

Pour une gestion aidée par des résultats plutôt qu'une gestion axée sur les résultats

Auteurs

Marc St-Pierre, ex-directeur général adjoint de la commission scolaire de la Rivière-du-Nord

Sylvain Dancause, enseignant au secondaire

La nouvelle gestion publique (NGP) a fait son apparition à la fin des années 90 au Québec. Il est possible de situer le début « officiel » de celle-ci lorsque le gouvernement Bouchard promet, en 1999, sous prétexte de crise budgétaire et de bouleversements démographiques, une profonde modernisation de la fonction publique qui mettra l'accent sur la qualité des services aux citoyens et sur l'atteinte de résultats mesurables. L'objectif avoué de cette « réforme » est de donner davantage de liberté d'action à des gestionnaires imputables.

En conséquence, le dictionnaire du gestionnaire à la mode se remplit alors d'une panoplie d'expressions aussi nouvelles que bienheureuses : écoute des citoyens, qualité des services, recherche de la performance, transparence, responsabilisation, décentralisation et imputabilité. Évidemment, l'éducation n'échappe pas à ce tsunami néolibéral. Comme nous le verrons, si le métalangage de la gestion publique sera appelé à se renouveler, les anciennes pratiques auront la vie dure.

Quelle sera dorénavant la grande mission d'une commission scolaire? Veiller à la gestion efficace et efficiente des ressources humaines, matérielles et financières dont elle dispose. Son nouveau credo? Faire plus avec moins tout en rendant les clients heureux et satisfaits.

Survol historique

Ainsi, au printemps 2000, la Loi sur l'administration publique instaure un cadre de gestion axé sur les résultats (GAR) : une approche fondée sur des résultats mesurables répondant aux objectifs et aux cibles définis préalablement en fonction des services à fournir. Cette loi oblige les décideurs politiques du Québec, les hauts fonctionnaires de l'administration et les gestionnaires publics à faire de l'engagement institutionnel le pivot de leur mode de gestion.

L'adoption de ce nouveau cadre de gestion est principalement axée sur la qualité des services aux citoyens, la flexibilité quant aux moyens utilisés pour atteindre les buts, l'allègement réglementaire et l'accentuation de la transparence et de l'imputabilité. La loi introduit quatre moyens d'y parvenir :

- Les contrôles a priori doivent être remplacés par des contrôles a posteriori;
- Chaque ministère et organisme public est tenu de rendre publique une déclaration relative à la qualité des services offerts;
- Chaque ministère et organisme doit élaborer un plan stratégique afin d'explicitier les objectifs poursuivis, se fixer des cibles, et faciliter la mobilisation du personnel;
- Chaque ministère et organisme doit aussi préparer un rapport annuel afin de faciliter la transparence et la reddition de compte.

Toutefois, ce n'est qu'en 2008, lors de l'adoption de la loi 88 modifiant la Loi sur l'instruction publique, que la gestion axée sur les résultats entre de plain-pied dans le réseau de l'éducation. L'approche s'étend alors à tout le réseau à partir d'un alignement stratégique, selon une approche du haut vers le bas : du ministère de l'Éducation vers les établissements, en passant par les commissions scolaires.

Deux mécanismes sont introduits pour en assurer le déploiement : la planification stratégique et la contractualisation. Le ministère élabore un plan stratégique dont la commission scolaire doit tenir compte pour préparer son propre plan, lequel doit être pris en compte à son tour par les établissements lors de la préparation de leurs projets éducatifs. Par la suite, une convention de partenariat portant sur les cibles à atteindre est établie entre le ministère et chacune des commissions scolaires, lesquelles conviennent ensuite avec leurs établissements de conventions de gestion et de réussite. Ces conventions servent à préciser la contribution de chacun des établissements à l'atteinte des cibles convenues entre le ministère et la commission scolaire.

« Ces conventions doivent comporter des objectifs mesurables avec des cibles et des indicateurs qui tiennent compte des indicateurs nationaux de l'atteinte des objectifs du plan stratégique de la commission scolaire et notamment celui du ministère de l'Éducation. La convention de gestion et de réussite éducative nécessite l'adhésion et la collaboration de toute l'équipe-école et l'adoption au conseil d'établissement (art.209.2 de la LIP). Elle doit tenir compte des orientations du projet éducatif, des objectifs du plan de réussite de l'établissement et comporter des mesures de reddition de comptes (art.37.1). La reddition de comptes imposée par l'implantation de la gestion axée sur les résultats accroît les responsabilités de l'école face à la réussite. Ces changements confirment le rôle du directeur comme leader pédagogique et les enseignants comme acteurs principaux de la gestion pédagogique de l'école, par conséquent partenaires dans l'élaboration de la convention de gestion. »¹

¹ Saïd Taleb, *Le contexte de l'implantation de la gestion axée sur les résultats à l'école étude comparée : Québec-Maroc* (Mémoire de maîtrise), Université du Québec à Montréal, 2017.

Plus tard, le projet de loi 105 (2016), puis le projet de loi 40 (2020), remplaceront les plans stratégiques et les conventions de partenariat des commissions scolaires, devenues des centres de services scolaires, par des plans d'engagement vers la réussite et des projets éducatifs qui devront toujours tenir compte d'un certain nombre de cibles et d'indicateurs définis par le ministère de l'Éducation.

La GAR mère de tous les vices?

La GAR en éducation a de solides détracteurs pour lesquels elle serait une créature engendrée par le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires qui ne viserait que l'atteinte de cibles quantitatives de réussite, dans une logique marchande et de façon déshumanisante. Pour ces détracteurs, le plan stratégique du ministère, les plans d'engagement vers la réussite des commissions scolaires, et maintenant des centres de services, et le projet éducatif de l'école doivent tous tenir compte de ces orientations empruntées au néolibéralisme. Cette « logique d'entreprise » ne serait qu'une tentative de contrôler le travail du personnel enseignant, et plus particulièrement leur enseignement en classe, en imposant des pratiques dites « efficaces », réduisant le rôle des enseignants à celui de techniciens.

Or, il y a dans tout cela quelque chose de paradoxal. En effet, au centre de la GAR, il y a bien sûr cette idée d'atteinte de résultats et de rendre compte de la qualité des services offerts. Par ailleurs, celle-ci n'a pas pour but d'imposer les moyens qui permettent l'atteinte de cibles convenues ou imposées. Nous l'écrivions plus tôt, il ne s'agit pas de mettre en place des contrôles à priori, mais à posteriori, ces derniers prenant la forme de processus de reddition de compte.

De plus, dans le cadre d'une approche contractuelle, les objectifs visés et les cibles retenues doivent être convenues dans le cadre d'une démarche mettant à contribution l'ensemble des parties prenantes. Ces éléments ont été explicitement précisés par la loi 105, notamment dans les articles traitant de l'élaboration des plans d'engagement vers la réussite et des projets éducatifs.

Mais pourquoi en sommes-nous là, à dénoncer la GAR et les principes qui sous-tendent la loi sur l'administration publique? En fait, nous posons la question suivante : ce qui est dénoncé actuellement (déshumanisation, marchandisation, logique d'entreprise, contrôle du travail pédagogique des enseignants, idéologie néolibérale) est-il réellement la conséquence logique de l'implantation aussi fidèle que systématique de la GAR dans le réseau de l'éducation? Avant d'arriver à une telle conclusion, ne serait-il pas pertinent de s'assurer que la GAR a vraiment été implantée de façon fidèle?

Un ministère dans le brouillard

Voici ce qu'en disait le vérificateur général du Québec dans son rapport de 2014 sur la réussite des moins de 20 ans :

« Le cycle de gestion entre le ministère, les commissions scolaires et les établissements n'est pas encore au point. Le MELS n'a pas exigé qu'il y ait un synchronisme quant à la durée et à l'échéance entre les conventions de partenariat, son propre plan stratégique et ceux des commissions scolaires. De plus, 32 conventions de partenariat échues de 2010-2011 à 2012-2013 ne sont toujours pas renouvelées. Le suivi que fait le MELS de la convention de partenariat de chaque commission scolaire n'est pas effectué de façon rigoureuse ni communiqué officiellement sur une base régulière. Cela ne permet pas aux commissions scolaires de faire les ajustements requis au moment opportun. »²

Un rapport plus récent du Vérificateur général du Québec publié en 2017 a révélé que le ministère de l'Éducation du Québec n'avait même pas de plan stratégique : « La reddition de comptes exigée des commissions scolaires peut difficilement s'arrimer aux orientations stratégiques du MEES puisque ce dernier n'a élaboré aucun plan stratégique depuis 2014, ce qui n'est pas conforme aux exigences de la Loi sur l'administration publique. »³

Le vérificateur général a dû exiger du ministère de l'Éducation « d'établir des orientations stratégiques ministérielles à jour, conformément aux exigences de la Loi sur l'administration publique, et rendre compte publiquement, en temps opportun, de la performance du réseau. »⁴ Or, il aura fallu attendre jusqu'en 2018 avant que le ministère n'adopte finalement un nouveau plan.

Pendant quatre ans, ce ministère névralgique aura donc fonctionné dans le brouillard, sans plan mis à jour. Dans ce contexte, il devient périlleux d'affirmer que l'application scrupuleuse de la GAR par le ministère de l'Éducation est responsable de tous les effets pervers qu'on lui attribue. Si les gouvernements et les ministres de l'Éducation n'avaient qu'été négligents dans la gestion des processus de gestion axée sur les résultats, nous aurions probablement fait face à un demi-mal, mais il aura fallu qu'en plus ils agissent en contradiction avec quelques principes sous-tendant la GAR, notamment sur la question des contrôles a priori et a posteriori. En effet, en vertu de ceux-ci, s'il revient à l'État de fixer a priori des cibles de réussite, les moyens quant à eux, doivent appartenir aux instances locales qui rendent compte a posteriori de leurs résultats.

² Rapport du Vérificateur général du Québec, *Réussite scolaire des jeunes de moins de 20 ans*, Québec, 2014.

³ Rapport du Vérificateur général du Québec, *Reddition de comptes d'entités des réseaux de la santé et des services sociaux et de l'éducation*, Québec, 2017.

⁴ Ibid.

L'histoire récente nous fournit de nombreux exemples de cas où les gouvernements en place se sont servis de leur pouvoir de dépenser pour exercer un contrôle a priori dans des champs d'action appartenant aux Commissions scolaires et aux écoles. Plutôt que de définir des objectifs et des cibles, ce qui est leur rôle en vertu de la GAR, ils se sont substitués aux autorités locales pour imposer des moyens d'actions pointus. On pense notamment à l'aide aux devoirs, à l'embauche de tuteurs ou de certains types de professionnels, à la durée des récréations, à l'achat de tableaux blancs interactifs, à l'ajout d'activités parascolaires, à l'imposition de politiques alimentaires, etc. Chacune de ces intrusions a, en son époque, été vécue comme un irritant et reprochée à tort à la GAR.

Plutôt que de s'en tenir à définir des cibles et demander aux commissions scolaires de rendre compte de la mesure de leur atteinte, les gouvernements ont imposé a priori des moyens et exigé des redditions de compte sur la conformité de leur mise en œuvre, foulant ainsi au pied le principe pourtant fondamental de flexibilité laissée aux organisations quant aux moyens utilisés localement pour atteindre les buts définis par le gouvernement.

Une implantation à géométrie variable

Cela étant dit, la nature ayant horreur du vide et le ministère ne livrant visiblement pas la marchandise de façon satisfaisante, la responsabilité d'implanter la GAR, en l'absence de cibles claires et de rétroaction de qualité, est revenue aux commissions scolaires. Voici d'ailleurs ce qu'en disait le vérificateur général :

« Les commissions scolaires ont entrepris une démarche de gestion *d'avantage* axée sur les résultats. La convention de partenariat a ramené la persévérance et la réussite scolaires des jeunes au cœur des priorités des commissions scolaires et de leurs établissements. Cependant, certains principes ne sont pas encore maîtrisés par les commissions scolaires, notamment à l'égard de la détermination des priorités d'intervention, de la reddition de comptes et de l'évaluation de la contribution de leurs établissements à l'atteinte des objectifs. »⁵

D'ailleurs, Maroy et ses collègues (2017)⁶, dans une étude sur l'implantation de la GAR dans les commissions scolaires, arrivent à la conclusion que celle-ci, tant dans la forme que la qualité, a été inégale d'un milieu à l'autre. Le ministère de l'Éducation étant aux abonnés absents, n'assurant pas de leadership mobilisateur, certaines commissions scolaires ont pu adapter la GAR à leur propre réalité, la « mettre à leur main » alors que d'autres l'auront intensifié, mettant ainsi en place une gestion plus formalisée de l'efficacité des pratiques

⁵ Rapport du Vérificateur général du Québec, *Réussite scolaire des jeunes de moins de 20 ans*, Québec, 2014.

⁶ Maroy et al. *La co-construction de la gestion axée sur les résultats : les logiques de médiation des commissions scolaires*. McGill Journal of Education, vol 52, Hiver 2017.

des enseignants. Il est donc possible d'avancer que l'implantation de la GAR et les effets ressentis sur le terrain furent à géométrie variable au Québec.

Au bout du compte, certaines Commissions scolaires auront adopté l'approche intrusive de contrôle a priori du ministère et imposé des moyens aux établissements, tandis que d'autres se seront limitées à la définition des cibles, s'associant les milieux, et auront assuré à leurs écoles le niveau d'autonomie requis et les ressources nécessaires pour être en mesure d'atteindre celles-ci. Que nous réserve maintenant l'avenir avec la disparition récente des Commissions scolaires au profit de la création des Centres de services scolaires ? Le projet de loi 40 (2020) a permis une concentration sans précédent des pouvoirs entre les mains du ministre et de sa garde rapprochée et entre les mains des directions générales des Centres de services scolaires, réduisant le rôle des communautés et de leurs représentants à celui de « rubber stamper ». Nous croyons que l'adoption de ce projet de loi, qui est venu modifier la gouvernance scolaire, a choisi son camp en privilégiant l'approche intrusive et les contrôles a priori, légitimant ainsi les pires dérives.

La concurrence source de motivation à une gestion malsaine axée sur les résultats

Et si les effets négatifs généralement attribués à la GAR n'étaient que les dommages collatéraux d'une vision de l'éducation comme étant celle d'un bien privé? Ainsi, il est bien possible que de dérives en dérives, le noble objectif de la réussite pour tous annoncé lors de la dernière réforme ait été corrompu par l'adoption incrémentale d'une solution systémique, soit la concurrence entre les réseaux et entre les établissements comme moteur de progrès. Cela en moussant le fait que cette concurrence n'est que saine, car elle pousse l'école publique à innover et à s'améliorer. Et comment actualiser cette « évidence » autrement qu'en créant des outils permettant à nos clients potentiels de mieux choisir un réseau, une école ou encore un programme? Ces éléments auront orienté la GAR vers la satisfaction du client et nous auront éloigné du bien véritablement commun.

Selon Blais, Desjardins et Lessard (2009), « au Québec, il faut remonter à une dizaine d'années avant la publication du premier Bulletin des écoles, pour trouver une expression systématique et articulée de l'idéologie de la concurrence appliquées aux services publics. »⁷ Selon eux, c'est l'ouvrage de Migué et Marceau (1989) de l'ENAP, intitulé *L'économie politique de l'enseignement élémentaire et secondaire : monopole public ou concurrence?*, qui apparaît le plus représentatif du discours économiste et néolibéral de cette période. En effet, la thèse de ce livre soutient que la poussée ininterrompue des coûts et de la qualité mesurée des inputs scolaires n'est pas accompagnée d'une amélioration correspondante de la performance de l'école publique. D'ailleurs, cette comparaison entre

⁷ Jean-Guy Blais, Pierre-David Desjardins, Claude Lessard, *Les effets prédits et observés du Bulletin des écoles secondaires du Québec*, Rapport de recherche du CRIFPE, Université de Montréal, 2009.

intrants et extrants, a été reprise dans une étude produite par l'Institut du Québec (2018). On y lit notamment que :

« Alors que les efforts de financement sont similaires au Québec et en Ontario depuis 10 ans, le taux de diplomation a bondi en Ontario, mais il a stagné au Québec. Ce qui laisse croire que l'argument du manque de financement ne peut, à lui seul, expliquer la faiblesse persistante du taux de diplomation au Québec. Le problème semble tenir davantage aux façons de faire actuelles et au choix des mesures et des programmes mis en place pour améliorer la diplomation. »⁸

Mais, contrairement aux recommandations récentes de l'Institut du Québec, pour Migué et Marceau, la solution passe par « le recours à l'instrument somme toute exclusif du vrai progrès des institutions, la concurrence. »⁹ Pour eux, il s'agit de « la seule manière de débloquent un système immobile qui derrière de grands idéaux démocratiques, cachent les intérêts des appareils syndicaux enseignants et des cols blancs de l'État qui forment alliance pour maintenir le statu quo. Au nom des intérêts supérieurs des parents et des élèves, il faut s'attaquer à ces intérêts catégoriels, libérer l'initiative privée et ainsi assurer un rendement efficient et optimal à l'éducation. »¹⁰

Bref, dans cet esprit de concurrence, les commissions scolaires et les directions d'école furent initialement assez favorables à l'implantation de la GAR. Il leur suffisait de mettre l'accent sur les matières de base faisant l'objet de palmarès et de comparer statistiquement leurs écoles. Cela étant dit, dans les milieux dirigés par des disciples purs et durs de la GAR instrumentalisée et mise au service de la concurrence, certaines dérives furent observées au fil des années :

- Une pression mise sur des enseignants pour que la correction soit moins sévère afin d'améliorer les indicateurs de réussite;
- Davantage de mesures de contrôle comme la multiplication des plans d'intervention, une supervision à saveur pédagogique faite par la direction ou encore le minutage de la tâche cyclique ou hebdomadaire;

⁸ Institut du Québec, *Décrochage scolaire au Québec. Dix ans de surplace, malgré les efforts de financement*, Montréal, Québec, 2018.

⁹ Jean-Guy Blais, Pierre-David Desjardins, Claude Lessard, *Les effets prédits et observés du Bulletin des écoles secondaires du Québec*, Rapport de recherche du CRIFPE, Université de Montréal, 2009.

¹⁰ Ibid.

- Une compétition accrue entre les élèves et entre les enseignants avec comme corolaires l'anxiété, le stress et le décrochage (ce qui a aussi entraîné l'apparition de services privés externe comme le tutorat par exemple);
- Le fardeau de la réussite scolaire repose presque exclusivement sur « l'effet-prof » et les initiatives de ces derniers, négligeant ainsi les conditions requises au niveau organisationnel;
- La perte de la reconnaissance de l'autorité de l'enseignant et la judiciarisation des rapports maître-élève (politiques de traitements des plaintes, création de la fonction de protecteur de l'élève, etc.);
- Les résultats des élèves aux examens régionaux ou nationaux et les taux de diplomation dans les temps constituent les indicateurs principaux de la qualité de l'enseignement, de la gestion de l'école et du système d'éducation;
- Les outils d'évaluation de la qualité ne permettent pas d'apprécier une formation intellectuelle, culturelle et citoyenne.

Cette vision de l'éducation aura creusé une énorme tranchée entre la mission de l'école et sa gestion. La GAR semble ainsi répondre à des impératifs politiques très éloignés de la mission institutionnelle de l'École.

Une gestion aidée par des résultats plutôt qu'une gestion axée sur les résultats

Toutefois, d'aucuns diront - avec raison - qu'il est possible de constater depuis quelques années une hausse des taux de réussite, une hausse de la diplomation, une baisse du décrochage... Est-ce que la GAR n'aurait pas quelque chose à voir avec quelques constats un peu plus positifs? Et si, au lieu de parler d'une gestion malsaine axée sur les résultats, certaines écoles furent plutôt soumises à une gestion aidée par des résultats? Le fait de s'intéresser à nos taux de réussite n'aurait-il pas pu émettre un peu de lumière à travers cette grisaille?

Dans plusieurs milieux, une gestion aidée par des résultats a offert l'occasion de s'interroger sur les différentes approches pédagogiques et de mettre en place des mesures d'aide. Elle a permis de mobiliser les équipes écoles, à remettre en question certaines pratiques pédagogiques, à les améliorer ou encore à innover afin d'améliorer la réussite. Elle aura réussi à ouvrir des portes qu'on croyait fermées afin de favoriser la collaboration multidisciplinaire.

En somme, le rôle des leaders des organisations scolaires nous semble essentiel dans la création d'une culture professionnelle propice à l'autonomie et donc au bien-être des

acteurs de l'éducation. Pour les dirigeants soucieux de contribuer au bien-être de leur personnel, il faut se rappeler que pour un professionnel de l'éducation, se sentir efficace et faire réussir ses élèves demeure la première source de gratification et que toute stratégie visant un meilleur bien-être ne peut faire l'économie du développement des compétences professionnelles qui s'appuie sur des pratiques éprouvées. Donner plus de pouvoirs aux gens, c'est d'abord leur permettre de prendre du pouvoir sur leur propre profession, sur les bases de connaissances et les compétences qui sont les fondements de leurs actes professionnels.

Comme le disait Aurélie Lanctôt en pleine pandémie : « Depuis un an, on a surtout utilisé ce vocable, essentiel, pour désigner une obligation de résultat, envers et contre tout. Or il n'y a pas que la performance dans un marché compétitif qui compte ; on peut aussi décider que les conditions de travail sont la priorité, et chercher à accroître l'efficacité à partir de là, en affirmant que si un travail est essentiel, ceux qui l'accomplissent méritent d'être protégés, avant toute chose. Car après tout, le respect des travailleurs donne aussi un sens aux métiers. »¹¹

Un bien collectif précieux

L'école publique est sollicitée de toutes parts. Le milieu des affaires réclame plus de techniciens et d'ouvriers spécialisés, le secteur de la santé veut éviter de se retrouver avec une pénurie d'employés, les centres de recherches et les industries de pointe veulent plus de jeunes qui optent pour des carrières scientifiques. On souhaite que l'école soit un levier de développement économique et qu'elle contribue également au développement social des communautés. On la veut meilleure, efficace, sur mesure, capable de s'adapter aux besoins changeants. On la veut belle, lumineuse, verte, branchée et bien ventilée.

Depuis les années 90, notre système d'éducation se transforme progressivement pour répondre aux besoins et aux désirs des parents les plus mobilisés, influents, les mieux placés et les mieux informés : offres de programmes sélectifs discriminatoires, financement outrageusement élevé du secteur privé, concurrence entre les établissements, palmarès, etc. Un véritable marché de l'éducation s'est rapidement développé lors des 30 dernières années. Dans ce contexte, les instruments de mesures ont été adoptés avec la ferveur d'un croyant. Alors que certains y voient des avantages pour les élèves et leurs parents, d'autres considèrent que laisser aller les lois du marché, c'est permettre implicitement l'intégration progressive des inégalités sociales sous toutes leurs formes dans le système éducatif lui-même. On peut présumer, en ce qui concerne la GAR, qu'elle a objectivement tenu un rôle dans cette marchandisation en agissant comme prête-nom. En fait, on a détourné le sens du

¹¹ < <https://www.ledevoir.com/opinion/chroniques/597214/promenade-postale> >

concept de qualité des services aux citoyens dans une perspective de bien commun au profit d'une vision réductionniste de satisfaction des clients-consommateurs.

À force de vouloir compulsivement répondre aux désirs de tout le monde, l'école est de moins en moins une institution régie par le droit et la recherche du bien commun. Elle devient un service qui se monnaie et se consomme à la carte. Chacun en veut plus pour son argent. L'école devient le terrain de jeux des faiseurs d'opinions et pour peu qu'on sache quoi promettre pour la mettre au goût du jour, elle devient électoralement intéressante. Et pourtant, ce n'est pas sa capacité d'être superficiellement au goût du jour qui peut assurer sa réussite durable, non plus qu'améliorer sa contribution à l'édification d'une société plus juste et équitable.

Pour les défenseurs de l'idée que l'école est d'abord et avant tout un bien commun, les attaques sont multiples. On sait maintenant ce qui se passe lorsqu'on laisse jouer les règles du marché en éducation et qu'on laisse s'installer le consumérisme. Entretenir et même valoriser un modèle qui visiblement semble creuser les écarts entre les mieux et les moins bien nantis, ce n'est pas gérer l'éducation comme si c'était un bien public, pour le bien public. C'est entretenir un déficit éducatif structurel.

Le bien commun, écrivait Françoise David, « en appelle à une vision qui nous entraîne à rechercher l'intérêt général, un partage de la richesse, des savoirs, une reconnaissance de notre interdépendance et, donc, un besoin de solidarité »¹². Cette solidarité dont a besoin l'école pour se refaire doit faire table rase du consumérisme scolaire qui amène les élèves et leurs familles à rechercher le meilleur rapport qualité/prix.

Est-il possible encore de passer du rôle de client à celui de citoyen, soucieux du bien commun et de l'intérêt de tous les enfants? Peut-on en finir avec ce chacun pour soi qui nous mène tout droit vers la fracture scolaire, la fracture sociale? Est-il possible de se donner une vision généreuse, citoyenne et altruiste de ce que doit être l'éducation? Peut-on encore établir un partenariat productif, nous dirions même émancipateur, entre l'école, l'institution, et les citoyens, autour de cette recherche du bien commun et non au travers des revendications individuelles et du marchandage? Enfin, peut-on imaginer qu'une gestion aidée par des résultats - et non pas axée sur les résultats - puisse nous permettre la poursuite du bien commun plutôt que de soutenir nos pulsions consuméristes?

À toutes ces questions, nous répondons par l'affirmative.

¹² < <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/59323/que-reste-t-il-du-bien-commun-le-bien-commun-pour-l-egalite-et-la-liberte> >