DIX DÉFIS DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE 50 ANS APRÈS LE RAPPORT PARENT

JEAN-PIERRE PROULX détient un Ph.D. en théologie de l'Université de Montréal (1980). Il a été journaliste au quotidien Le Devoir de 1968 à 1974 et de 1981 à 1991, spécialisé dans les questions religieuses et d'éducation. Il a été professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal de 1991 à 2009 où il s'est intéressé particulièrement aux institutions scolaires québécoises. Il a aussi présidé le Groupe de travail sur la place de la religion à l'école (1999) et le Conseil supérieur de l'éducation du Québec de 2002 à 2006. Il est à la retraite depuis 2009.

RÉSUMÉ

La création du ministère de l'Éducation en 1954 demeure l'événement fondateur du système éducatif moderne québécois. Ses structures fondamentales sont encore les mêmes. Pourtant, ce système n'a pas cessé d'évoluer. Il vit toujours des défis importants, tout autant que des enjeux qui sont liés à l'évolution de la société depuis 50 ans, voire à certains de ses dysfonctionnements.

Le présent article propose précisément dix défis à relever aux ordres primaire et secondaire, c'est-à-dire, autant de difficultés, souvent complexes, à surmonter. Il y en aurait bien d'autres aux autres ordres d'enseignement. Mais ces dix défis sont déjà de taille, car les situations auxquelles ils renvoient sont dans bien des cas structurelles. Elles sont en effet enracinées dans des systèmes de valeurs, des institutions, des pratiques, voire des intérêts qui perdurent dans le temps. Il vaut néanmoins la peine de s'y attaquer en raison des enjeux en cause, autrement dit de ce qui est « en jeu ».

Les dix défis que nous proposons de relever sont pour les deux premiers de nature pédagogique ou psychopédagogique. Les trois suivants concernent l'organisation des services éducatifs. Les deux autres touchent le personnel enseignant. Les trois derniers, les structures organisationnelles.

L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE, UNE PRIORITÉ ABSOLUE

On connaît le problème du décrochage au secondaire. Ce décrochage se prépare très tôt. Il est en effet lié, pour une part significative, aux difficultés d'apprentissage qui apparaissent dès l'entrée dans la vie scolaire d'un élève.

La principale difficulté est celle de l'apprentissage de la lecture. Or les résultats des élèves à cet égard conditionnent la suite des choses : leur force ou leur faiblesse permet de prédire leur succès ou leurs insuccès futurs. Car ne pas savoir lire empêche les autres apprentissages. Il constitue à terme un handicap personnel et social qui se répercute bien au-delà de l'école une fois qu'on l'a quittée : 16 % des francophones canadiens ont un niveau de littératie très bas et 34 % à peine ce qu'il faut. Les enjeux sont donc à

la fois personnels, sociaux, culturels, économiques, et même politiques tant la participation citoyenne est liée à la compréhension juste des phénomènes sociaux.

Le dépistage précoce de ces difficultés est donc essentiel et les mesures remédiatrices en orthopédagogie s'imposent donc. Hélas, les services sont loin d'être suffisants. Compte tenu des enjeux majeurs liés aux difficultés d'apprentissage de la lecture, l'ensemble des acteurs au sein du système éducatif doit faire de la résolution de ce problème, une priorité absolue.

LA RÉUSSITE DES GARÇONS À L'ÉGAL DES FILLES

Les filles réussissent significativement mieux que les garçons, ici comme ailleurs : 82 % d'entre elles accèdent à la 5e secondaire, contre 70 % des garçons. Les autres ont décroché. Et parmi ceux qui terminent leur secondaire avant 20 ans[1], on observe un écart de 11 % entre le taux de diplomation des filles et ceux des garçons : 80 % pour les premières et 69 % pour les seconds. Forcément, le phénomène se répercute au collégial préuniversitaire : 73 % des filles y accèdent contre 53 % des garçons. Et 77 % des premières contre 65 % des seconds y obtiennent leur diplôme. Cette avance leur ouvre davantage les portes des programmes contingentés. Enfin, c'est 52 % de filles qui sont admises aux études de premier cycle universitaire contre 57 % des garçons. Le taux de réussite des premières s'élève à 70 % contre 64 % pour les garçons[2]. En médecine, elles comptent dorénavant presque deux tiers des effectifs.

Expliquer ces écarts n'est pas simple. Le Conseil supérieur de l'éducation a déjà proposé une hypothèse à cet égard : les filles se valorisent davantage à l'école en répondant aux attentes de leur enseignante ou de leur enseignante ; les garçons, eux, trouvent leur satisfaction dans la compétition avec leurs compagnons hors de la classe[3].

Le défi pour l'école est d'inventer des stratégies gagnantes pour les garçons. Mais force est d'admettre que ce but sera difficile à atteindre. L'écart en effet entre la réussite des garçons et des filles est manifestement structurel.

Cela dit, l'enjeu est important : la société encore inégalitaire dont profitent encore les hommes progresse lentement vers une société inégalitaire au bénéfice des femmes. Celles-ci auraient évidemment des raisons de se réjouir de ce renversement. Mais est-ce bien l'idéal à rechercher ? Le plus souhaitable est évidemment que tous, peu importe leur sexe, et à tous les ordres d'enseignement, réussissent leurs études. Le Québec est à cet égard encore loin du compte[4].

VALORISER LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES JEUNES

Il s'est produit dans les années 80 un singulier phénomène : les jeunes Québécois ont massivement déserté la formation professionnelle. Après avoir atteint un sommet en 1976-77 (sauf erreur, on comptait alors 80 000 jeunes en cette filière), le nombre d'étudiants a chuté de 61 % entre 1976-1977 et 1986-1987[5]. En 2011-2012, il s'en trouvait moins de 20 000 en comptant ceux qui avaient moins de 20 ans. De fait, 83 % des personnes inscrites dans les centres de formation professionnelle avaient 20 ans ou plus.

Cela tient pour une part au rehaussement des exigences pour y accéder. De fait, près de 10 % des élèves inscrits en formation professionnelle ont déjà un DES, ce qui est le plus souhaitable. Pour obtenir le diplôme d'étude professionnelle (DEP), on exige à tout le moins d'avoir réussi les matières de base que sont le français, l'anglais langue seconde (ou vice-versa dans les écoles anglaises) et les mathématiques de 5e secondaire. Il est possible de les étudier concomitamment avec la formation professionnelle après la 3e secondaire. Notons que le taux d'accès à la formation professionnelle (toujours chez les moins de 20 ans) est de 21,4 % des garçons contre 12,9 % des filles. En somme, cette filière est dorénavant l'affaire des adultes et davantage des hommes que des femmes. Elle est donc liée pour l'immense majorité à un retour aux études, souvent après la perte d'un emploi.

Ce phénomène n'est pas sans soulever des difficultés. En effet, les aspirations des moins de 20 ans et de leurs aînés ne sont pas les mêmes. Les adultes sont pressés de terminer leurs études. La majorité des jeunes, eux, n'ont pas complété leur formation de base qu'ils mènent concomitamment avec leur formation professionnelle. Cela n'est pas sans soulever des problèmes de gestion pédagogique et de gestion de classe.

Le défi majeur est donc d'intéresser davantage de jeunes à la formation professionnelle, d'assurer à eux comme aux aînés les services adaptés à leur condition

respective. L'enjeu à terme est de nature socio-économique : la société québécoise pourrait connaître une pénurie de main-d'œuvre dans les métiers dont elle a besoin ? Pour l'heure, les campagnes de promotion de la filière professionnelle n'ont pas donné les résultats escomptés chez les jeunes[6].

CONCILIER ÉGALITÉ DANS L'ACCÈS AUX SERVICES ET DIVERSITÉ DES TALENTS

Notre système éducatif s'est progressivement éloigné de l'idéal d'égalité des chances promu par le Rapport Parent. L'histoire explique cela. Il y a 50 ans, l'enseignement secondaire et collégial était fortement marqué par ses buts élitistes. Jusque là, la société admettait le bien-fondé de la hiérarchie « naturelle » des classes sociales. Or la plupart des établissements privés, créés tout au long du 19e siècle et au début du 20e siècle, sont nés dans et de cette culture. Plusieurs sont demeurés après l'établissement des écoles polyvalentes à la fin des années 60 pour répondre à un boom démographique sans précédent. L'afflux extraordinaire d'élèves au secondaire a rendu l'expérience naissante vulnérable. Aussi, dès le début des années 70, l'école secondaire publique a vécu une sérieuse crise de confiance. La mauvaise réputation de la « grosse polyvalente » vient de là, bien qu'elle n'existe plus depuis nombre d'années.

Dès lors, la poussée vers l'école privée a été constante en même temps que les naissances décroissaient à un rythme accéléré. Cette décroissance a entraîné rapidement celle de la population scolaire. En même temps, l'école privée croissait sans cesse. Aussi, par instinct de survie, l'école publique a emprunté la recette qui faisait le succès de tant d'écoles privées : la sélection des élèves pour l'entrée dans des filières élitistes, en commençant par l'école internationale. Aujourd'hui, on en compte plusieurs types.

À partir de 1974 et surtout de 1982, les crises économiques successives ont intensifié la volonté des parents, surtout au sein de la classe moyenne, d'équiper leurs enfants pour faire face à la concurrence sur le marché du travail. Aussi, à la réussite pour tous, selon le potentiel de chacun s'est substituée la réussite pour les meilleurs. Ils compétitionnent en effet pour les rares places au sein des écoles, tant privées que publiques. Le succès aux tests d'entrée les assure de la réussite probable de leurs enfants.

Le défi de l'école québécoise est de faire réussir tous les élèves à la mesure de leurs aptitudes qui bien sûr sont variées. Encore qu'une part substantielle de ces difficultés trouve son origine dans les conditions socio-économiques de pauvreté. Ce défi est donc aussi bien social que pédagogique. Ce double défi, malgré les efforts certains menés depuis 50 ans, n'a pas été relevé de façon satisfaisante. S'il n'est pas insurmontable, les efforts se butent à des structures sociales très stables. L'enjeu demeure : c'est l'idéal démocratique d'une société plus égalitaire.

LA PROFESSIONNALISATION DU MÉTIER D'ENSEIGNANTES ET D'ENSEIGNANTS

Il y a cinquante ans, le Rapport Parent recommandait de professionnaliser le métier d'enseignant. Cela devait passer notamment par la liberté et l'autonomie dans l'enseignement, le droit à la consultation en matière pédagogique. Mais aussi par des obligations, en particulier par une formation dorénavant universitaire, la mise à jour continuelle des compétences, le dialogue et le travail en commun avec les parents, l'adoption d'un code d'éthique officiellement reconnu, mais défini et géré par les enseignants eux-mêmes.

Plusieurs de ces éléments sont maintenant chose acquise : la loi sur l'Instruction publique reconnaît formellement l'autonomie des enseignants. Dans chaque établissement, ils possèdent un pouvoir d'initiative, notamment quant au choix des manuels, l'implantation des nouvelles méthodes pédagogiques, les critères d'évaluation des élèves. Ils sont, au sein des conseils d'établissements, partenaires des parents et associés obligatoirement à l'élaboration des propositions qui sont soumises à la délibération commune. Ils participent, quoique discrètement, à l'élaboration des programmes ministériels. Leur formation se donne depuis 1968 dans les universités.

Néanmoins, les enseignants eux-mêmes ont à ce jour refusé de se voir officiellement reconnus comme des professionnels. Ils ont opté à la fin des années 60, pour le primat de la représentation syndicale monopolistique. En 1970, le congrès de la Centrale des enseignants du Québec rejetait le code d'éthique élaboré par leurs instances. Autour des années 95, les enseignants refusaient massivement de se donner d'un ordre professionnel. Pour sa part, le Conseil supérieur de l'éducation leur proposait

en 2004 de faire un pas. Sans se prononcer sur les modalités, il écrivait : « L'enseignant doit être en mesure de participer à la définition et à la gestion de toutes les mesures d'encadrement de sa profession, parce qu'il est le mieux placé pour estimer leur pertinence au regard du mandat qui lui est confié et des conditions d'exercice de sa profession »[7]. Son avis fut accueilli mollement et est tombé à plat.

Néanmoins, des situations problématiques persistent. Ainsi, la responsabilité des programmes leur échappe puisqu'elle est tout entière assumée par le ministre de l'Éducation. Les enseignants acceptent encore que les manquements graves à l'éthique que certains d'entre eux pourraient commettre soient arbitrés par le ministre de l'Éducation plutôt qu'à eux-mêmes. L'évaluation et la formation continue (sur laquelle nous revenons ci-après) demeurent problématiques. Il n'existe toujours pas de code d'éthique que les parents ou les élèves pourraient invoquer à l'encontre de pratiques non professionnelles.

Ces lacunes soulèvent deux enjeux majeurs : celui d'abord de la valorisation de la pratique enseignante aux yeux mêmes de ceux qui l'exercent. Paradoxalement, ils estiment que la société porte sur eux un jugement négatif, ce qui n'est pas le cas[8]. Le second enjeu est celui de la qualité même de l'éducation. Le corps enseignant devrait pouvoir, à travers des mécanismes qu'il se serait donnés, attester lui-même de cette qualité. Cette responsabilité relève toujours des employeurs. Les enseignants ont jusqu'ici trouvé leur compte en continuant de se situer à l'intérieur d'un rapport employé-employeur. La qualité de l'éducation y gagne-t-elle vraiment ?

L'ÉVALUATION ET LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS

En lien avec la professionnalisation, se pose d'abord la délicate question de l'évaluation des enseignants[9] à laquelle ils demeurent généralement opposés, craignant en cela l'arbitraire patronal. Certains manifestent même de la réticence à la supervision de leurs activités pédagogiques[10]. L'évaluation se pratique pourtant couramment au sein des professions. Elle s'impose pour assurer le maintien des compétences. À cet égard, le Québec dispose déjà depuis 2001 d'un référentiel officiel des compétences pour la formation initiale des futurs maîtres. Il vaut aussi pour l'exercice de la profession. Cet outil pourrait et devrait servir précisément à l'évaluation de ses membres y compris à leur auto-évaluation.

De même, la formation continue des enseignants est liée à l'évaluation des compétences. Or si la loi leur prescrit le devoir de « prendre des mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle », aucune obligation formelle ne leur est imposée à cet égard, ni personnellement, ni collectivement.

Le défi, jamais relevé jusqu'ici, relève d'abord des enseignantes et des enseignants eux-mêmes : il leur appartient de se convaincre individuellement et collectivement que tant l'évaluation que la formation continue doivent être institutionnalisées et que la façon d'y parvenir relève d'abord d'eux-mêmes. L'enjeu est double : d'abord, augmenter la qualité des services éducatifs ; ensuite, valoriser encore davantage cette profession aux yeux de celles et ceux qui la pratiquent et de la société qui en bénéficie.

COMMUNAUTARISER L'ÉCOLE PUBLIQUE

Au début des années 80, le D[r] Laurin, alors ministre de l'Éducation proposait une réforme importante de l'organisation de l'école publique dans un livre blanc intitulé : « Une école communautaire et responsable ». Sa proposition reposait sur l'idéologie de participation civique qui a marqué les réformes des institutions publiques à compter des années 60. En reconnaissant pour la première fois le droit de tous les parents à participer à la vie de l'école de leurs enfants au sein des comités scolaires, le Rapport Parent s'inspirait nettement de cette idéologie.

Ce mouvement a continué à inspirer l'évolution de la gouvernance de l'école publique. Ainsi, après 1980, la place des parents s'est considérablement élargie, d'abord au sein des conseils d'orientation. Cependant, les syndicats d'enseignants où dominait durant ces années une idéologie marxisante les ont boycottés. À compter de 1998, la participation a cependant pris une ampleur certaine avec la création des conseils d'établissement qui réunissent parents, enseignants et autres professionnels. Ils confèrent aux uns et aux autres, et en partenariat, de véritables pouvoirs de gouvernance sur l'école dans le respect des compétences professionnelles des enseignants.

Mais ces mécanismes et l'idéologie qui les ont inspirés sont largement menacés par une autre idéologie, dominante pour l'heure : l'idéologie de consommation. Aussi, ce projet d'une école « communautaire et responsable » a du plomb dans l'aile dans la mesure

où l'individualisme parental prévaut. Le signe le plus manifeste est la participation réduite aux assemblées annuelles de parents convoquées pour élire leurs représentants au sein des conseils d'établissement. Il en va de même de l'« organisme de participation » que les parents, collectivement, sont libres de se donner ou pas. De fait, beaucoup d'écoles en sont dépourvues. Certes, les conditions de vie actuelle des parents ne favorisent pas cette participation. Aussi, pour la majorité, leur relation à l'école, surtout au secondaire, est celle de clients. L'école consiste en un comptoir de services plus sophistiqué.

Le défi est évidemment de renverser la vapeur en faveur d'une école fondée sur la participation citoyenne des membres de la communauté qu'elle dessert. Voilà un idéal démocratique à remettre à l'honneur. Toute personne est à la fois individu et être social. N'être que l'un ou l'autre mène à l'appauvrissement de chacun. Voilà un enjeu de société fondamental.

SAUVER L'ÉCOLE EN MILIEU DÉFAVORISÉ

La prise de conscience du rapport entre la pauvreté et la réussite scolaire a surgi au milieu des années 60, d'abord aux États-Unis. Cinq ans plus tard, la Commission des écoles catholiques de Montréal lançait *L'Opération Renouveau*. Quelques années après, on en constatait l'échec : malgré des investissements importants, les résultats scolaires en milieux défavorisés n'avaient pas substantiellement changé. Depuis, le programme *Agir autrement* qui s'adresse à l'ensemble des écoliers du Québec (auquel s'ajoute le *Programme de soutien à l'école montréalaise*) a pris la relève. Leurs résultats demeurent cependant mitigés.

L'éducation apporte incontestablement la richesse. Elle a effectivement permis depuis cinquante d'améliorer globalement la condition socio-économique des Québécoises et des Québécois. Mais l'expérience montre aussi que les seules actions sur les milieux scolaires demeurent insuffisantes. La lutte à la pauvreté, sur tous les terrains, s'avère indispensable. Aussi, les citoyens sont renvoyés ici aux choix politiques, socio-économiques, culturels qui leur paraissent les plus susceptibles de créer la richesse et surtout de la répartir de manière juste et équitable. Et le terrain politique est forcément celui des débats idéologiques et des affrontements politiques, sur un axe qui va de la droite libertaire à la gauche totalitaire.

Le défi pour la société et pour l'école est de construire un milieu qui accorde à la liberté de chacun une place inaliénable, mais qui fait aussi de l'égalité, un but sociétal tout aussi inaliénable. Et le ciment entre la liberté et l'égalité, c'est la fraternité et la solidarité entre tous. L'école peut œuvrer à relever ce défi en vivant elle-même de ces valeurs. L'enjeu pour l'école est de participer à l'émergence d'une société plus juste.

RENFORCER L'AUTONOMIE DES ÉTABLISSEMENTS

À la suite des États généraux sur l'éducation tenus au milieu des années 80, le législateur a convenu de rendre les écoles primaires et secondaires publiques plus autonomes. À cette fin, il a, en 1988, créé les conseils d'établissements. Il a aussi renforcé l'autonomie professionnelle des enseignants et précisé les pouvoirs et fonctions des directions d'établissement.

Malheureusement, les divers gouvernements qui ont suivi ont, à partir de 1990, imposé progressivement des contraintes aux écoles. Ainsi, il les a obligées à se donner des plans de réussite. En 2008, il a remodelé de façon importante la répartition des pouvoirs entre le ministère de l'Éducation, les commissions scolaires et les établissements. Il a contraint les uns et les autres, dans une perspective « top-bottom », à signer des contrats soi-disant de partenariat et de gestion en vue d'appliquer le plan stratégique du ministère. Plus près, le législateur a imposé à chaque école de se doter d'un plan de prévention et de lutte à la violence et l'intimidation. Mais la loi dresse en plus la liste des éléments qu'il doit contenir. Le directeur doit même rendre au directeur général de la commission scolaire des actions entreprises à la suite de chaque plainte. Les mots « intimidation et violence » reviennent à 45 reprises dans la loi !

Pourtant, aucune des mesures précitées ne s'applique aux établissements privés. On leur fait confiance pour atteindre les objectifs sous-jacents à ceux qui sont imposés aux établissements publics.

Le défi auquel fait face le législateur québécois est d'accorder enfin aux écoles publiques sa confiance en leur rendant l'autonomie dont elles ont besoin pour atteindre leur premier objectif soit la réussite de tous leurs élèves. Car la réussite, comme le montre la recherche internationale, constitue l'enjeu principal de l'autonomie des établissements[11].

REVIGORER LA DÉMOCRATIE SCOLAIRE

Dès 1829, l'Assemblée législative du Bas-Canada a voulu que les communautés locales prennent en charge l'éducation des enfants. Il faudra même attendre à 1855 avant que l'on instaure un pouvoir central pour rendre plus cohérents les services éducatifs offerts par toutes ces écoles de rangs ou de villages que comptait le pays.

Par ailleurs, jusqu'aux années 60, la démocratie locale fut très incomplète : d'une part, seuls les propriétaires avaient droit de vote, d'autre part, à Montréal et Québec, les autorités municipales, épiscopales et gouvernementales nommaient les commissaires. Il faut attendre 1973 pour voir le suffrage universel. Au surplus, un « apolitisme », volontairement idéologisé, a marqué l'éducation jusqu'à la création du ministère de l'Éducation en 1964.

Aussi, depuis 1973, la participation électorale a décru sans cesse pour atteindre un taux famélique d'environ 10 % en 2007. Sans compter que 65 % des élus le sont par acclamation. De plus, depuis 1988, il n'existe plus que 70 commissions scolaires dont l'action couvre des territoires parfois très grands. Les citoyens-électeurs sont donc de plus en plus éloignés de ces gouvernements devenus depuis régionaux. Voilà, soit dit en passant, une raison supplémentaire d'accorder aux établissements une véritable autonomie d'action.

Ce désintérêt généralisé pour les commissions scolaires mène à leur « délégitimation » dans l'opinion et donc à leur affaiblissement. D'où les remises en question de leur existence. Le défi consiste à sortir de ce creux politique. La Fédération des commissions scolaires du Québec s'est donné heureusement un plan d'action dont on ne connaîtra les effets qu'aux élections de l'automne 2014. Mais l'enjeu est de taille. En effet, les commissions scolaires et la démocratie scolaire elle-même joueront leur avenir avec cette élection.

NOTES

1 Pour des raisons qui ne sont pas indiquées, les statistiques officielles du MELS sur le taux de diplomation au secondaire se prend à 19 ans et non pas à 16 ans révolus qui est l'âge de la fin de la scolarité obligatoire. On tient donc compte de ceux qui ont poursuivi après leur scolarité dans un Centre de formation des adultes.

2 Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Indicateurs de l'éducation*, Édition 2012. [en ligne] http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/SICA/DRSI/Indicateurs_educ_2012_webP.pdf. Nous avons arrondi à l'unité près.

3 *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, Québec, 1999.

4 Le taux de diplomation au secondaire grimpe à 99,3 % chez les filles et 94,6 % si l'on tient compte à la fois des jeunes et de l'ensemble des adultes qui terminent leurs études secondaires après 20 ans. D'un strict point de vue statistique, c'est réjouissant. Mieux vaut tard que jamais, mais au plan social et économique, c'est là une situation plutôt problématique.

5 Conseil supérieur de l'éducation (2004), *L'éducation à la vie professionnelle : valoriser toutes les avenues*. Québec.

6 Un sondage Léger Marketing mené pour le compte de la Fondation Lucie et André Chagnon en septembre 2013 révélait que 42 % des Québécois seraient « complètement en accord » si leur adolescent les « informait qu'il veut se diriger vers la formation professionelle au secondaire » ; 44 % seraient cependant « plutôt en accord » et 11 % en désaccord. Léger Marketing (18 octobre 2013), *Sondage de la Fondation Lucie et André Chagnon sur la valorisation de l'éducation et de la persévérance scolaire*. Dossier : 12989-022.

7 *Un nouveau souffle pour la profession enseignante* (2004). Québec.

8 Paradoxalement, ici comme ailleurs, la profession enseignante est avec les médecins, les infirmières, les pompiers et les policiers celle envers laquelle 95 % des citoyens déclarent avoir confiance. Voir www.opineduq.ca.

9 Voir notre article : « Évaluation des enseignants – Pour sortir du cul-de-sac créé par François Legault », *Le Devoir*, 14 septembre 2011. [en ligne] http://www.ledevoir.com/societe/education/331338/evaluation-des-enseignants-pour-sortir-du-cul-de-sac-cree-par-francois-legault.

10 Voir l'interprétation de l'Alliance des professeurs de leur convention collective en ce qui concerne la supervision pédagogique. [en ligne] http://alliancedesprofs.qc.ca/fileadmin/user_upload/APPM/Information/Publications/Fiches_syndicales/Supervision_pedagogique.pdf.

11 OCDE (2009), « Autonomie et responsabilisation des établissements d'enseignement : quel impact sur la performance des élèves », dans *Pisa à la loupe*, 9 (octobre 2011) : 1-4. [en ligne] http://www.oecd.org/dataoecd/54/0/48989573.pdf.