qc.ca/reforme/7lignes.htm

- Réduction du nombre de commissions scolaires (70), en tenant compte de l'ajustement de leurs territoires à ceux des municipalités régionales de comté (MRC) et de l'implantation de commissions scolaires linguistiques.
- Implantation d'instances régionales de concertation interordres.
- Poursuite du plan d'intervention sur les nouvelles technologies de l'information et de la communication.

IV- Soutenir l'école montréalaise

- Action ciblée dans les 95 écoles primaires et les 23 écoles secondaires considérées dans une situation de fragilité à l'égard de la réussite scolaire.
- Stratégie d'action reposant sur l'aménagement d'une zone de coopération renforcée.
- Investissement d'environ 10 M $ pour soutenir les différentes mesures du plan d'intervention.
- Élaboration d'une politique d'intégration et d'éducation interculturelle.

V- Intensifier la réforme de la formation professionnelle et technique

- Objectif : quadrupler, d'ici 5 ans, le nombre de diplômes de formation professionnelle décernés à des jeunes de moins de 20 ans.
- Stratégie de communication dans les commissions scolaires et les cégeps pour valoriser ce secteur.
- Accroissement de l'offre de service et du nombre de places-élèves.
- Implantation, à une plus grande échelle, des volets du programme expérimental visant l'accès à la formation professionnelle dès la 3e secondaire (volet 5), l'élaboration de programmes intégrés secondaire-collégial (volet 4), et l'offre de programmes préparant à l'exercice de métiers semi-spécialisés (volet 2).
- Collaboration à la mise en oeuvre du régime d'apprentissage.
- Augmentation des inscriptions dans les programmes d'alternance travail-études.
- Adaptation de la formation générale donnée dans les programmes de formation technique, comme suite à l'avis demandé au Conseil supérieur de l'éducation.
- Identification des programmes entre lesquels des passerelles sont possibles et resserrement des mécanismes de concertation interordres.
- Adoption, dans chaque région, d'une planification triennale de développement des options.

VI- Consolider et rationaliser l'enseignement supérieur

Au collégial

- Amendements législatifs et réglementaires en vue d'accroître l'autonomie des établissements, d'assouplir l'encadrement administratif, de favoriser la création de collèges régionaux et le regroupement des services.
- Introduction d'un incitatif financier favorisant la réussite (paiement, par les élèves, de droits spéciaux pour des cours non réussis).
- Poursuite du plan triennal (1996-1999) en matière de nouvelles technologies de l'information et de la communication.

À l'université

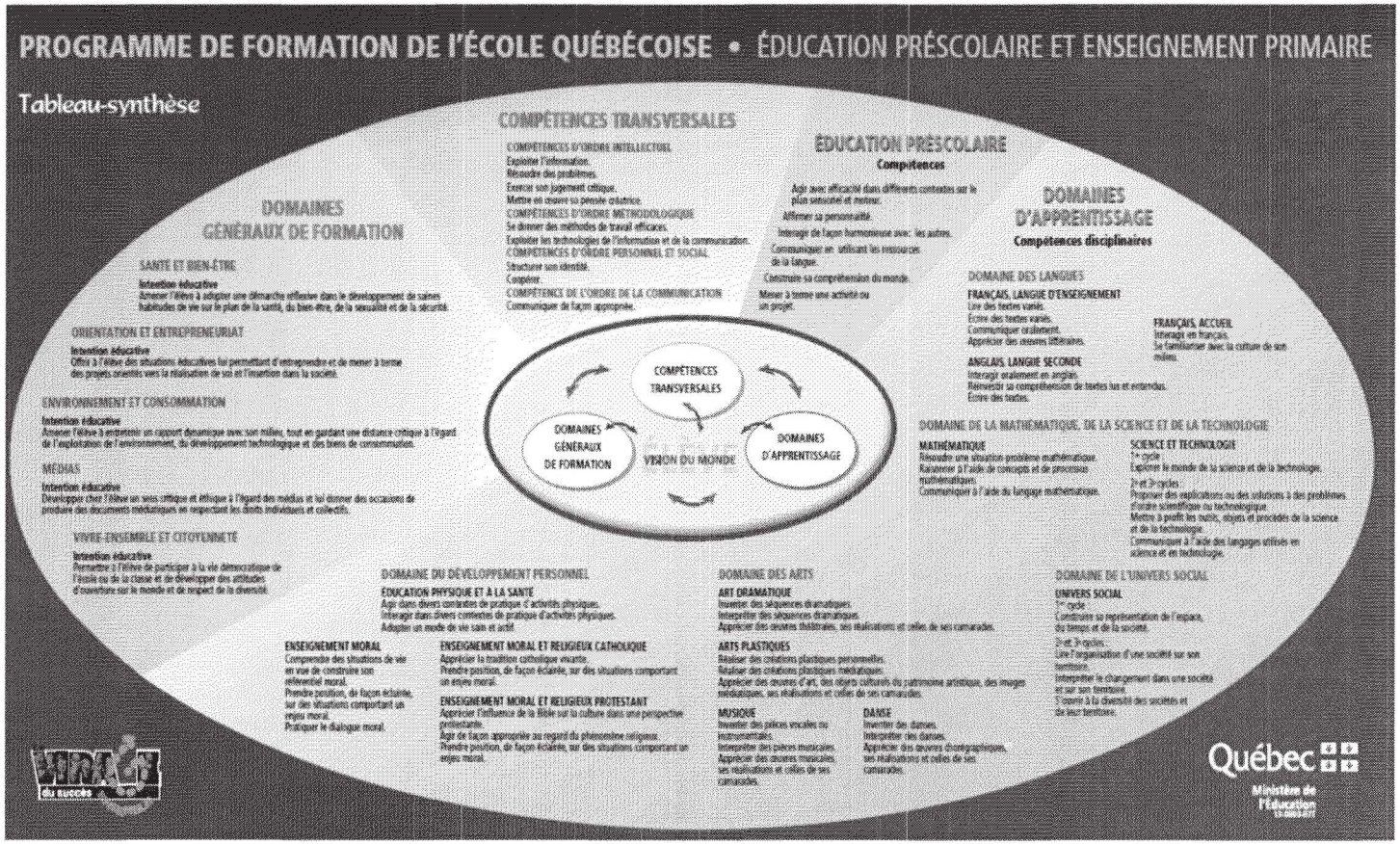
- Soutien à la mise en place, par la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec, d'une commission sur la rationalisation des programmes.
- Révision des règles de financement des universités, à partir des propositions du groupe de travail mis sur pied à cette fin.
- Élaboration d'une politique des universités, sorte de contrat social entre la société québécoise et les universités.

VII- Donner un meilleur accès à la formation continue

- Élaboration d'une politique de la formation continue en vue de clarifier les orientations ministérielles en matière d'offre de services et de partage des rôles entre les intervenants.

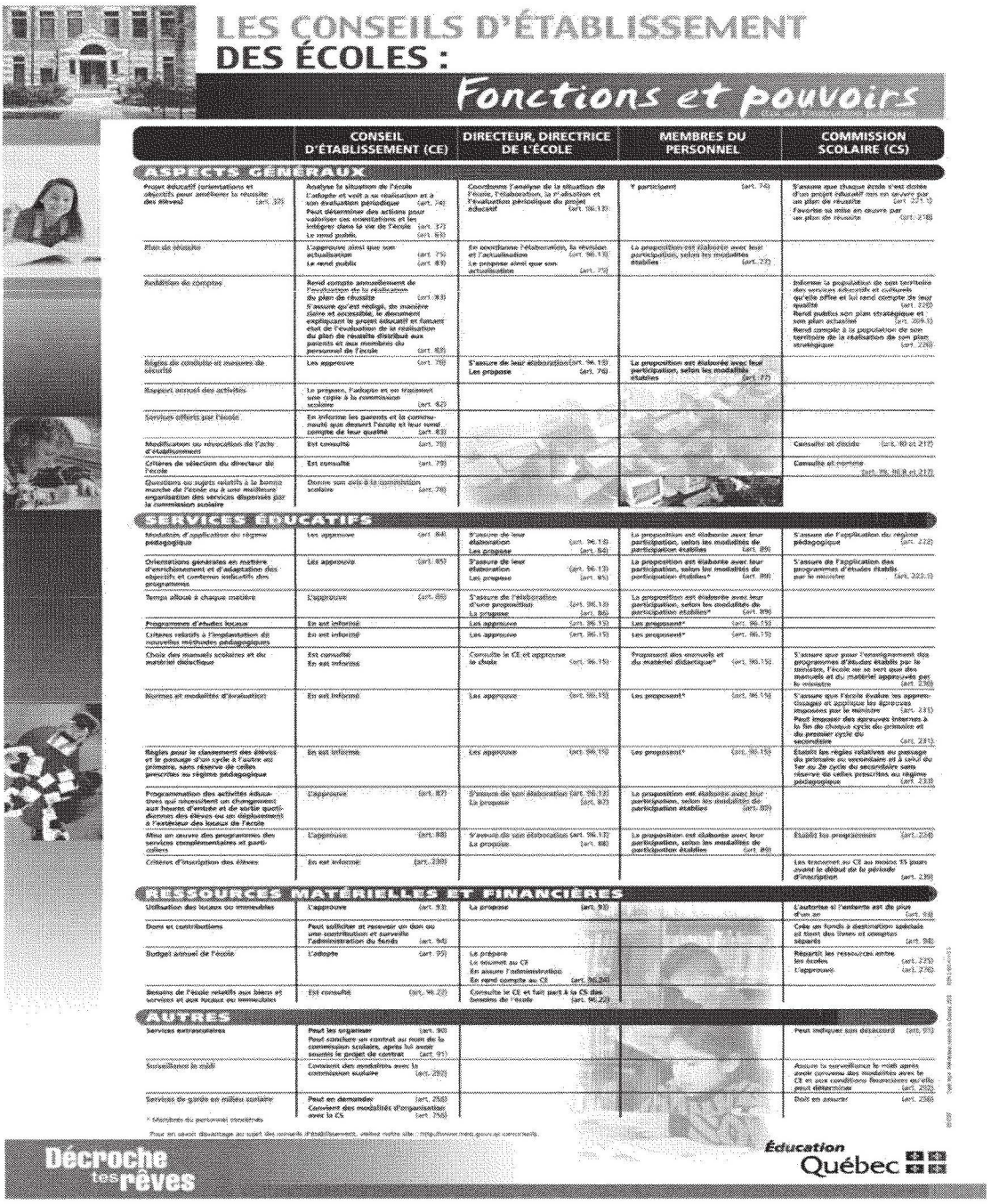
ANNEXE 2

PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE
ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET PRIMAIRE
TABLEAU-SYNTHÈSE



Source : www.mels.gouv.qc.ca/dgfj/dp/programme_de_formation/primaire/pdf/prform2001/tableau-synthese.p

ANNEXE 3
LES CONSEILS D'ÉTABLISSEMENT
FONCTIONS ET POUVOIRS



LES CONSEILS D'ÉTABLISSEMENT DES ÉCOLES :

Fonctions et pouvoirs

	CONSEIL D'ÉTABLISSEMENT (CE)	DIRECTEUR, DIRECTRICE DE L'ÉCOLE	MEMBRES DU PERSONNEL	COMMISSION SCOLAIRE (CS)
ASPECTS GÉNÉRAUX				
Projet éducatif (orientations et objectifs pour améliorer la réussite des élèves) (art. 37)	Analyse la situation de l'école L'adopte et voit à sa réalisation et à son évaluation périodique (art. 74) Peut déterminer des actions pour valoriser ses orientations et les intégrer dans la vie de l'école (art. 37) Le rend public (art. 83)	Coordonne l'analyse de la situation de l'école, l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation périodique du projet éducatif (art. 96.12)	Y participent (art. 74)	S'assure que chaque école s'est dotée d'un projet éducatif tient un service pour un plan de réussite Favorise sa mise en œuvre par ses plan de réussite (art. 221.1) (art. 278)
Plan de réussite	L'approuve ainsi que son actualisation (art. 75) Le rend public (art. 83)	En coordonne l'élaboration, la réalisation et l'actualisation (art. 96.13) La propose ainsi que son actualisation (art. 75)	La proposition est élaborée avec leur participation, selon les modalités établies (art. 77)	
Reddition de comptes	Rend compte annuellement de l'application de la réalisation du plan de réussite (art. 83) S'assure qu'est rédigé, de manière claire et accessible, le document expliquant le projet éducatif et faisant état de l'évaluation de la réalisation du plan de réussite distribué aux parents et aux membres du personnel de l'école (art. 83)			Informe la population de son territoire des services éducatifs et culturels qu'elle offre et lui rend compte de leur qualité (art. 220) Rend publics son plan stratégique et son plan actualisé (art. 209.1) Rend compte à la population de son territoire de la réalisation de son plan stratégique (art. 276)
Règles de conduite et mesures de sécurité	Les approuve (art. 76)	S'assure de leur élaboration (art. 96.14) Les propose (art. 76)	La proposition est élaborée avec leur participation, selon les modalités établies (art. 77)	
Rapport annuel des activités	Le prépare, l'adopte et en transmet une copie à la commission scolaire (art. 82)			
Services offerts par l'école	En informe les parents et la communauté qui desservi l'école et leur rend compte de leur qualité (art. 83)			
Modifications ou révocation de l'acte d'établissement	Est consulté (art. 78)			Consulte et décide (art. 80 et 217)
Critères de sélection du directeur de l'école	Est consulté (art. 79)			Consulte et nomme (art. 79, 96.8 et 217)
Questions ou sujets relatifs à la bonne marche de l'école ou à une meilleure organisation des services dispensés par la commission scolaire	Donne son avis à la commission scolaire (art. 78)			
SERVICES ÉDUCATIFS				
Modulation d'application du régime pédagogique	Les approuve (art. 84)	S'assure de leur élaboration (art. 96.13) Les propose (art. 84)	La proposition est élaborée avec leur participation, selon les modalités de participation établies (art. 89)	S'assure de l'application du régime pédagogique (art. 222)
Orientations générales en matière d'enrichissement et d'adaptation des objectifs et contenus inscrits des programmes	Les approuve (art. 85)	S'assure de leur élaboration (art. 96.13) Les propose (art. 85)	La proposition est élaborée avec leur participation, selon les modalités de participation établies* (art. 89)	S'assure de l'application des programmes d'études établis par le ministre (art. 222.1)
Temps alloué à chaque matière	L'approuve (art. 86)	S'assure de l'élaboration d'une proposition (art. 96.13) La propose (art. 86)	La proposition est élaborée avec leur participation, selon les modalités de participation établies* (art. 89)	
Programmes d'études locaux	En est informé	Les approuve (art. 96.15)	Les proposent* (art. 96.15)	
Critères relatifs à l'implantation de nouvelles méthodes pédagogiques	En est informé	Les approuve (art. 96.15)	Les proposent*	
Choix des manuels scolaires et du matériel didactique	Est consulté En est informé	Consulte le CE et approuve le choix (art. 96.15)	Proposent des manuels et du matériel didactique* (art. 96.15)	S'assure que pour l'enseignement des programmes d'études établis par le ministre, l'école ne se sert que des manuels et du matériel approuvés par le ministre (art. 236)
Normes et modalités d'évaluation	En est informé	Les approuve (art. 96.15)	Les proposent* (art. 96.15)	S'assure que l'école évalue les apprentissages et applique les épreuves imposées par le ministre (art. 231) Peut imposer des épreuves internes à la fin du chacun cycle du primaire et du premier cycle du secondaire (art. 231)
Règles pour le classement des élèves et le passage d'un cycle à l'autre au primaire, sans réserve de celles prescrites au régime pédagogique	En est informé	Les approuve (art. 96.15)	Les proposent* (art. 96.15)	Établit les règles relatives au passage du primaire au secondaire et à celui du 1er au 2e cycle du secondaire sans réserve de celles prescrites au régime pédagogique (art. 233)
Programmation des activités éducatives qui nécessitent un changement aux heures d'entrée et de sortie quotidiennes des élèves ou un déplacement à l'extérieur des locaux de l'école	L'approuve (art. 87)	S'assure de son élaboration (art. 96.13) La propose (art. 87)	La proposition est élaborée avec leur participation, selon les modalités de participation établies (art. 89)	
Mise en œuvre des programmes des services complémentaires et particuliers	L'approuve (art. 88)	S'assure de son élaboration (art. 96.13) La propose (art. 88)	La proposition est élaborée avec leur participation, selon les modalités de participation établies (art. 89)	Établit les programmes (art. 224)
Critères d'inscription des élèves	En est informé (art. 239)			Les transmet au CE au moins 15 jours avant le début de la période d'inscription (art. 239)
RESSOURCES MATÉRIELLES ET FINANCIÈRES				
Utilisation des locaux ou immeubles	L'approuve (art. 93)	La propose (art. 93)		L'autorise si l'entente est de plus d'un an (art. 93)
Dons et contributions	Peut solliciter et recevoir un don ou une contribution et surveille l'administration du fonds (art. 94)			Crée un fonds à destinations spéciales et tient des livres et comptes séparés (art. 98)
Budget annuel de l'école	L'adopte (art. 95)	Le prépare Le soumet au CE En assure l'administration En rend compte au CE (art. 96.24)		Répartit les ressources entre les écoles (art. 275) L'approuve (art. 276)
Besoins de l'école relatifs aux biens et services et aux locaux ou immeubles	Est consulté (art. 96.23)	Consulte le CE et fait part à la CS des besoins de l'école (art. 96.23)		
AUTRES				
Services extrascolaires	Peut les organiser (art. 90) Peut conclure un contrat au nom de la commission scolaire, après lui avoir soumis le projet de contrat (art. 91)			Peut indiquer son désaccord (art. 91)
Surveillance le midi	Convient des modalités avec la commission scolaire (art. 292)			Assure la surveillance le midi après avoir convenu des modalités avec le CE et aux conditions financières qu'elle peut déterminer (art. 292)
Services de garde en milieu scolaire	Peut en demander (art. 256) Convient des modalités d'organisation avec la CS (art. 256)			Doit en assurer (art. 256)

* Membres du personnel enseignant

Pour en savoir davantage au sujet des conseils d'établissement, veuillez notre site : http://www.meq.gouv.qc.ca/conseils

Décroche tes rêves

Éducation Québec

Source : http://www.meq.gouv.qc.ca/conseils/ce/interieur/pdf/fonctions_pouvoirs_2003.pdf

ANNEXE 4
UNE ÉCHELLE DE NIVEAUX DE COMPÉTENCE : UN EXEMPLE

FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT
COMPÉTENCE 1 : LIRE DES TEXTES VARIÉS

5 Compétence marquée

Manifeste une excellente compréhension des textes proposés.

Interprète les textes de manière autonome, démontrant ainsi une capacité à approfondir sa compréhension. Justifie ses réactions en prenant appui sur les textes ou en évoquant des exemples tirés soit de sa vie, soit d'autres œuvres et intègre parfois à ses explications des éléments d'interprétation. Peut expliquer les stratégies ayant servi à construire le sens des textes.

4 Compétence assurée

Manifeste une bonne compréhension des textes proposés.

Dégage l'essentiel des faits, des événements et des autres éléments significatifs présentés de manière explicite. Effectue des inférences, dont certaines font appel à une compréhension globale des textes. Formule à l'occasion des interprétations plausibles lorsque des questions l'incitent à le faire. Recourt à des stratégies adaptées aux différents types de textes et à son intention de lecture.

3 Compétence acceptable

Manifeste une compréhension acceptable des textes proposés.

Relève suffisamment de faits ou d'événements présentés de manière explicite pour cerner le sens général des textes. Effectue parfois des inférences lui permettant d'accéder au sens implicitement contenu dans de courts passages. Réagit à ses lectures tantôt en formulant des explications sommaires, tantôt en justifiant ses propos au moyen d'éléments issus des textes ou à l'aide d'exemples tirés soit de sa vie, soit d'autres œuvres.

2 Compétence peu développée

Manifeste une compréhension partielle des textes proposés.

Relève des faits ou des événements présentés de manière explicite, sans pour autant parvenir à bien cerner le sens général des textes. Effectue, lorsque guidé, des inférences lui permettant d'accéder au sens implicitement contenu dans de courts passages. Recourt aux stratégies qui lui sont plus familières et a besoin d'aide pour utiliser d'autres stratégies.

1 Compétence très peu développée

Manifeste une compréhension de certains éléments des textes proposés.

Repère des éléments explicites, surtout ceux qui sont fortement mis en évidence, soit par leur emplacement dans les textes, soit par l'emploi de titres, de sous-titres, de légendes ou de procédés graphiques et typographiques. Réagit aux éléments accessibles à sa compréhension en formulant des explications sommaires (ex. : se reconnaît dans certains aspects, exprime ses sentiments, établit des liens avec ses connaissances ou ses propres expériences). Applique quelques stratégies suggérées.

Source : MELS (2009:11)

BIBLIOGRAPHIE

Baillargeon, N. (2006). "La réforme québécoise de l'éducation: une faillite philosophique." Possibles **30**(1): 139-184.

Ball, S. J. (1998). "Big Policies/Small World: An Introduction to International Perspectives in Education Policy " Comparative Education **34**(2): 119-130.

Belfield, C. R. and H. M. Levin (2002). Education Privatization: Causes, Consequences and Planning Implications. Paris, UNESCO: 79 p.

Butin, D. (2001). "If This Is Resistance I Would Hate to See Domination: Retrieving Foucault's Notion of Resistance Within Educational Research " Educational Studies **32**(2): 38-57.

Choi, P.-K. (2005). "A Critical Evaluation of Education Reforms in Hong Kong: Counting Our Losses to Economic Globalisation." International Studies in Sociology of Education **15**(3): 237-256.

CSE (1995). Vers la maîtrise du changement en éducation. Québec: 91 p.

CSE (1996). Pour un nouveau partage des pouvoirs et responsabilités en éducation. Québec: 83 p.

CSE (1999). Diriger une école secondaire : un nouveau contexte, de nouveaux défis. Québec: 80 p.

CSE (2000). La gouverne de l'éducation : Logique marchande ou processus politique ? Québec: 97 p.

Defert, D., F. Ewald, et al., Eds. (1994). Dits et Écrits : 1954-1988 / Michel Foucault Paris, Gallimard.

Dreyfus, H. L. and P. Rabinow (1984). Michel Foucault, un parcours philosophique: au-delà de l'objectivité et de la subjectivité. Paris, Gallimard.

Dufour, D.-R. (2001). "La fabrique de l'enfant 'post-moderne': Malaise dans l'éducation." Le Monde diplomatique (Novembre): 10-11.

Ellul, J. (1990). La technique ou l'enjeu du siècle. Paris, Economica.

Finn, C. E. and G. Vanourek (2007). Lessons from the U.S. Experience with Charter Schools. Mobilizing the Private Sector for Public Education: A View from the Trenches. H. A. Patrinos and S. Sosale. Washington, Banque mondiale: pp. 11-30.

Foucault, M. (1975). Surveiller et punir : naissance de la prison Paris, Gallimard.

Foucault, M. (1984). L'usage des plaisirs. Histoire de la sexualité (tome2). Paris, Gallimard.

Foucault, M. (1984). La volonté de savoir. Histoire de la sexualité (tome 1). Paris, Gallimard.

Foucault, M. (1984). Le souci de soi. Histoire de la sexualité (tome 3). Paris, Gallimard.

Foucault, M. (2001). L'herméneutique du sujet: cours au Collège de France (1981-1982). Paris, Seuil/Gallimard.

Gavard-Perret, M.-L., D. Gotteland, et al., Eds. (2008). Méthodologie de la recherche. Réussir son mémoire ou sa thèse en sciences de gestion. Paris, Pearson Education.

Houlfort, N. and F. Sauvé (2010). Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement. Montréal, École nationale d'administration publique: 82 p.

Hunter, I. (1996). Assembling The School. Foucault and Political Reason: Liberalism, Neo-Liberalism and Rationalities of Government. A. Barry, T. Osborne and N. Rose. Chicago, University of Chicago Press: pp. 143-166.

Laval, C. (2005). Évaluation, pouvoir et enseignement. Réflexions présentées et discutées lors d'un stage syndical organisé par la section départementale de la FSU de Seine-Saint-Denis 8 p.

Legendre, R. (2004). Dictionnaire actuel de l'éducation. Montréal, Guérin.

Lemke, T. (2001). "The Birth of Bio-Politics – Michel Foucault's Lecture at the Collège de France on Neo-Liberal Governmentality." Economy & Society **30**(2): 190-207.

Manning, N. P. (2000). The New Public Management and Its Legacy. New-York, Banque mondiale.

Marceau, R. (1997). Une analyse de la réforme de l'éducation au Québec: rôle des parents et autonomie de l'école. Conférence annuelle de l'Association internationale des écoles et instituts d'administration publique: 28 p.

Marshall, J. D. (1995). Foucault and Neo-Liberalism: Biopower and Busno-Power. Philosophy of Education 1995, Philosophy of Education Society.

McNicole Jardine, G. (2005). Foucault & Education. New York, Peter Lang.

MELS (1996). Les États généraux sur l'éducation, 1995-1996: Exposé de la situation. Québec.

MELS (1996). Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation. Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Québec: 90 p.

MELS (1997). "L'École, tout un programme : énoncé de politique éducative." 40 p.

MELS (1997). Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation. Québec: 151 p.

MELS (1997). "Réaffirmer l'école : rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum." 151 p.

MELS (1999). Une école adaptée à tous ses élèves : politique de l'adaptation scolaire. Québec: 37 p.

MELS (2003). "Décroche tes rêves : politique d'évaluation des apprentissages." 68 p.

MELS (2006). Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire. Québec: 362 p.

MELS (2009). Les échelles des niveaux de compétence: enseignement primaire, 3e cycle. Québec: 77 p.

Munro, A. (2004). Following the Market: Rational Choice Theory and Neo-Liberal Governmentality 20 Years After Foucault. New School University (NY).

Perrenoud, P. (1995). "Des savoirs aux compétences: de quoi parle-t-on en parlant de compétences ?" Pédagogie collégiale **9**(1): 20-24.

Peters, M. A. (1999). Poststructuralism, Politics and Education. Westport (CT), Bergin & Garvey.

Peters, M. A. (2001). "Education, Enterprise Culture and the Entrepreneurial Self: A Foucauldian Perspective." Journal of Educational Enquiry **2**(2): 58-71.

Richard, M. and S. Bissonnette (2002). "Le danger qui guette la réforme de l'éducation: confondre et les apprentissages scolaires avec les apprentissages de la vie." Vie pédagogique (123): 45-49.

Ristic, B. and D. Brassard (1990). Le redoublement dans les commissions scolaires du Québec: le coût pour l'année 1989-1990 et l'incidence sur le retard scolaire. Québec: 31 p.

Tolofari, S. (2005). "New Public Management and Education." Policy Futures in Education **3**(1): 75-89.

Wain, K. (1996). "Foucault, Education, the Self and Modernity." Journal of Philosophy of Education **30**(3): 345-360.