

La Finlande, quelle école ? quelle société ?

Antoine Baby, sociologue

Chaire de recherche Normand-Maurice sur la réussite scolaire
et le développement durable

Université du Québec à Trois-Rivières

Le modèle scolaire finlandais peut-il inspirer le Québec ? Si, au lieu de répondre tout de suite à cette question que pose notre atelier, on essayait plutôt de voir d’abord d’où elle vient, on aboutirait rapidement à la conclusion que cette question surgit des succès qu’ont connus les élèves finlandais aux épreuves du PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves). En d’autres termes, c’est sans doute parce que les jeunes finlandais ont enregistré des réussites aux épreuves internationales de 2000, de 2003 et plus récemment de 2006 que tout le monde occidental en est venu à se demander si on ne devrait pas faire comme la Finlande !

Mais je vais tout de suite essayer de vous démontrer que c’est là une façon tordue de voir les choses. On ne devrait pas s’intéresser au système scolaire finlandais d’abord en raison des succès que ses élèves obtiennent dans les examens internationaux. Ce serait comme de juger d’un système scolaire à partir d’un indicateur, soit les examens, dans lequel il ne croit pas, du moins jusqu’en fin de scolarité obligatoire !

S’inspirer de la Finlande parce que ses élèves sont bons au PISA ?

J’aborderai donc la question de l’importance et du sens des succès des élèves finlandais aux examens à partir de deux questions. Premiè-

rement, est-ce que de telles réussites dans un contexte scolaire donné, même quand ils se répètent, suffisent à justifier un emprunt pédagogique un tant soit peu important par une autre situation scolaire ? Deuxièmement, à quelles conditions peut-on faire un emprunt pédagogique valable à un autre contexte social et culturel ?

Étant donné ce qui précède, vous ne serez pas surpris que je réponde NON à la première question. NON, les performances à des épreuves internationales, pas plus les succès finlandais que les autres, ne suffisent pas à eux seuls à servir de base à un chambardement complet d'un système scolaire comme le système scolaire québécois, par exemple.

Et pourquoi de tels succès ne suffisent-ils pas à inspirer des changements importants dans un autre système scolaire ? Tout simplement parce que des résultats d'examens, à quelque niveau que ce soit, ne sont que des effets, des effets produits par de multiples causes. Ce ne sont pas des causes. Le fait de constater que Joseph est toujours premier de sa classe ne me dit pas pourquoi il est toujours premier. Cela ne me donne qu'un état de fait. Cela ne m'explique pas ses succès, mais ne me donne qu'un constat de ses réussites. Les résultats du PISA, par exemple, ne sont pas les causes de la qualité du système scolaire finlandais, mais bien l'effet de causes qui lui sont antérieures et supérieures. Les succès ne causent pas ; ils sont causés. En ce sens, ils ne me disent pratiquement rien sur les qualités intrinsèques d'un système scolaire donné.

Aussi paradoxale que puisse paraître la proposition qui suit, ce n'est pas parce que ses élèves réussissent bien que le système scolaire finlandais est bon. C'est parce que ce système scolaire est bon que ses élèves excellent bien aux épreuves internationales.

Si donc j'avais répondu OUI à la question de notre atelier, à savoir que le modèle scolaire finlandais pouvait inspirer le système québécois, cela aurait été pour de tout autres raisons que pour les succès au PISA. Ces derniers sont en effet le résultat de facteurs multiples combinés, facteurs qui sont principalement scolaires, mais aussi des facteurs sociaux et culturels qui constituent à la fois l'origine et le fondement de ceux proprement scolaires.

En termes simples poussés jusqu'au simplisme volontaire, cela revient à dire que les élèves finlandais réussissent le mieux dans ce genre d'épreuves parce que c'est leur système scolaire qui les y prépare le mieux, bien que cette *performance* soit loin d'être parmi les objectifs principaux de l'école finlandaise. Mais ces réussites ne sont pas que le fait de l'école ; ce sont aussi en fin de compte des succès de société. Au reste, ceux-ci sont d'autant plus étonnants que les élèves finlandais ne passent pas d'épreuves nationales communes avant l'âge de 15 ans ! Par rapport aux autres élèves, ils ne sont donc pas préparés, pas *entraînés* à subir des examens. Et pourtant !

Admettons, pour la discussion, que je dise finalement OUI, il est temps que nous nous inspirions de ce que font les pays nordiques incluant la Finlande avec leur école, vous aurez dès lors compris que c'est parce que je nourris depuis longtemps un préjugé favorable que j'appellerai multifactoriel à l'endroit de ces petits pays. C'est pour un ensemble de facteurs qui se combinent pour créer une synergie qui les rend par la suite inséparables et d'autant plus efficaces au regard de la réussite scolaire de tous et de chacun. Si je décidais de faire des emprunts pédagogiques à l'école finlandaise, ce serait beaucoup plus en raison du fait qu'elle est celle d'une longue tradition sociale-démocrate qui a façonné non seulement cette école mais tout le pays, que parce que les élèves ont connu les succès au PISA dont on parle beaucoup, même beaucoup trop.

Je m'empresse de préciser d'abord pourquoi je pense que l'école québécoise devrait s'inspirer de l'école finlandaise ; je terminerai ensuite en vous disant pourquoi je crois que l'influence de ce pays sur le Québec ne devrait pas se limiter à la question scolaire, encore moins aux seuls succès dans les épreuves internationales. Autrement dit, j'essaierai de vous démontrer que le modèle scolaire finlandais ne peut avoir une influence positive sur l'école québécoise que dans la mesure où il n'est pas sorti de son contexte social, économique et politique et où l'on ne l'a pas extirpé de la société qui lui a donné la vie.

De toutes les institutions sociales qui la composent, il n'y en a probablement pas une qui soit plus l'image de cette collectivité que l'école. Celle-ci ne peut donc s'expliquer et se comprendre, abstraction

faite de la société qui l'a fait naître. Inversement, une société ne peut s'expliquer et se comprendre, abstraction faite de l'école qui produit sa relève. Si on peut dire telle société, telle école, on peut tout aussi bien dire telle école, telle société. Si je veux comprendre pourquoi un système scolaire exerce sur moi une telle fascination, il faut aussi que je comprenne comment s'est construite la collectivité qui l'a généré, quelles sont les valeurs qui sous-tendent son projet éducatif.

Pourquoi ses élèves sont-ils les meilleurs ?

Certains auteurs³, qui semblent encore à la recherche du facteur explicatif unique, prétendent que les succès des élèves finlandais aux épreuves du PISA seraient dus au fait que ces examens mesurent davantage les compétences que les connaissances. Si tel était le cas, je vous déconseillerais d'aligner l'école québécoise sur l'école finlandaise, et ce, pour deux raisons. Premièrement, à la différence de l'école québécoise, la finlandaise n'a pas fait la bêtise de réduire tous les apprentissages proposés à la machine à saucisses des compétences.

Dans tout ce que j'ai lu et entendu, la Finlande fait encore et toujours une place affirmée et réaffirmée à la transmission et à l'acquisition des connaissances dans la perspective de cette approche qu'on résume souvent par la formule *apprendre à apprendre*. En ce sens, on a là une société qui a compris que l'école de demain devra tout à la fois permettre à ses élèves d'apprendre, mais aussi, en raison du foisonnement incessant des connaissances nouvelles et du fait que l'école n'est plus la seule source, ni même la principale source de ces connaissances, *d'apprendre à apprendre*.

Bref, l'école ne suffit plus à fournir les connaissances et les apprentissages dont l'être humain a besoin. Comme l'a écrit si justement Claude Anttila⁴: « ... le monde médiatisé et informatisé qui entoure les enfants leur permet de puiser les informations qu'ils trans-

³ VANISCOTTE, Francine, *La diversité des systèmes éducatifs de l'Europe communautaire*, http://www.ac-versailles.fr/sections-europeennes/docs/DIV_SYS_EDUC_EUR.pdf.

⁴ ANTILA, Claude (2008). *Le système scolaire finlandais*, document PowerPoint, 41 diapos.

formeront en connaissances ». J'ajouterais : ... grâce à l'école et à une utilisation judicieuse et non dogmatique du socioconstructivisme. Il revient donc à l'école d'aujourd'hui de faire acquérir des connaissances utiles par les élèves, mais aussi de leur apprendre à apprendre des connaissances éventuelles tout au long de leur vie. Et il ne fait pas de doute que le socioconstructivisme soit une bonne façon, voire une très bonne façon d'apprendre à apprendre, mais ce n'est pas la seule comme semblent le croire et le porter bien haut les tenants et les tenants de la réforme rebaptisée Renouveau pédagogique, à travers ce qui n'aura été qu'une manœuvre de diversion.

Deuxièmement, en ne misant que sur les compétences, l'école québécoise commet une erreur dont elle mettra du temps à se remettre parce qu'elle se trouve à avilir, à assujettir et à réduire la formation générale de la personne humaine à une notion, celle de compétence, qui à l'origine n'a de pertinence qu'en matière de formation professionnelle. Pour s'en convaincre, on n'a qu'à faire une recherche Web approfondie en partant de l'expression *Competency Based Movement*. Un plombier compétent, soit ! Un médecin compétent, soit ! Un avocat compétent, soit ! Mais quand j'entends dire que les diplômés de formation générale de quatrième et de cinquième secondaire seront des *attestations de compétences*, alors je me dis que l'école québécoise est en train de capoter. Dès lors, nous avons misérablement réduit la notion de formation générale de l'être humain avec tout ce qu'elle comporte de richesses et de nuances à celle forcément étriquée de compétence. Tout cela annonce peut-être sa vérité : nous n'aurons plus de citoyens cultivés ; nous n'aurons que des citoyens compétents !

D'autres auteurs, dont notre conférencière, croient que les succès des jeunes finlandais aux épreuves du PISA pourraient peut-être s'expliquer par le recours au socioconstructivisme comme point d'appui de la pédagogie finlandaise. Personnellement, je ne crois pas que ce soit suffisant. J'ai déjà fait ailleurs, à propos de la réforme scolaire québécoise, la critique du socioconstructivisme quand on en fait une sorte de théorie étatique de l'apprentissage, un peu comme ce fut le cas de la défunte Union soviétique où il y avait une biologie soviétique, une médecine soviétique, une pédagogie soviétique, etc. Et comme cela pourrait être le cas du Québec, si on n'y met pas la pédale douce.

Je ne crois au socioconstructivisme que dans la mesure où il est un outil parmi d'autres dans l'arsenal de l'enseignant et dans la mesure où cette doctrine lui permet notamment de développer chez ses élèves, comme elle peut très bien le faire, le fameux *apprendre à apprendre* dont je viens de parler. Réduit à une formule simple, on pourrait dire que faire du socioconstructivisme en classe, c'est permettre à l'élève de réinventer la roue, c'est-à-dire de reprendre à son compte la démarche initiale de la connaissance.

Dans le contexte d'aujourd'hui et encore davantage dans celui de demain, l'être humain aura mille occasions de réinventer la roue et de refaire la démarche originale de connaissance à propos de savoirs nouveaux, ne serait-ce que pour *apprendre à apprendre* sur le Web. Dans ce fouillis innommable, l'apprenant doit se bâtir lui-même ses propres grilles d'évaluation et de corroboration des données et références fournies par le Web.

Jusque-là, c'est l'école et les enseignantes et les enseignants qui médiatisaient les apprentissages fiables et utiles et faisaient le tri. Pour les plus vieux, la bibliothèque était l'endroit de consignation fiable des savoirs et des savoir-faire indispensables. À partir du Web, l'élève est laissé à lui-même sans aucun repère, dans les vastes plaines de la société du savoir où s'entrechoquent des opinions, des connaissances sûres, des connaissances approximatives, des croyances, de la propagande, de l'inculcation idéologique et quoi encore.

C'est donc irréaliste et utopique de penser qu'on peut faire faire tous les apprentissages du programme scolaire en recourant au socioconstructivisme. Il y en a beaucoup trop pour que chacun puisse être abordé en ayant recours à la démarche de connaissance initiale qu'exige le socioconstructivisme. Et c'est pourtant ce qui est proposé dans la première version du Programme de formation de l'école québécoise.

Il faut également signaler comme limite à l'utilisation de cette théorie qu'il est antipédagogique et contre-productif de penser que le socioconstructivisme convient à toutes les *tournures d'esprit* de nos élèves. C'est donc par souci de réalisme autant que par conviction que

j'ai choisi de ne faire qu'un instrument parmi d'autres dans l'arsenal pédagogique de l'enseignant de ce qui est devenu pour tant de monde, un nouveau dogme pédagogique. Je refuse une fois de plus de chevaucher le carrousel des dogmes pédagogiques mutuellement exclusifs qui a trop souvent encadré la dynamique de nos réformes scolaires.

S'il fallait s'en tenir à un seul facteur pour justifier un emprunt pédagogique au système scolaire finlandais, j'en serais donc frustré, mais je me consolerais en choisissant leurs taux de persévérance scolaire qui sont sans commune mesure avec les nôtres et qui témoignent d'une conception sans doute très différente de la réussite scolaire de toutes et de tous. Qu'au terme de dix années de scolarité commune et à l'âge de 16 ans, 99,7 % des élèves obtiennent leur certificat de fin d'études, il y a de quoi envier et s'inspirer d'une école qui vit aussi bien les grandes finalités assignées par le Rapport Parent, soit celle de l'école pour tous et celle de l'égalité des chances.

Mais en parcourant les bilans critiques des succès des élèves finlandais, on en vient rapidement à croire que cela ne peut être attribuable à un seul facteur, si séduisant soit-il. À l'évidence, les explications les plus plausibles et les plus utiles sont celles qui associent plusieurs causes à ces performances. En premier lieu, on serait tenté d'invoquer les facteurs proprement scolaires, mais il ne faudrait pas en oublier certains autres en cours de route qui, sans être aussi évidents, n'en sont pas moins importants parce qu'ils sous-tendent et nourrissent les facteurs scolaires.

Dans une intéressante étude qui tente d'isoler les raisons de la réussite finlandaise, I. Halinen⁵ mentionne, parmi les facteurs scolaires les plus souvent cités, la qualité de la formation des enseignantes et des enseignants, le statut social et le prestige de la profession, l'autonomie dont bénéficie celui-ci dans sa classe, le classement hétérogène des élèves et même, cela prend une importance toute particulière au Québec, l'absence d'inspection et de comparaison entre les établissements ainsi que d'examens nationaux avant la fin de la scolarité obligatoire.

⁵ HALINEN, Irmeli (2006). « L'École de l'équité et de l'intégration : le cas de la Finlande », *Revue internationale de l'Éducation*, n° 41.

On note aussi, parmi les facteurs pédagogiques, un *style pédagogique* plus axé sur l'épanouissement personnel que sur l'acquisition des connaissances, le fait de ne pas être soumis à la crainte du redoublement, au stress des examens dans le contexte d'une évaluation sommative et de ne pas être obligé de faire des choix d'orientations irréversibles avant la fin de la scolarité obligatoire. Tout cela dans le contexte d'un tronc commun, de 7 à 16 ans, le même pour tout le monde, ce qui a pour effet d'éliminer la rivalité et de ne pas placer les élèves dans une situation de compétition les uns par rapport aux autres.

Le moins qu'on puisse dire du contexte de l'école finlandaise durant la scolarité obligatoire, c'est qu'il est peu stressant comparé à d'autres contextes européens et même nord-américains. Au bout du compte et cela n'est pas un petit paradoxe, les élèves finlandais qui n'ont pas eu souvent l'occasion de passer des examens, réagissent très bien à la situation des épreuves du PISA !

Un facteur d'infrastructure, soit un nombre proportionnellement plus grand de ressources humaines pédagogiques à la disposition des élèves, pourrait également entrer en ligne de compte et avoir un effet de levier sur tous les autres. Il y a dix ans, la Finlande comptait quatre fois plus de fonctionnaires. En réduisant le personnel administratif, les autorités ont réinvesti ces économies en personnel et en ressources à l'intention des élèves en difficulté⁶. Aujourd'hui, on dénombre 400 fonctionnaires à l'éducation nationale finlandaise ; le Québec atteint 1 500 ! Si les effectifs administratifs étaient calculés en fonction de la population du Québec comparée à celle de la Finlande, cela donnerait 1 032 fonctionnaires pour la Finlande ! Inversement, si on ajustait le nombre d'employés administratifs québécois au prorata des fonctionnaires finlandais, le MELS n'en compterait que 500 !

Qui prend *pédagogie*, prend pays !

Parmi les facteurs extrascolaires qui peuvent également entrer en ligne de compte pour expliquer les succès des jeunes finlandais, il s'en trouve qui relèvent directement d'une culture qui serait commune

⁶ MÉNARD, Sébastien (2008). *Le Journal de Montréal* (26 mars).

aux pays nordiques. En effet, on peut en parler pour les pays tant que les délimitations actuelles de ces États nordiques sont relativement récentes et sont l'aboutissement d'incessants bouleversements ayant entraîné des métissages de tous ordres et de tous niveaux. Au cœur de cette culture commune, on retrouve l'égalité entre les hommes et les femmes, l'équité et la solidarité sociales, une distribution plus égalitaire des ressources disponibles, un haut niveau de scolarité chez les femmes, la décentralisation, la délégation des niveaux supérieurs, la confiance et l'autonomie obtenues par les niveaux subalternes de la stratification.

Voilà tout autant de valeurs qui ont puissamment concouru à établir le leadership de ces petits pays et à en faire des pays d'avant-garde dans bien des domaines. À titre d'exemples, signalons que le droit de vote aux femmes en Finlande date de 1917 ; au Québec, de 1943. La gratuité scolaire existe en Suède depuis plus de cent soixante ans ; au Québec depuis à peine cinquante ans. L'obligation scolaire en Norvège, depuis deux cent cinquante ans ; au Québec, depuis à peine soixante ans, etc.

Et qu'on ne vienne pas me dire que ce sont des pays plus gros ou encore plus vieux que le Québec. Le plus peuplé, la Suède, l'est à peine plus que le Québec. Dans leur forme actuelle, la Norvège a cent cinq ans, la Finlande n'a pas cent ans. Ces deux indépendances se sont faites de façon exemplaire, à tel point qu'une fois indépendante, la Norvège a choisi d'être elle aussi une monarchie et est allée chercher son roi dans la famille royale du Danemark, sa mère, la Princesse Louise étant une Suédoise ! Et nous ne serions pas capables de faire aussi civilisé, abstraction faite de la monarchie ?

À travers ces rebonds de l'histoire, ils ont fait preuve d'une maturité politique qui en étonne plusieurs pour en arriver à cette culture commune que j'évoquais plus haut et qui a permis à ces pays de petite taille d'occuper une place à l'avant-garde des nations. Dans l'expression de leurs préférences politiques, il faut voir avec quelle sagesse et quelle sérénité ces Nordiques envoient périodiquement la social-démocratie aux douches pour lui permettre de se refaire une beauté au goût du jour, même si cette orientation politique de centre-gauche

reste au fil des ans et de loin leur choix politique préféré auquel ils donnent quasiment le statut d'un mode de vie. Et pourquoi pas nous ?

Ces petits pays-là ont des philosophes, des scientifiques, des dramaturges, des écrivains et des musiciens, des cinéastes, des comédiens, des artistes, des athlètes du calibre de ceux que produisent des pays plus vieux et plus grands. Ils ont une industrie lourde d'où sortent des voitures renommées, des camions, des bus, des tracteurs et même des chars d'assaut, des armes *high tech* et des avions de combat, ce qui n'est pas nécessairement à leur gloire et mérite. Relativement petite, la Suède, qui est seule avec une partie de la Finlande à parler sa langue, arrive à me vendre un Markor et un Leksvick pour mon salon, une Bjursta et une Kulla pour ma salle à manger, un Mlebu et un Levanger pour ma chambre à coucher et je ne m'en offusque pas. Je ne brandis pas la loi 101. Je ne m'en sens pas menacé. Au contraire, je m'en amuse et m'en réjouis en disant : c'est bien IKEA !

D'où vient donc que ces pays se sont taillé si rapidement une aussi belle place dans le concert des nations ? Si nous choisissons de prendre exemple de la question scolaire finlandaise, pourquoi ne pas profiter de l'occasion pour nous inspirer de ce à quoi en sont arrivés ces pays qui nous ressemblent tant par ailleurs, et ce, tant sur les autres plans que sur le plan scolaire. Je n'ai jamais compris pourquoi les souverainistes ne parlent pas plus souvent de ces cas de sociétés exemplaires. Je n'ai jamais compris non plus pourquoi les pédagogues québécois de toutes les orientations politiques ne parlent pas plus souvent de ces cas scolaires modèles. C'est pourtant ce à quoi nous invitait Jane Jacobs dès 1980, une grande urbaniste américaine qui a surtout vécu en Ontario, dans un essai intitulé *The Question of Separatism* où elle fait un long parallèle entre la question nationale en Norvège et celle du Québec. Je ne résiste pas à la tentation de vous lancer cette parodie de l'aphorisme amoureux : Qui prend *pédagogie*, prend pays !

Pourquoi donc cette crainte et cette méfiance que nous avons à nous inspirer de ce que font les autres ? Pourquoi nous en tenir toujours à de timides emprunts pédagogiques auxquels nous avons au surcroît coupé les racines à tel point que nous en avons perdu le sens premier ? C'est là un réflexe de nation colonisée et il faudra bien en sortir. Les

Français trouvent que nous sommes très anglo-saxons. Les Américains trouvent que nous sommes très Français. Qui sommes-nous donc, nous-mêmes, d'autre qu'un métissage plus ou moins subi ? Est-ce que c'est ça que nous craignons ? Mais que sont donc ces nations modernes d'autre que le résultat d'un métissage plus ou moins harmonieux ? Les nations qui s'en sont le mieux sorties ne sont-elles pas celles qui ont réussi à prendre en main et à diriger ce métissage dans le sens d'une identité en voie de se constituer ? N'est-ce pas ce que la détermination de ces pays qui nous ressemblent devrait nous enseigner ?

Les conditions d'un emprunt pédagogique valable

De ce qui précède, on le voit bien, il faut conclure qu'on n'importe pas un modèle pédagogique, en tout ou en partie, une doctrine pédagogique, encore moins un système scolaire sans tenir compte du pays d'où il vient, de la culture au sens sociologique du terme qui l'a mis au monde et l'a nourri. C'est pourtant ce que nous faisons trop souvent au Québec avec nos incessantes réformes.

Nos enseignantes et nos enseignants n'étaient pas équipés pour réaliser l'analyse de contexte nécessaire et faire de l'approche par compétences un emprunt pédagogique valable. Comme les scribes de la réforme ne l'ont pas fait non plus, ou si peu, personne n'a vu les objections qu'il y avait à étendre l'approche par compétences à tous les apprentissages du primaire et du secondaire et même du collégial, alors qu'elle n'était à l'origine qu'un outil pédagogique dans le domaine de la formation professionnelle.

La formation de notre personnel scolaire souffre d'un déséquilibre qui a pour effet qu'il lui est pratiquement impossible de faire cette analyse de contexte nécessaire à tout emprunt pédagogique. Sa formation en pédagogie et en psychologie prend tellement de place dans le programme qu'il n'en reste plus pour une formation dans le domaine de l'analyse sociale de l'éducation scolaire qui lui permettrait d'effectuer cette analyse. Quand il emprunte à l'étranger, il le fait in vitro. Il n'est pas équipé pour faire autrement. C'est à n'en pas douter, une des principales raisons de l'échec de tant de nos réformes. Nos réformes sont des plantes sans racines.

Importer une pédagogie, abstraction faite d'où elle vient, c'est en effet comme d'essayer de planter un arbre dont on aurait coupé les racines. L'avantage qu'il y a à regarder du côté des pays nordiques dont la Finlande, qui a fait les manchettes depuis le début des années 2000, notamment en raison de ses succès dans les épreuves du PISA, c'est précisément que nous avons déjà des racines culturelles communes qui feraient que le modèle scolaire finlandais ne mettrait pas trop de temps à s'implanter chez nous.

Soit dit en passant, la question du contexte d'emprunt se pose même si on note au départ une affinité d'objectifs entre celui d'origine et notre contexte scolaire. Ainsi, ce n'est pas parce qu'un modèle a été mis au point dans une autre situation pour régler un problème de décrochage qu'il va nécessairement être bon pour nous aider à régler la même difficulté chez nous. Tout comme la solution québécoise au problème de la motivation pour les études chez les enfants de milieux aisés, par exemple, ne convient pas nécessairement à régler la même question chez les enfants de milieux défavorisés. Il faut toujours accompagner nos emprunts pédagogiques d'une analyse de contexte.

Voici donc quelques exemples de questions que nous devrions poser aux contextes social et culturel auxquels nous nous proposons d'emprunter des solutions à nos problèmes scolaires. Quelles sont les raisons pour lesquelles ce modèle a été créé ? Quels sont les objectifs que poursuivaient ses instigateurs ? Quelles sont les lacunes auxquelles ce modèle voulait remédier ? Quelles en sont les valeurs éducatives sous-jacentes ? Quelle est la conception de l'enfant qui en découle ? Quelles sont les valeurs sociales supérieures de cette société qui sont sous-jacentes ? Quel est le projet de société sous-jacent à ce modèle pédagogique ?

Il va sans dire qu'une fois l'évaluation du contexte social de l'emprunt pédagogique terminée, il faut procéder à un jugement de concordance entre celui d'origine et la destination de nos emprunts. Pour assurer cette concordance, il faudra peut-être procéder, le cas échéant, à des aménagements visant à faciliter l'implantation et l'enracinement du modèle dans son nouveau contexte.

C'est à ces préalables qu'on aurait dû procéder en incluant l'approche par compétences dans les cahiers de charge de la réforme.

Si on l'avait fait, on se serait aperçu, comme je l'ai signalé auparavant, que cette approche dont on a fait l'axe principal de la réforme a été développée aux États-Unis dans le contexte restreint du *vocational training*, c'est-à-dire celui de la formation professionnelle niveau technique, dans lequel la notion de compétence prend tout son sens.

Est-il utile de rappeler qu'un plombier doit être compétent, qu'un avocat doit l'être, qu'un médecin aussi ? Mais quand il s'agit de formation générale, le concept nous conduit tout droit dans le borborygme polysémique où, suivant l'expression de notre poète Raoul *toutte est dans toutte* ! Relisez le Programme de formation de l'école québécoise et vous verrez qu'il y a des compétences jusque dans votre soupe et qu'en fin de compte le concept dit tout et rien à la fois !

Pour une sociologie de l'éducation scolaire

De ce qui précède, il semble sage de conclure que la question des emprunts pédagogiques pose avec beaucoup d'acuité la nécessité et l'urgence d'une sociologie de l'éducation scolaire à double finalité. Sur le plan de la recherche, cette sociologie permettrait d'affiner nos outils d'investigation et de rétablir l'équilibre d'une problématique de recherche que je n'hésite pas à qualifier, après plus de quarante ans d'exploration dans le domaine, de *psychologisante*. Elle permettrait aussi de développer des connaissances et des outils d'analyse sociale de l'éducation. Sur le plan de la pratique professionnelle, elle équiperait les enseignantes et les enseignants d'un outil d'analyse sociale leur facilitant une réflexion plus fine et plus complète sur leur pratique quotidienne ainsi que sur le contexte de leurs emprunts.

Cette sociologie de l'éducation scolaire, comme élément de formation du personnel enseignant, lui permettrait d'éviter de faire ce qu'il est trop souvent obligé de faire au Québec, soit du socioconstructivisme *in vitro* coupé de ses racines, ou d'utiliser une approche par compétences qui s'est trompé d'adresse. Si nos emprunts étaient moins superficiels, nous ne serions pas obligés de faire des réformes à tout bout de champ. La seule de nos réformes qui a fait cette analyse du contexte de ses emprunts à l'étranger, c'est celle du Rapport Parent dont nous avons encore gardé, quarante ans plus tard, des éléments solides.