

INSTITUT NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
CENTRE URBANISATION, CULTURE ET SOCIÉTÉ

Étude comparative: Les systèmes scolaires français et suédois

Rapport de stage de recherche

Julie Paradis, candidate à la maîtrise en études urbaines

15 août 2008

Sous la direction de M. Jean-Pierre Collin

NOTE DE L'AUTEURE

Avant toutes choses, je tiens à souligner la participation de quelques personnes qui m'ont permis de mener à bien mon projet de recherche. En premier lieu, je veux remercier la Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ) d'avoir accepté de me confier ce mandat de recherche. Je veux particulièrement remercier Mme Louise Tremblay, qui m'a été d'une grande aide et a su me guider et surtout, a eu confiance en mes capacités pour réussir à compléter le mandat. J'aimerais souligner la participation de mon directeur, M. Jean-Pierre Collin, qui m'a guidé et conseillé pour la réalisation de ce travail de recherche. Je tiens à remercier M. Pierre Delorme, qui nous a bien préparé à la réalisation d'un stage et qui, surtout, croit si fort aux bienfaits de cette activité. Finalement, merci à mon conjoint, ma famille ainsi que mes amis qui m'ont encouragée et ont cru en moi tout au long de la réalisation de ce document.

TABLE DES MATIÈRES

NOTE DE L'AUTEURE.....	2	Page 3
INTRODUCTION.....	4	
SUJET DE LA RECHERCHE.....	6	
PROBLÉMATIQUE OU QUESTION DE RECHERCHE.....	12	
CADRE D'ANALYSE.....	14	
OBJECTIFS OU HYPOTHÈSES DE RECHERCHE.....	20	
MÉTHODOLOGIE.....	22	
RÉSULTATS ET ANALYSE.....	27	
ÉVALUATION DU STAGE.....	33	
CONCLUSION.....	37	
BIBLIOGRAPHIE.....	38	
TABLE DES ANNEXES.....	40	

INTRODUCTION

Dans le cadre de la réalisation d'une maîtrise en études urbaines, option stage de recherche, nous avons rapidement dû trouver une organisation qui accepterait de nous offrir un mandat de recherche. Suite à diverses démarches, la Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ) a accepté de nous confier un mandat de recherche concernant la démocratie scolaire et les modèles d'éducation, tout en nous laissant la marge de manœuvre nécessaire pour relier ce mandat aux sujets abordés en études urbaines.

Ce mandat de recherche touchait la question de la démocratie scolaire, sa signification et son application au Québec. Le mandat principal était de réaliser une étude comparative entre le Québec, la Suède et la France pour en analyser les modèles éducatifs et en faire ressortir les principales caractéristiques. Nous nous sommes donc engagés à réaliser une étude empirique en fonction des moyens qui nous étaient octroyés. Le stage s'est déroulé à Québec, au siège social de la Fédération, et a été effectué principalement sur la base de données informatiques et écrites (une recension plus complète des types de documents consultés sera présentée ultérieurement). Notons que les deux pays à étudier furent imposés par la FCSQ.

Le moment est aujourd'hui venu de rendre compte de l'ensemble de la démarche qui a mené à la production du rapport de recherche. Il importe également de prendre en compte la façon dont l'ensemble du processus de stage s'est déroulé ainsi que de nos acquis suite à cette expérience.

Page | 4

Ce rapport comprendra tout d'abord une section plus académique relatant la problématique, la question de recherche, ainsi que la méthodologie utilisées pour la réalisation du rapport. Ensuite seront présentés une partie des résultats obtenus ainsi qu'une brève analyse liée à ces résultats. Le tout sera complété par une évaluation par l'auteure de son expérience de stagiaire ainsi que de ses impressions et commentaires.

Notons que nous ne répéterons pas de façon élaborée les résultats de la recherche car cette section comporte en elle-même huit fiches assez volumineuses. Nous nous concentrerons sur les grandes observations ainsi que sur certains commentaires méthodologiques qui enrichiront l'ensemble de ce travail. Néanmoins, le travail remis à la FCSQ est disponible en annexe, sous forme de fiches synthèse classées par indicateurs, qui sont au nombre de huit : le système d'éducation, la gouvernance de l'éducation, le financement de l'éducation, les établissements scolaires, les élèves, le calendrier scolaire, les élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage, la formation professionnelle. En plus de ces fiches, vous retrouverez en annexe un résumé de travail préparé pour les professionnels de la FCSQ, ainsi qu'un article préparé pour la revue *Savoir* de la FCSQ, qui n'a jamais été publié.

En terminant, nous tenons à préciser que ce travail a été réalisé sur une grande période de temps, soit de juin 2007 à août 2008, dont trois mois dans les locaux de l'organisation. La cueillette de données en elle-même a été complétée en septembre 2007, ce qui explique pourquoi certains développements récents concernant la gouvernance de l'éducation ou la gestion des commissions scolaires n'ont pas été pris en compte. Pour nous éviter d'avoir à recommencer du début la construction des fiches, nous avons préféré conserver les données qui nous avons recueillies à l'époque. Néanmoins, si des changements majeurs ont eu lieu et qu'ils nous ont permis d'avoir un regard différent sur l'ensemble de notre démarche de recherche, nous le préciserons.

SUJET DE LA RECHERCHE

Cette recherche porte sur la démocratie scolaire et les systèmes éducatifs suédois et français, le tout basé sur la réalité québécoise. C'est sous l'angle de la gouvernance locale, au moyen de la décentralisation et de la démocratie locale, que nous avons choisi d'aborder cette question. Ce choix a été fait en lien avec notre cursus, mais aussi en raison des questionnements qui sont omni-présents quant à la pertinence de la commission scolaire comme instance de gouvernance locale avec un palier administratif dans la composition du système d'éducation québécois. Nous croyons également qu'étudier ce sujet sous cet angle permettra de faire ressortir des constats intéressants qui, comparés à la réalité propre à d'autres pays, pourront occasionner des réflexions très intéressantes sur le sujet. De plus, cet angle est tiré de caractéristiques inhérentes du système scolaire québécois et qui le rendent unique en son genre. C'est pourquoi nous souhaitons utiliser ces dernières pour analyser les deux autres modèles à l'étude, soit le système suédois et le système français.

Mais quel est le sujet de ce travail? De prime abord, précisons qu'il porte sur l'éducation et la façon dont elle est dispensée en France, en Suède et au Québec. Nous souhaitons comparer le modèle québécois avec deux autres modèles représentant des pays aux habitudes différentes en matière d'administration. Aussi, le but de cette comparaison n'est pas de classer ces pays du meilleur au pire, mais plutôt d'approfondir nos connaissances

afin de nous guider lorsque le modèle québécois est sur la sellette, tout en faisant ressortir les succès et insuccès de ces modèles. Nous tenons à préciser que nous avons choisi de ne pas nous prononcer sur la qualité des modèles, que ce soit les modèles français, suédois et même québécois, car nous ne considérons pas que ce soit l'objectif du travail. Le mandat confié par le FCSQ ne demandait pas la réalisation d'un tel exercice, et nous croyons que notre devoir d'objectivité nous oblige à ne pas poser de jugement sur les résultats que nous obtenons. Malgré tout, nous nous permettons de faire des commentaires quant aux conséquences de certains résultats, mais, s'il y a lieu, précisons que ces commentaires sont personnels. Finalement, ce travail porte sur la démocratie scolaire et la façon dont elle est exercée dans les trois modèles. Nous axons également l'analyse sur les notions de décentralisation et de gouvernance car ils entrent directement dans notre champ de compétence, qui est rapidement dépassé lorsqu'il est question de pédagogie ou d'autres éléments très spécifiques au monde de l'éducation.

Nous avons choisi de travailler sur les deux systèmes étrangers en nous basant sur des critères d'évaluation tirés directement de grandes caractéristiques du système québécois. Ces caractéristiques ont été sélectionnées suite à la suggestion de professionnels de la FCSQ. En fonction des résultats de cette comparaison, nous avons analysé certaines ressemblances ou différences et les avons mis en évidence. Autrement dit, il s'agit beaucoup plus d'une amorce de réflexion que d'une analyse en profondeur. Néanmoins, nous croyons qu'un tel travail peut aider à mieux apprivoiser ces deux systèmes d'éducation, et surtout voir quelles expériences ils ont tenté et lesquelles pourraient être applicables dans notre système.

La France

« La France, pays d'Europe occidentale, compte près de 64 millions d'habitants répartis sur un territoire de 550 000 km². Elle compte 22 régions, 96 départements et plusieurs milliers de communes sur le continent, sans compter les territoires outre-mer. La population française est répartie très inégalement sur l'ensemble du territoire. Un cinquième de la population est regroupé en Île-de-France, région encerclant Paris et couvrant 2% du territoire. Aussi, la population est très dense dans les grandes villes alors que les communes périphériques sont de faible densité. Ces caractéristiques démographiques ont une influence importante sur la structure du système d'éducation et la répartition des institutions scolaires sur le territoire. La République française a un régime semi-présidentiel et compte un parlement

Carte F.1 : La France (Source : www.worldatlas.com)



composé de deux instances, soit l'Assemblée nationale et le Sénat. C'est le Président, élu pour 5 ans, qui préside le Conseil des Ministres.

En 1982 et 1983, des lois sont mises en place pour décentraliser le fonctionnement de l'administration française. Il a résulté de cet exercice une nouvelle importance donnée aux collectivités territoriales via le transfert de compétences étatiques. Dans le cas de l'éducation, ces lois se sont traduites par le transfert de certaines compétences, par exemple en matière de

gestion du parc immobilier scolaire au niveau de l'enseignement primaire par les communes. Le but de cet exercice de décentralisation était de rapprocher le centre de décision des citoyens. »¹

En plus des responsabilités de gestion confiées aux collectivités locales, certaines responsabilités ont été déconcentrées vers des instances plus locales. Par exemple, au niveau de la région, le pays est divisé en académies, dont le responsable est le recteur. Ce dernier a une foule de responsabilités (énoncées plus précisément dans les fiches de résultats en annexe) et doit reddition de compte au Ministre de l'éducation. Autrement dit, il constitue les yeux et les oreilles du Ministre sur le territoire de l'académie. Les décisions prises par le recteur sont donc actes du Ministre et sa marge de manœuvre est très faible.

Nous tenons à préciser que c'est un Ministère, le Ministère de l'Éducation nationale, qui est en charge de l'ensemble de la question éducative en France. Il y a, bien sûr, des comités, conseils ou autres instances en charge de certains sujets plus précis ayant trait à l'éducation mais l'ensemble des décisions pédagogiques sont prises par le Ministre ou le Ministère. Au niveau de la structure globale, l'enseignement est divisé de la façon suivante : enseignement préscolaire, niveau élémentaire, collège, lycée puis enseignement supérieur. L'obligation scolaire s'étend de l'âge de 6 ans jusqu'à 16 ans. Des classes particulières sont disponibles pour les élèves à besoins spéciaux, ainsi que d'autres services facilitant leur intégration aux

¹ PARADIS (2007b), p.3

classes normales. (Pour des précisions sur ces services ou tout autre questionnement par rapport à l'enseignement en France, référez-vous aux fiches en annexe.)

Carte 2: La Suède (Source : graphicmaps.com)



La Suède

« La Suède est un pays scandinave de 9 millions d'habitants, avec une superficie de 450 000 km². Ayant comme capitale Stockholm, la Suède

compte 85% de sa population dans sa moitié Sud. Notons que la Suède est l'un des 4 pays composant la Laponie, pays nordique dont les habitants sont le peuple Sami. Le pays est gouverné sous un régime de type parlementaire. Les Ministères suédois sont des unités plutôt restreintes; c'est le Ministre de l'Éducation et des sciences qui détient la responsabilité en matière d'éducation. Le territoire suédois est divisé en 21 comtés et 290 municipalités dont le faible nombre est lié au fait que les municipalités du Sud sont très petites et denses alors que celles du Nord couvrent de très grands territoires. Les municipalités en Suède ont des champs de compétences étendus qui vont de la santé et soins médicaux aux affaires sociales et à l'éducation. Les municipalités ont le droit de lever des impôts pour financer les services qu'elles dispensent, et le pouvoir décisionnel pour la gestion des divers champs de compétences appartient aux assemblées élues (le conseil municipal dans ce cas). »²

Ce pays nordique est comparable au Québec en raison de son territoire; la façon dont il est réparti, ses spécificités dues au climat ainsi que sa faible population au Nord rappellent des caractéristiques du territoire québécois. De telles caractéristiques peuvent rendre difficile l'offre d'un enseignement complet sur l'ensemble du territoire, sans que la notion d'éloignement ou de dépeuplement n'ait une influence sur la qualité de l'offre du service. Cette question a bien sûr été prise en compte lors de la préparation des critères de comparaison pour l'étude.

² *Ibid.*

De façon avouée, la FCSQ avait une autre raison pour choisir ce pays. En fait, les détracteurs des commissions scolaires prennent souvent des pays scandinaves en exemple, particulièrement la Finlande, pour démontrer à quel point d'autres systèmes sont performants. En étudiant la Suède, il devient intéressant de voir à quel point ce système est performant ou non, et surtout de quelle(s) façon(s) il se démarque du système québécois. N'oublions pas que le but du présent travail n'est pas de transposer des façons de faire, mais de les constater et de voir si elles ont des équivalents dans notre système actuel.

La Suède se distingue du Québec dans la façon dont l'éducation nationale est gérée. Comme le Québec et la France, elle dispose d'un Ministère de l'éducation, mais la différence est que son champ d'intervention est différent et que sa principale responsabilité est la détermination des grandes orientations de l'éducation. En effet, composé d'environ 50 fonctionnaires, il apparaît très petit si on le compare au Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS) du Québec où en 2006-2007 on retrouvait 1445 employés à temps complet³. La particularité de la Suède, et de plusieurs autres pays scandinaves, est que la responsabilité de la pédagogie et de l'organisation globale de l'éducation est confiée (entendre décentralisée) vers une agence, la Direction nationale de l'éducation, organe parallèle au Ministère. Notons également que l'éducation en Suède est très décentralisée, alors que les

³ QUÉBEC(2007), p.10

municipalités ont de grandes responsabilités en ce qui concerne l'enseignement primaire, secondaire et professionnel.

Globalement, la structure du système suédois est divisée en trois grandes parties : l'enseignement préscolaire, l'enseignement obligatoire et le secondaire supérieur. En plus de cette structure on retrouve trois routes parallèles, dont une pour les élèves avec difficultés d'apprentissage et une autre pour les adultes. Notons que l'ensemble des services sont gratuits sauf exception, et qu'un grand effort est fait pour assurer le droit à l'éducation à toute personne qui le souhaite.

Le Québec

Le Québec, province de plus de 7 millions d'habitants et caractérisée par un vaste territoire, ressemble à un hybride des deux pays précédents. En premier lieu, l'éducation est la responsabilité du Ministre responsable de l'éducation, des loisirs et du sport. C'est à ce niveau que les orientations sont choisies, les programmes mis en place et les décisions pédagogiques prises. Jusqu'ici, on parle d'un système qui ressemble beaucoup au système français. Mais la différence vient au second niveau. En effet, le Québec est caractérisé par l'existence de commissions scolaires, qui sont au compte de 72 sur le territoire québécois, certaines plus grandes que d'autres en fonction de la densité du territoire et d'autres facteurs qui sont présentés dans le rapport. Ces commissions scolaires ont diverses responsabilités en matière d'éducation. Ce sont notamment elles qui sont les employeurs de tout le personnel ayant une mission éducative sur le territoire québécois.

Elles gèrent donc l'ensemble des budgets des écoles sur leur territoire, et le parc immobilier leur appartient. Cet exemple de décentralisation fait plutôt penser au système suédois, dans lequel cette décentralisation est exercée à travers les municipalités.

Du côté de la structure éducative, on parle de quatre niveaux d'enseignement : préscolaire et primaire, secondaire, collégial et universitaire. Les commissions scolaires ont des responsabilités en matière d'enseignement préscolaire et primaire, secondaire ainsi que l'enseignement aux personnes avec difficultés d'apprentissage ou d'adaptation et l'enseignement aux adultes. Plusieurs comités existent pour permettre aux usagers, qu'ils soient élèves ou parents, de prendre part aux décisions prises ou d'entendre parler en détail des différents dossiers en lien avec leur établissement scolaire ou leur commission scolaire.

Précisons que les commissions scolaires sont caractérisées par un système électif permettant à l'ensemble des citoyens québécois de choisir, tous les quatre ans, les gens pour les représenter au sein du conseil des commissaires.

Cette brève description des trois États à l'étude laisse voir une très intéressante source de données à comparer. En les présentant, nous réussissons à amorcer la comparaison, à faire ressortir ce qui les unit ou les différencie. En nous basant sur les huit grandes caractéristiques présentées précédemment, nous pouvons étoffer de façon très intéressante et fort

pertinente cette étude, donnant beaucoup d'informations et de caractéristiques utiles pour mieux comprendre ces systèmes d'éducation.

PROBLÉMATIQUE OU QUESTION DE RECHERCHE

De prime abord, nous tenons à rappeler que le sujet de ce travail nous a été imposé. Il nous inspire, bien sûr, plusieurs questions auxquelles nous aimerions répondre par notre étude. Malheureusement, nous devons nous concentrer sur une facette du sujet, car il serait trop facile d'en prendre plus large et de nous perdre en détails et approfondissements de toute sorte.

Afin de ne pas nous éparpiller, nous avons choisi de nous concentrer sur une question de recherche, qui elle-même en soulève plusieurs plus synthétiques. La question principale est tirée directement du mandat proposé par la FCSQ et concerne la remise en question du modèle québécois par divers groupes et ce, plus intensément depuis les élections de mars 2007. Nous nous questionnons en fait sur la démocratie scolaire, qui est un des piliers du système des commissions scolaires. Notons que ces dernières sont l'objet principal des attaques envers le système québécois, étant considérées par leurs détracteurs comme un palier bureaucratique supplémentaire empêchant les services directs aux élèves.

En lien avec cette réalité, nous cherchons à voir de quelle façon la démocratie scolaire est vécue et implantée dans les deux modèles d'éducation à l'étude. Concerne-t-elle plutôt l'amont ou l'aval de la prise de décision? Assiste-t-on à des processus participatifs ou simplement consultatifs? Y-a-t-il des élus scolaires? Tant de questions auxquelles nous

souhaitons répondre afin de voir de quelle façon les systèmes suédois et français sont comparables au modèle québécois de démocratie scolaire.

Nous voulons également réaliser ce travail en prenant soin de ne pas tomber dans l'opportunisme comparatif. En effet, cette remise en question du système québécois est souvent faite suite à des comparaisons entre le Québec et d'autres États, particulièrement la Finlande. Or, en tentant de valider les données, on réalise qu'il y a souvent des données qui ne sont pas contextualisées ou qui sont simplement segmentées. Par exemple, sur le site internet de l'Action démocratique du Québec (ADQ) on trouve la phrase suivante : « Saviez-vous que... Les pays scandinaves fonctionnent avec des effectifs ministériels qui correspondent à 10% du nombre de fonctionnaires du ministère québécois de l'éducation? »⁴Cette donnée est vraie; en Suède par exemple le ministère de l'éducation ne compte pas plus d'une cinquantaine de fonctionnaires. Par contre, cette donnée ne mentionne pas que dans les pays scandinaves, on retrouve des agences qui emploient plusieurs centaines d'employés et qui sont chargées de la logistique de l'éducation, permettant de compenser pour la petitesse des ministères.

Nous croyons que la manipulation des données chiffrées est un fléau et qu'il est important de remettre les choses en ordre de ce côté. C'est pourquoi nous voulons prendre la peine de bien contextualiser notre travail et de suivre une méthodologie rigoureuse, au risque de nous répéter et de donner des informations qui peuvent sembler superflues.

⁴ Action démocratique du Québec (ND), p.10

CADRE D'ANALYSE

Comme nous devons trouver un moyen de lier l'étude des systèmes d'éducation aux études urbaines, nous avons choisi de regarder cette étude sous deux angles : la décentralisation et la démocratie scolaire. Pourquoi avoir choisi ces deux angles de recherche? Tout d'abord, nous considérons que ces deux concepts sont des composantes importantes du système d'éducation québécois, en faisant un modèle unique. De plus, nous croyons que ce sont ces deux composantes qui sont remises en question par les détracteurs des commissions scolaires; car, qu'est la commission scolaire sinon une entité décentralisée concrétisant la démocratie scolaire de par son système électif?

En nous basant sur ces deux composantes pour notre analyse, nous sommes persuadés que nous pourrions donner un sens nouveau aux grandes caractéristiques qui ressortiront de ce travail de comparaison. Voyons plus précisément ce que nous concevons comme de la décentralisation et de la démocratie scolaire.

La décentralisation

Pour nous, il apparaît difficile de définir la décentralisation sans présenter d'autres termes qui y sont étroitement liés. Pour ce faire, nous emprunterons l'explication de Plante, qui définit clairement les différents termes dans son texte :

« (...) les concepts centralisation, décentralisation et déconcentration renvoient à un terme plus générique, le pouvoir, que nous définissons, de façon simple, comme étant la capacité de A d'influencer ou de faire agir B dans une situation que A et B trouvent légitime. (...) Le système est centralisé lorsqu'il ne valorise que les décisions prises par son centre, alors que la décentralisation implique une remise des décisions à des unités périphériques. »⁵

Cette explication fait clairement ressortir les éléments qui, selon nous, permettent de différencier un État centralisé d'un État décentralisé, c'est-à-dire les notions de pouvoir et de prise de décision. D'ailleurs, nous tenons à rappeler qu'un État décentralisé implique nécessairement un centre, ou noyau central, et une périphérie. Pour définir le centre, nous avons choisi de nous appuyer sur les travaux de Gélinas qui mentionne notamment que c'est à partir du noyau central qu'on peut parler de décentralisation ou de déconcentration.⁶

Pour illustrer sa conception du noyau central, de la décentralisation et de la déconcentration, Gélinas applique ces concepts au gouvernement provincial tel qu'il était composé en 1975. En fonction de sa conceptualisation, le noyau central contient donc le conseil exécutif et son

⁵ PLANTE, 2004, p.14

⁶ PLANTE, 2004, p.14

secrétariat ainsi que les ministères verticaux, horizontaux, le conseil du trésor et autres organismes administratifs centraux et comités.⁷

Pourquoi présenter cette définition dans le contexte d'un travail sur les commissions scolaires? Parce nous croyons que pour bien comprendre la réalité d'un organisme décentralisé ou déconcentré, il faut comprendre l'ensemble du contexte qui l'entoure. Nous sommes convaincus que cet exercice de définitions permettra de mieux comprendre les structures organisationnelles des pays à l'étude ainsi que les incidences qu'ont ces mêmes structures sur le fonctionnement global des systèmes scolaires étudiés.

Pour ce travail, nous avons choisi de qualifier la décentralisation en fonction des travaux de Vincent Lemieux, particulièrement dans son ouvrage « La décentralisation ». Les définitions qu'il y propose permettent d'illustrer parfaitement ce que nous entendons par décentralisation et ses différentes formes. Nous avons choisi de présenter cette définition car elle est selon nous la plus synthétique et claire parmi celles que nous avons recueillies et permet d'énoncer notre vision de ces concepts. Voici une série de définitions que nous expliciterons par la suite.

« Décentralisation : transfert d'attributions (NDLR : Selon Lemieux, une attribution est une compétence, une source de

financement ou un poste d'autorité) du centre en direction de la périphérie.

Déconcentration : type de décentralisation où l'autonomie de gestion de la périphérie est restreinte, en ce que celle-ci continue de faire partie de la même organisation que le centre.

Délégation : type de décentralisation où il y a autonomie de gestion de la périphérie, laquelle ne fait pas partie de la même organisation que le centre.

Dévolution : Type de décentralisation où il y a autonomie de gouverne de la périphérie, laquelle ne fait pas partie de la même organisation que le centre. »⁸

Ces définitions permettent d'aborder de façon claire ce que nous entendons par décentralisation et la façon dont nous souhaitons traiter ce sujet dans le présent travail. Tout d'abord, nous tenons à préciser que nous considérons la décentralisation comme un terme parapluie, c'est-à-dire qu'il comprend plusieurs autres termes qui sont tous liés entre eux par une caractéristique; cette dernière étant la compétence et qui la détient.

D'ailleurs, c'est en fonction de ces définitions que nous avons étudié les deux pays choisis par la FCSQ. Nous avons cherché à faire ressortir des

⁷ GÉLINAS, 1975, pp.5-6

⁸ LEMIEUX (1997), pp.9-10

éléments permettant de classer, ou du moins de faire des rapprochements, entre le mode de gestion et de gouverner de l'éducation et ces grandes définitions de décentralisation. Précisons également que dans le cas français, la déconcentration est reconnue et omniprésente dans toutes les sphères de l'État. Nous voulons donc approfondir cette tendance et voir si les grandes intentions de décentralisation ont permis de changer la tradition et de donner un peu plus de pouvoir aux autres entités locales.

Nous tenons également à faire la différence entre les types de décentralisation, car certains ont tendance à les confondre. Comme il s'agit d'une étude plutôt exploratoire, nous n'aurons pas l'occasion d'approfondir davantage ces définitions et de les illustrer. Mais nous croyons que nous aurons la matière suffisante pour tenter une analyse et surtout faire ressortir des tendances.

Avant de passer à d'autres définitions, nous voulons ajouter une notion à la définition de décentralisation qui nous apparaît nécessaire, surtout afin d'en préciser l'utilité dans un contexte scolaire. Cet ajout peut être fait suite à une définition présentée par Saint-Pierre et Aktouf où l'on présente le concept de décentralisation comme étant « l'action de rendre plus autonome ce qui dépend d'un pouvoir central afin de gérer la complexité des situations dans un contexte d'évolution structurelle »⁹. Ou encore dans un contexte de disparités territoriales ou régionales.

⁹ SAINT-PIERRE, 2004, p.128

Nous croyons que la décentralisation est un moyen d'adapter les services en fonction des besoins de la clientèle locale; sur un territoire étendu comme celui du Québec ou, comme nous le verrons dans l'étude comparative, de la Suède et même de la France (au sens non du territoire mais des différentes populations) c'est souvent nécessaire pour que la population reçoive des services adéquats. D'ailleurs, l'explication se rapprochant le plus de cette idée est celle de Gortner, Mahler et Nicholson, qui mentionnent que « les structures décentralisées offrent (...) plus de flexibilité dans la réponse aux demandes de l'environnement (...) »¹⁰

Notons que nous aurions pu développer plusieurs autres concepts dans la présente section. Par exemple, les termes de consultation, participation et concertation auraient pu être présentés car ils sont liés de près à l'idée de la décentralisation et du pouvoir donné aux entités locales ou régionales. Mais nous avons préféré les aborder dans la section suivante, portant sur la démocratie scolaire, car nous y voyons des liens encore plus forts. Ces ressemblances entre les deux grands concepts montrent à quel point nos idées en matière de décentralisation et de démocratie scolaire sont liées et, dans une certaine mesure, dépendantes.

¹⁰ SAINT-PIERRE, 2004, p.129

La démocratie scolaire

Au Québec, quand on mentionne le mot démocratie scolaire, on pense aux commissions scolaires. Mais la démocratie scolaire, selon nous, est beaucoup plus que l'élection à tous les quatre ans de commissaires pour la gestion des dossiers ayant trait à leur commission scolaire respective. C'est dans cet ordre d'idées que nous définirons la démocratie scolaire.

Avant toute chose, nous tenons à présenter notre façon de voir la démocratie, vision empruntée à la commission Parent :

« Sans doute la démocratie est-elle d'abord un type de structure politique. Mais on peut dire qu'elle est avant tout et fondamentalement un esprit, une mentalité, un mode de vie : elle est fondée sur la participation du plus grand nombre, individuellement et par groupes, à la conduite d'une entreprise commune, sur le respect des droits de la personne, sur l'égalité de tous dans la diversité des fonctions et des capacités »¹¹

Cette définition nous rattache à la base de la démocratie, soit, à notre avis, un désir qui provient de la base et qui se manifeste directement sur la gouverne de l'État, et dans notre cas sur celle de l'éducation.

En plus de spécialiser notre définition vers une définition plus appliquée à la réalité scolaire, nous souhaitons séparer démocratie scolaire en deux

portions : la démocratie scolaire représentative et la démocratie scolaire participative. Il peut sembler audacieux de caractériser la démocratie scolaire de cette façon car, traditionnellement, les deux types de démocraties sont considérés comme opposés : « Il est courant d'opposer la démocratie représentative et la démocratie participative, du point de vue tant de la théorie que de la pratique. »¹² Néanmoins, après mûre réflexion, nous avons réalisé que la démocratie scolaire, sous son sens plus large, regroupe les deux démocraties et qu'en le conceptualisant de cette façon, il sera beaucoup plus aisé de tenter d'en trouver la correspondance dans les États à l'étude.

La portion représentative de la démocratie scolaire est plutôt simple à définir : il s'agit de l'ensemble du processus qui permet à un individu d'aller voter pour le candidat qu'il préfère pour le représenter au sein du conseil qui préside la commission scolaire de son secteur. Comme le Conseil supérieur de l'éducation le précise : « Fondée sur le respect de la liberté et de l'égalité de chaque citoyen, la démocratie s'exprime le plus souvent dans sa forme représentative. Au Québec, cela se traduit par l'élection des députés à l'Assemblée nationale, des maires et des conseillers municipaux ainsi que des commissaires scolaires. Chacune de ces personnes dûment élue représente l'ensemble des citoyens d'une circonscription ou d'un district

¹¹ Commission Parent, 1966, p.5

¹² HAMEL (2006), p.8

électoral »¹³. En démocratie représentative, le citoyen vote pour le parti qui propose le programme correspondant le plus à ses convictions.

La démocratie participative, quant à elle, est en quelque sorte l'opposé de la relation incarnée par la démocratie représentative. En effet, comme l'expriment Jouve et Hamel : « La démocratie participative repose (...) sur la possibilité de chaque citoyen de faire valoir ses préférences sans lui imposer de cadres généraux préalables par la mise en place de procédures et d'institutions au sein desquelles il est libre de faire entendre sa voix, contribuant par le fait même à la définition des choix collectifs »¹⁴.

Pourquoi concevoir la démocratie scolaire comme étant un mélange des deux démocraties? Parce qu'elle se décline de façons différentes dans les États à l'étude, et parce que nous croyons que la démocratie scolaire dépasse le simple fait d'aller voter pour un élu, qu'il soit Ministre de l'éducation ou commissaire scolaire.

En ce qui concerne la démocratie participative, nous tenons à préciser la façon dont nous la conceptualisons. Nous croyons qu'elle doit être définie en fonction de l'ensemble des méthodes qui existent en son sein. Pour ce faire, nous allons expliciter certains termes qui sont fréquemment utilisés dans le vocabulaire de la démocratie participative. Nous tenons à préciser que la raison nous poussant à expliciter ces termes est la multitude d'instances de

différents types présentes dans les États à l'étude, et leur importance dans la mise en place de la démocratie scolaire dans ces États. Précisons également qu'il est important de différencier ces termes pour pouvoir comprendre l'analyse que nous ferons des résultats de notre recherche.

Le premier terme est la participation. Ce terme, qui est lui aussi très large et peut inclure divers éléments, peut être défini comme suit : « La participation du public est un processus par lequel l'opinion de tous ceux qui sont intéressés par les décisions d'un organisme (...) est intégrée au processus de prise de décision de l'organisme. »¹⁵ Cette définition nous semble légèrement utopique, de par l'utilisation de la locution « est intégrée », mais permet néanmoins de donner une bonne idée de ce qu'est la participation.

Les deux prochains termes à définir le seront principalement pour faciliter la différenciation entre les deux. En effet, lors de la préparation du travail et tout au long de nos recherches, nous avons remarqué qu'il arrive fréquemment que les termes consultation et concertation soient confondus. La consultation est « un mode de participation initié pas les décideurs qui consiste à rechercher les avis de la population par rapport à une décision à venir clairement identifié, accordant ainsi un pouvoir

¹³ CSE (2007), p.6

¹⁴ HAMEL (2006), P.8

¹⁵ Bureau fédéral d'examen des évaluations environnementales (1989). Participation du public : Organiser et exécuter des programmes de participation du public, Vol.1, p.5, Dans BEAUCHAMP, André (1993). Le gestionnaire et les publics : pour une collaboration fructueuse, Montréal, BCM, Dans GAUTHIER(2003), T1, p.9

d'influence à la population. »¹⁶ De son côté, la concertation se différencie car elle « sollicite la participation de partenaires égaux dans une même aventure et fait appel à l'accord de chaque participant. La concertation exige davantage encore que la consultation puisqu'elle oblige une prise de décision partagée. »¹⁷ Autrement dit, dans le cas de la consultation, on vérifie l'opinion face à un projet concret, ce qui ne nécessite pas la prise en compte de ces opinions, alors qu'en concertant on oblige les parties à s'entendre et à prendre part à la discussion, souvent dès le début du processus.

Finalement, nous tenons à rappeler que cette conception de la démocratie scolaire est personnelle et a été préparée en fonction de nos connaissances et de nos pistes de réponses par rapport aux questions qui ont mené à la réalisation de ce travail.

¹⁶ Bureau de consultation de Montréal (1991). Comprendre et planifier la consultation publique, p.11, Dans BEAUCHAMP, André (1993). Le gestionnaire et les publics : pour une collaboration fructueuse, Montréal, BCM, Dans GAUTHIER(2003), T1, p.12

¹⁷ BEAUCHAMP, André (1993). Le gestionnaire et les publics : pour une collaboration fructueuse, Montréal, BCM, Dans GAUTHIER(2003), T1, p.13

OBJECTIFS OU HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

Dans le mandat donné par la FCSQ au tout début du processus, l'objectif de recherche est de « réaliser une étude comparative du système d'éducation de la France et de la Suède avec le système québécois et faire ressortir les effets de l'application d'un tel modèle au Québec »¹⁸. Il y est également précisé que cette étude cherche à faire ressortir les principales caractéristiques des deux systèmes dans plusieurs domaines liés à l'éducation, dont notamment, la gouvernance scolaire et le décrochage scolaire.

Après avoir pris connaissance de ce document et des besoins de l'organisation, nous avons choisi de préciser nos objectifs de recherche en fonction du mandat mais aussi en lien avec nos intérêts de chercheur en études urbaines. Dans ce contexte, notre objectif de recherche est que cette étude comparative nous permette de faire ressortir les grandes ressemblances et différences entre les modèles, ainsi que les avantages et inconvénients de certains choix faits par les États à l'étude. Il ne s'agit ni d'un jugement de valeur, ni d'une tentative de classement en fonction de la performance ou de la qualité, mais principalement d'une analyse modeste du fonctionnement global de ces modèles.

¹⁸ FCSQ (2007) p.2

Ces objectifs de recherche prennent aussi en compte, nos deux concepts présentés dans la section précédente, soit la décentralisation et la démocratie participative. Par ces deux concepts, nous cherchons à démontrer dans l'ensemble du processus de recherche, qu'ils sont partie prenante de tout modèle éducatif et qu'ils sont constamment en relation. C'est en faisant ressortir l'organisation administrative de chaque État, ainsi que les processus en place pour démocratiser l'éducation que nous tenterons d'atteindre cet objectif de recherche. Nous cherchons donc à mettre en évidence les différentes caractéristiques des modèles afin de pouvoir les analyser sous l'angle de la décentralisation et de la démocratie participative.

Bien sûr, nous avons en tête quelques possibilités de résultats quant à l'aboutissement de cette recherche. Néanmoins, nous ne pouvons les qualifier d'hypothèse de recherche, car ils ne sont que pure supposition, non soutenus par une thèse ou une théorie quelconque. Nous souhaitons malgré tout proposer quelques idées dans cette lignée.

Nous croyons que chaque modèle d'éducation est le résultat d'une combinaison particulière de décentralisation et de démocratie participative. Nous pensons que le degré de décentralisation fait la différence entre un système dans lequel la démocratie est plus représentative ou plus participative. Comme nous l'avons exposé dans notre cadre conceptuel, nous croyons que la démocratie scolaire englobe plusieurs démocraties; c'est d'ailleurs fonction de la décentralisation.

En étudiant deux pays qui sont traditionnellement à l'opposé en matière de décentralisation¹⁹ et de pouvoir aux entités locales, nous croyons pouvoir faire ressortir cette dualité entre démocratie représentative et démocratie participative. Nous supposons d'ailleurs qu'un modèle caractérisé par une démocratie plus représentative sera moins modelable, c'est-à-dire moins à l'écoute des besoins locaux (dans une certaine mesure), alors qu'un modèle plus participatif sera plus local, ou fera une plus grande place aux besoins particuliers. Il en est de même, à notre avis, de la place donnée aux parents et aux élèves. Dans un modèle plus représentatif, ils seraient accessoires, alors que dans un modèle participatif, ils auraient une place prépondérante dans l'exercice de prise de décision. Par « plus accessoires », nous entendons qu'ils peuvent servir principalement d'outil de légitimation des actions entreprises par les décideurs. Par exemple, dans un système centralisé, on pourrait créer des instances consultatives pour « donner l'impression » aux utilisateurs qu'ils ont leur mot à dire, légitimant par le fait même leurs diverses actions. Nous cherchons donc à différencier les rôles donnés aux utilisateurs par rapport à cette question.

¹⁹ Cette précision est fonction des connaissances générales de l'auteur

MÉTHODOLOGIE

Afin de réaliser cette étude sur les systèmes d'éducation suédois et français, nous avons dû choisir une méthode et une façon de faire qui nous permettrait de présenter l'information de façon synthétique et fidèle à la réalité. Pour donner un portrait complet de l'ensemble du processus, nous diviserons cette section méthodologique en deux parties : les choix méthodologiques, où nous présenterons le type de méthode retenue et les raisons de ce choix, et la réalisation du document, exposant les diverses étapes de préparation et d'élaboration du travail de recherche.

Les choix méthodologiques

La première question qui nous est venue en tête lors de la présentation du mandat est le choix de la méthode à suivre. Nous étions conscients de l'importance des statistiques dans cette étude, mais avons néanmoins opté pour une méthode d'analyse comparative qualitative, qui suivrait de grands indicateurs préétablis.

Ce choix est lié, tout d'abord, à la forme demandée par la FCSQ pour le rendu de ce rapport. Aussi, pour être cohérent avec notre problématique, nous souhaitons contextualiser l'ensemble des données présentées dans le travail, et étions persuadés que pour ce faire, nous devons procéder de façon qualitative. Finalement, l'analyse comparative que nous avons réalisée est basée sur une revue de littérature, cette revue comportant autant des données chiffrées que textuelles. Il ne suffit que de voir les différents

indicateurs choisis pour comprendre que ce travail serait principalement qualitatif. Néanmoins, nous réservons une place importante à la statistique pour appuyer l'ensemble de nos propos sur chaque pays à l'étude.

Le mandat nous proposant une étude comparative dans le but de voir les pratiques dans d'autres pays, nous nous sommes questionnés sur le bien fondé de ce choix et surtout sur la façon de l'opérationnaliser. C'est dans un ouvrage de May que nous avons eu nos réponses quant à la méthode et à ses avantages pour atteindre nos objectifs de recherche.

« The import-mirror view suggest that the project of comparative analysis is worthwhile because in producing findings on the practices of other countries, we are better able to see the basis of our own practices. (...) According to this view, the results generated by comparative study may permit the importation of different methods of organizing a society's affairs to improve their efficiency. (...) Thus, (...) comparative analysis is undertaken to explain and understand differences and similarities »²⁰

Cet extrait nous donne premièrement l'avis de l'auteur quant à l'utilité de l'analyse comparative de type *import-mirror*, qui semble correspondre à la méthode que la FCSQ souhaite nous voir appliquer. Ces propos donnent un éclairage important face aux résultats attendus d'une telle méthode, et nous aident à mieux conceptualiser la recherche. De plus, May précise, plus loin,

²⁰ May (2001), p.208

que le chercheur, en tant qu'observateur externe, peut parfois poser des questions qui ne le seraient pas dans un autre contexte, et permettre ainsi d'avoir une vision nouvelle ou différente du moins sur le phénomène observé.

Un autre auteur renforce l'importance de l'étude comparative et surtout, précise que c'est un moyen unique pour faire ressortir les divergences entre les États. Dans son ouvrage bien connu *The three worlds of welfare capitalism*, Esping-Andersen propose: « (...) *that only comparative empirical research will adequately disclose the fundamental properties that unite or divide modern welfare states* »²¹. Autrement dit, dans un contexte où les pays industrialisés sont de plus en plus semblables et où il devient plus difficile d'en connaître les particularités, l'étude comparative devient la méthode idéale pour faire ressortir les caractéristiques principales de ces États, et les utiliser pour les différencier les uns des autres. C'est en fait ce que nous cherchons à faire en comparant la Suède, la France et le Québec : trouver les grandes caractéristiques des systèmes scolaires puis voir en quoi ces caractéristiques font du modèle québécois un modèle unique.

Nous sommes conscients qu'en choisissant de grands indicateurs et en analysant l'information ainsi recueillie, il est possible que nous ne puissions pas comprendre de façon adéquate les sociétés à l'étude. En effet, cette méthode ne permet pas de donner à chaque information son importance

²¹ Esping-Andersen, *The three worlds of welfare capitalism*, p.3 dans May (2001), p.208

réelle dans le pays d'où elle provient et dans son contexte original. Autrement dit, nous savons qu'en procédant par indicateurs, nous passons peut-être à côté de certains points beaucoup plus importants en terme d'éducation en Suède ou en France. Mais comme le but est de comparer ces pays avec le Québec pour voir de quelle façon ils sont comparables et ce qui est applicable chez nous, nous tenons néanmoins à conserver cette façon de faire, tout en admettant la possibilité de ne pas toucher à tous les aspects des modèles français et suédois.

Pour terminer la présentation de la méthode d'analyse comparative, nous tenons à préciser qu'en plus d'avoir à apprivoiser deux modèles qui nous étaient étrangers, voire trois, vu notre faible connaissance du système scolaire québécois, nous avons dû adapter le vocabulaire et l'harmoniser afin de rendre les données comparables. Cela a été d'autant plus important dans le cas suédois, où plusieurs termes n'étaient pas traduits en français, et parfois même en anglais. Dans ce cas, nous le précisons en note de bas de page et rappelons le terme original.

Méthodologie utilisée pour la réalisation du document

Concrètement, la réalisation du mandat donné par la FCSQ s'est effectuée en quatre grandes étapes. Tout d'abord, nous avons pris connaissance du mandat, qui se traduisait en une étude comparative, et avons choisi les grands angles de comparaison sur lesquels l'analyse serait basée. Ces grands angles, tirés directement du mandat, ont été transposés dans une

grille d'analyse destinée à la cueillette de données. En créant une telle grille et en l'utilisant lors de la cueillette de données, il nous était beaucoup plus facile de voir si nous disposions des données suffisantes pour réaliser une analyse par rapport à chaque angle. Nous avons poursuivi en transposant les données recueillies dans la grille en huit fiches d'information, puis avons terminé en analysant l'ensemble des résultats en les liants avec nos deux concepts de décentralisation et de démocratie scolaire.

Cette démarche nous a pris près de 4 mois, dont une grande partie de ce temps fut consacrée à la collecte de données. Voyons de façon plus précise quelques points de la démarche afin d'en avoir une idée plus claire.

Les sources de données

Le mandat précisant d'emblée que nous devrions travailler à distance pour effectuer ce travail, nous n'avons pu procéder de la façon idéale, soit travailler sur le terrain. Devant ce fait, nous avons procédé par le biais de la recherche documentaire.

Comme le sujet de la démocratie scolaire et des systèmes scolaires nous était plutôt inconnu, nous avons débuté notre recherche en nous documentant à propos du système scolaire québécois. Les indicateurs de la recherche nous avaient déjà été fournis, mais nous préférons nous assurer de leur validité en nous informant davantage sur le sujet. Pour ce faire, nous avons utilisé la documentation de la FCSQ sur les commissions scolaires ainsi que sur le système d'éducation québécois. Nous avons également pris

soin de visiter le site internet du Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport afin de mieux connaître sa vision de l'éducation.

Nous avons poursuivi notre démarche de documentation en cherchant de l'information sur la Suède et la France, plus précisément sur leurs habitudes en matière d'éducation. Nous nous sommes rapidement rendu compte que l'Internet occuperait une place prépondérante en matière de fournisseur d'information pour notre travail de recherche.

Afin de nous assurer de la validité des données recueillies sur Internet, nous avons classé les sites consultés en trois catégories. Nous avons donné priorité aux sites officiels de gouvernements ou d'organisations internationales comme l'OCDE, l'UNESCO ou encore le réseau de l'Union européenne EURYDICE (catégorie 1). Les données provenant de ces sites ont été considérées de la même façon que si elles avaient été trouvées dans des monographies. Ensuite, nous avons exploré les sites des organisations ayant trait à l'éducation en Suède et en France (catégorie 2). Dans le cas suédois, nous avons eu accès à beaucoup moins d'informations que pour la France, car la plupart des sites n'étaient disponibles qu'en langue suédoise, ou seulement quelques sections étaient traduites en anglais. Dans le cas des sites traduits, il ne s'agissait bien souvent que d'information générale qui ne permettait pas d'approfondir le sujet. Nous avons donc concentré notre énergie sur les sources de catégorie 1. Finalement, pour les supports cartographiques ou d'autres besoins techniques, nous avons utilisé divers sites (catégorie 3), mais très rarement de l'information a été tirée de ces sites jugés beaucoup moins fiables. Vous trouverez dans la bibliographie du

rapport en annexe une liste exhaustive des sites consultés pour la réalisation de ce travail de recherche.

La cueillette de données

Bien sûr, la consultation de l'ensemble de ces sites et des documents nous a obligé à établir une méthode afin de bien conserver les informations recueillies. Pour ce faire, nous avons créé une grille d'analyse à partir des suggestions d'indicateurs données par la FCSQ lors du dépôt du mandat. Disponible en annexe de ce rapport, cette grille est composée de 10 indicateurs et de sous-indicateurs qui sont des composantes des indicateurs.

Nous avons utilisé cette grille, divisée en deux sections (France-Suède) tout au long du processus de cueillette de données. Nous y avons consigné les informations importantes, ainsi que les références des textes ou sites dans lesquels l'information a été prise. Pourquoi fonctionner sur la base d'une grille? Parce que les données étaient abondantes, en premier lieu, et que nous tenions à conserver tout ce qui pouvait être utile à la recherche et, deuxièmement, pour nous limiter dans notre recherche. En effet, il aurait été très facile de ratisser très large dans le cadre de ce mandat et de dépasser les limites préétablies de la recherche. Troisièmement, nous tenions à voir si le type de données que nous obtenions pour un pays était similaire à ce que nous obtenions pour l'autre pays. Ainsi, nous pouvions orienter notre recherche en fonction de nos besoins. Finalement, cela nous a permis de savoir assez rapidement si nous étions capables d'obtenir les informations

nécessaires pour chaque indicateur. Cette méthode nous a permis de réduire nos indicateurs à huit, car nous n'avons pas réussi à obtenir les données voulues en matière de transport scolaire et de décrochage scolaire.

Cette grille nous a aussi servi de structure et de guide pour le travail écrit. De plus, en regardant les données recueillies, nous étions déjà capables de créer des liens entre ces différentes données. Finalement, cela nous a permis de ne pas refaire le travail deux fois et de cibler dès le départ les sources de données importantes pour la réalisation du travail de recherche.

La rédaction

Le but de ce travail étant de produire un document de référence à propos des systèmes scolaires suédois et français, nous avons beaucoup insisté sur la forme et la synthèse des données disponibles. Nous avons choisi de présenter le tout sous forme de fiches consultables séparément. En tout temps, nous avons présenté les données pour chaque pays de façon simultanée, afin de laisser au lecteur le loisir de tirer ses propres conclusions. Comme il y a vraiment beaucoup d'information dans chaque fiche, nous avons utilisé deux méthodes pour synthétiser l'information. Tout d'abord, dans la mesure du possible, nous avons présenté les données chiffrées sous forme de tableaux. Ensuite, nous avons réalisé, pour chacune des fiches, une fiche synthèse insérée à la toute fin de la fiche. Celle-ci rappelle les points les plus importants présentés dans la fiche.

Nous avons aussi trouvé important de nous assurer que le vocabulaire utilisé est clair et uniforme, car il ne s'agit pas d'écrire pour des experts mais bien

de présenter un document qui pourrait être utilisé tant par les professionnels que par la population en général.

Finalement, tout au long de la rédaction, nous avons ajouté des notes permettant soit de donner des précisions supplémentaires ou de préciser la source des données.

Précisions et faiblesses méthodologiques

À tête reposée, nous réalisons aujourd'hui que notre démarche, quoique très rigoureuse, a pu faire l'objet de quelques lacunes. Nous tenons à en mentionner quelques unes car elles peuvent avoir une incidence directe sur les résultats ainsi que l'analyse du travail de recherche.

Premièrement, nous tenons à préciser que l'objectivité pure, à notre avis n'existe pas, mais que malgré tout, il importe de s'en rapprocher le plus possible. C'est ce que nous avons tenté en développant un modèle d'analyse basé sur des indicateurs représentant, selon nous, les grandes caractéristiques du système québécois. Malgré cela, nous sommes conscients que le fait que nous ayons choisi des concepts d'analyse comme la décentralisation et la démocratie scolaire ont orienté nos résultats et nos constats d'analyse. Nous croyons néanmoins qu'ils sont valides et représentatifs de la réalité.

Deuxièmement, le fait que nous ayons été guidés par une professionnelle de la FCSQ, un organisme partisan du maintien des commissions scolaires, peut avoir orienté quelque peu notre façon de voir les résultats. En fait, il est possible que nous ayons été portés, naturellement, à chercher des caractéristiques d'une certaine nature. Nous aborderons d'ailleurs ce point de façon plus approfondie dans la section Évaluation du stage de recherche.

Troisièmement, comme nous l'avons déjà mentionné, nous avons travaillé avec des documents traduits du suédois à l'anglais en ce qui concerne la Suède. Cela peut avoir entraîné des décalages ou des confusions de termes. D'ailleurs, dans certains cas nous avons dû changer des termes afin de faciliter la compréhension du travail.

Finalement, nous sommes conscients que ce type de lacunes est normal dans tout travail de recherche et pour les éviter le plus possible, nous avons pris soin de réviser notre méthode à plusieurs reprises. Néanmoins, nous croyons qu'il est important d'en préciser l'existence car nous sommes conscients que tout travail contient des imperfections.

RÉSULTATS ET ANALYSE

Comme expliqué précédemment, nous avons choisi de ne pas répéter les résultats de la recherche dans le présent rapport car ils sont volumineux et surtout n'apporteraient pas de nouveau à la recherche. Ils sont disponibles en annexe de ce rapport, ainsi que les autres documents liés à ces mêmes résultats. De plus, nous réaliserons cette analyse en prenant en compte que si certains passages semblent incomplets ou certaines données manquantes, vous pourrez consulter le document en annexe pour plus de détails.

Nous tenons malgré tout à revenir sur certains points que nous avons trouvés fort intéressants et qui, mis en relation avec nos deux concepts présentés précédemment (la décentralisation et la démocratie scolaire) peuvent donner un éclairage intéressant sur les États à l'étude et leurs particularités.

Dans le document de recherche en annexe, vous trouverez, aux pages 127 à 139, le détail de notre analyse. L'ensemble de notre réflexion y est explicité de façon très claire.

La structure de gouvernance

En étudiant les deux pays, nous avons pu reconstituer la structure de gouvernance de ces deux États. Du côté de la Suède, on retrouve trois grands acteurs en matière d'éducation : le ministère, la direction nationale de l'éducation et la municipalité. Ces trois acteurs se partagent les

principales compétences liées à l'éducation et chacun a des objectifs à respecter et des fonds à gérer. Notons qu'en plus de ces trois acteurs, le chef d'établissement suédois a lui aussi un rôle important, particulièrement en ce qui concerne l'ajustement de l'enseignement en fonction des particularités locales. (Voir fiche 2 en annexe)

En France, le principal acteur est l'État, qui représente le noyau central tel que définit par Gélinas (voir Cadre d'analyse). C'est lui qui est en charge des compétences ayant trait à la pédagogie et à la mise en place des grands objectifs. On retrouve également des acteurs déconcentrés qui ont une certaine latitude d'action, dont notamment le recteur, acteur en charge du territoire de l'académie. En plus de l'État, on retrouve les collectivités territoriales qui ont vu, depuis 1982, leur rôle se concrétiser et ont obtenu certaines compétences. Elles sont en charge, notamment, de la gestion immobilière des établissements scolaires.

Notons que le système suédois semble, à première vue, beaucoup plus décentralisé que les systèmes français et québécois. En effet, l'État suédois accorde une plus grande marge de manœuvre aux acteurs locaux que dans le cas français. Nous tenons aussi à préciser que malgré des intentions très claires de décentraliser la prise de décision, la France demeure un État plutôt centralisé, où la principale forme de transfert de compétences est la déconcentration. Néanmoins, un grand effort est fait pour assurer la subsidiarité de la prise de décision, c'est-à-dire pour faire en sorte que ce soient les instances les plus proches de la population qui puissent le faire lorsque c'est possible.

Nous voulons insister sur la façon dont l'éducation est décentralisée dans les trois États; nous incluons le Québec dans cette analyse car un des buts avoués de cette recherche est de voir comment les autres États sont comparables au Québec et les caractéristiques qui sont différentes et qui, dans une certaine mesure, pourraient être utiles dans une optique de changement. En revenant à nos définitions données dans la section Cadre d'analyse (p.15), nous voulons voir à quel type de décentralisation la forme de gouvernance de chaque État à l'étude correspond.

La France, avec sa forte centralisation en matière de gestion et de pédagogie, semble plutôt verser dans la centralisation et, en ce qui concerne les différentes régions et départements, la déconcentration. Oui, un effort de décentralisation est fait, mais il ne permet pas de changer de façon radicale la tradition centralisatrice du pays.

On se retrouve presque à l'opposé lorsqu'on cherche à identifier la forme de décentralisation exercée en Suède. Premièrement, il n'y a aucun doute : la Suède est l'État le plus décentralisé que nous avons étudié. Par contre, on peut parler d'une formule hybride. Dans le cas de la Direction nationale de l'éducation, on assiste à de la délégation : en effet, n'oublions pas que les dirigeants de la Direction sont choisis par le Ministre en charge de l'éducation, et que les grands barèmes sont édictés par le même Ministre. Si on poursuit l'analyse au niveau de la municipalité, on peut alors parler de dévolution. La décentralisation dans ce cas est plus complète : la municipalité est libre de gérer et de gouverner les dossiers comme elle le souhaite. De plus, elle est autonome car elle finance elle-même ses actions

en matière d'éducation. Bien sûr, elle a des barèmes à respecter, notamment des objectifs éducatifs, mais elle est moins redevable envers le gouvernement que la Direction nationale de l'éducation. Rappelons que Lemieux donne à la dévolution le nom de décentralisation politique, alors que la délégation serait une décentralisation administrative; cela concrétise la différence entre les deux définitions et en facilite la compréhension.

Finalement, le Québec, avec sa gestion particulière de l'éducation, est lui aussi différent des deux États précédents. La commission scolaire, entité décentralisée, pourrait être considérée comme une forme de décentralisation politique. Néanmoins, il ne faut pas oublier qu'avec son pouvoir de taxation limité, la commission scolaire n'est pas autonome financièrement; elle a besoin des subventions gouvernementales pour être opérationnelle. Mais c'est malgré tout une organisation autonome avec une autonomie politique, c'est pourquoi nous la considérerons d'abord comme une forme de dévolution. Nous tenons malgré tout à rappeler l'existence du caractère hybride de la commission scolaire, comme le précise Pelletier :

« ... comme les commissions scolaires sont subventionnées à plus de 80% par le ministère, elles ont à respecter des politiques, des règlements et des conventions très développés notamment au regard de la gestion du personnel, mais aussi des programmes d'études, du matériel pédagogique, de la gestion budgétaire et des équipements, etc. Les commissions

scolaires québécoises constituent donc un modèle hybride entre la dévolution et la délégation. »²²

On remarque que, globalement, chaque État a ses particularités et se démarque d'une façon ou d'une autre. Malgré tout, nous ne croyons pas qu'il y ait de modèle idéal, même si un modèle comme celui de la Suède semble très intéressant au niveau de la proximité de la prise de décision avec les usagers. Mais, comme nous l'expliquons dans le document en annexe, cette forme a elle aussi ses inconvénients et ses conséquences sur les élèves, poussant notamment les municipalités à entrer en compétition les unes avec les autres.

La démocratie scolaire: forme et fonctionnement

Nous nous sommes beaucoup questionnés sur la façon d'aborder la démocratie scolaire dans cette analyse, d'autant plus que c'était une demande particulière formulée dans le mandat original donné par la FCSQ. Finalement, c'est dans un document du Conseil supérieur de l'éducation que nous avons trouvé notre réponse:

“En bref, la réflexion du Conseil sur la démocratie scolaire au primaire et au secondaire s'est articulée autour des questions suivantes:

- De quels moyens disposent les citoyens en général, et les parents en particulier, pour participer à la gouverne en éducation? Quelles en sont les forces et les limites?
- Au-delà des dispositions législatives, comment s'exerce en pratique la démocratie scolaire?
- Les pratiques entourant l'exercice de la démocratie scolaire servent-elles les intérêts de l'ensemble des élèves?
- (...)”²³

“Cette citation permet de présenter les différents points que nous souhaitons aborder ici quant à la place de la démocratie scolaire dans les systèmes scolaires étudiés, points qui semblent être des préoccupations concrètes lorsqu'on parle de démocratie scolaire au Québec »²⁴ et surtout à expliquer notre démarche comparative qui porte sur ces points. Nous avons choisi cette citation car elle permet d'expliquer davantage la raison pour laquelle nous avons choisi une définition large de la démocratie scolaire. Les critères d'analyse que nous avons choisis ont d'ailleurs permis de faire ressortir l'existence d'instances participatives de différents types dans les États à l'étude, permettant de répondre aux questions formulées par le CSE. (Pour plus d'informations, voir Fiche 2 en annexe)

²³ QUÉBEC (2006), p2

²⁴ PARADIS (2007a), p.128

²² PELLETIER (2001), p.156

Au premier regard, nous remarquons que tant la France que la Suède sont dotées d'une multitude d'instances destinées à inclure les parents, les élèves et les professionnels de l'éducation dans la prise de décision. Néanmoins, la nature de ces instances est différente, et cela a une forte influence sur le résultat final. En effet, un grand effort est investi en Suède pour que ces instances soient concertatives, prenant en compte les avis des participants et obligeant une entente commune de ces derniers. « Fait intéressant : la mise en place par le Parlement [suédois] d'un projet pilote donnant aux conseils locaux de l'éducation, incluant majoritairement des parents, des pouvoirs plus grands en matière de gestion locale de l'éducation. Ce projet pilote montre que le gouvernement suédois est peut-être prêt à décentraliser davantage ses activités pour permettre aux parents, bénéficiaires directs et indirects des services scolaires, d'avoir un mot à dire et que leurs opinions donnent lieu à des décisions. »²⁵ Ce type d'initiative montre l'importance donnée à la participation locale en matière d'éducation pour l'État suédois. De plus, on remarque qu'une insistance est mise sur la notion de décentralisation, confirmant en partie le lien entre décentralisation et démocratie scolaire que nous avons supposé au début du présent travail.

Du côté français, plusieurs instances sont disponibles sur divers sujets liés à l'éducation. Notons par contre que plusieurs de ces instances sont composées de membres choisis par les autorités, ce qui brime légèrement le côté représentatif de cet exercice. De plus, certaines instances sont

²⁵ *Ibid.*

caractérisées de consultatives, alors que plusieurs membres n'ont pas le droit de vote sur les décisions, ou que les membres votant liés au gouvernement sont plus nombreux que les membres votant provenant de la population. Finalement, une grande proportion des instances sont au niveau central, ce qui rend ce genre de consultation beaucoup plus générale et qui ne permet pas une prise en compte des particularités locales.

Mais encore, qui représente les citoyens suédois et français lorsqu'il est question d'éducation? Au Québec, la réponse est facile : les commissaires scolaires, élus tous les quatre ans, ont un rôle exclusif en éducation. Ils sont affectés à des dossiers éducatifs, et sont choisis pour ce faire. Y-a-t-il le même type de représentant exclusif dans les États à l'étude? Non. En Suède, même si le local a plus de pouvoir en matière éducative, les élus en charge des dossiers éducatifs ne sont pas choisis par les citoyens. Il s'agit plutôt de conseillers municipaux affectés par le maire aux dossiers éducatifs, ce qui ne garantit pas leur compétence. Mais pour jouer à l'avocat du diable : peut-on garantir la compétence des élus scolaires au Québec, alors que la baisse de popularité de ce rôle laisse des postes vacants et une proportion de plus en plus grande de conseillers élus sans opposition par manque de compétition?

Il s'avère difficile de répondre à une question de cette nature. Mais il y a peut-être un moyen d'y répondre partiellement : en regardant l'équipe qui entoure l'élu, on peut avoir une idée de la qualité du travail effectué et de la prise en compte des besoins locaux par ces mêmes élus. La Suède, caractérisée par un nombre restreint de municipalités, dont certaines sont

très grandes mais très peu peuplées alors que d'autres ont une forte population concentrée, pourrait être considérée comme un bon sujet d'étude pour répondre à cette question. Dans les municipalités plus importantes, nous croyons que le conseil scolaire doit être secondé par une équipe de professionnels très bien formés et permettant d'assurer un service de qualité. Par contre, dans les municipalités plus petites (au sens de l'effectif de population) il est possible que l'équipe soit beaucoup moins importante, ayant un effet sur la qualité du service offert. N'oublions pas que les municipalités en Suède voient leur financement en éducation calculé en fonction du nombre d'élèves inscrits : cette règle de financement peut avoir de grandes conséquences sur les municipalités en baisse démographique, particulièrement celles au Nord. Pour obtenir plus d'information sur cette réalité suédoise, vous pouvez consulter les fiches en annexe, notamment celle portant sur les élèves (Fiche 5) ainsi que la section analyse à partir de la page 127.

En France, la notion d'élus scolaire comme nous la connaissons au Québec est inexistante. Les élus chargés de l'éducation sont choisis, dans le cas du Ministre, par le Premier Ministre sur approbation du Président de la République. C'est la même chose pour les recteurs, qui sont choisis pour diriger une académie. Néanmoins, nous ne pouvons pas dire que la démocratie scolaire est inexistante car, comme déjà mentionné, diverses instances existent pour inclure les citoyens dans le processus éducatif. Mais parle-t-on ici d'instances de légitimation, ne servant qu'à rassurer l'électorat en leur donnant l'impression qu'ils ont un rôle à jouer? Notre mandat ne

nous demandant pas de répondre à ce genre de question, nous ne nous attarderons pas sur ce sujet.

Globalement, cette étude nous a permis de voir de quelle façon le fonctionnement du système scolaire est influencé par, à la fois, le degré de décentralisation de l'État, mais aussi par la façon dont les citoyens peuvent y intervenir. De plus, nous avons pu démontrer de manière évidente que la décentralisation va influencer grandement la façon dont l'État va gérer le volet participatif de son système éducatif. Néanmoins, nous ne pouvons affirmer qu'il s'agit d'une règle. En effet, pour l'instant au Québec nous disposons d'un système qui est décentralisé, mais qui ne laisse pas une grande place à la démocratie participative de par ses instances. Peut-on souhaiter que des changements soient faits en cette matière? Il est difficile de répondre à cette question de par l'unicité des États à l'étude. En fait, nous avons réalisé que chaque État est très différent, et qu'il a ses caractéristiques propres, tant au niveau culturel, sociopolitique ou identitaire. Et ce sont ces caractéristiques qui rendent l'exercice de comparaison difficile, car un modèle qui fonctionne très bien dans un pays sera peut-être inapproprié dans un autre. C'est pourquoi il importe d'être très prudent lorsqu'on réalise un tel exercice d'analyse. Malgré cela, nous croyons avoir réussi à faire ressortir des traits importants en matière de structure de gouvernance pour ces États, et avoir ouvert plusieurs pistes pour des études futures sur les systèmes éducatifs.

ÉVALUATION DU STAGE

Afin de dresser un portrait fidèle de l'ensemble de la réalisation de ce stage de recherche, nous procéderons en trois étapes: la recherche de stage, la réalisation technique, la réalisation pratique. Par la suite, nous exposerons notre avis quant à l'utilité d'un stage de ce type ainsi que nos acquis suite à sa réalisation.

La recherche du stage

En premier lieu, nous avons dû nous préparer dans le but de la réalisation d'un stage en milieu de travail. Pour ce faire, nous avons ciblé divers sujets d'intérêt que nous croyions pouvoir développer en recherche concrète, soit la gouvernance et le processus de prise de décision entre différents acteurs.

Après avoir fait ce choix, nous avons établi une liste d'organismes potentiels où il nous serait possible de contribuer positivement par le biais de notre recherche. En premier lieu, nous avons ciblé des organismes municipaux comme l'Union des municipalités du Québec et la Fédération québécoise des municipalités. Nous avons également fait parvenir une offre de service à l'agence Partenariats public-privé du Québec, ainsi qu'aux conférences régionales des élus de Montréal et de Longueuil. Ces démarches s'étant soldées par des refus, nous avons choisi de changer de pallier et de tenter le niveau gouvernemental. Nous avons donc envoyé une offre au Ministère des Affaires municipales et des Régions. Avant d'obtenir une réponse du

MAMR, notre directeur nous a mis en contact avec une professionnelle de la FCSQ, le tout se soldant par une offre de leur part.

Nous tenons à préciser que le jour du début du stage à la FCSQ, le MAMR nous a fait une offre, que nous avons dû refuser.

Le mandat de la FCSQ nous convenait, malgré qu'il concerne un sujet assez inconnu pour nous. Néanmoins, nous étions prêts à investir le temps et le travail nécessaire pour produire un document de qualité.

L'entente conclue avec la FCSQ précisait que nous serions rémunérés pour une durée de 16 semaines au taux de 18\$ l'heure à raison de 35 heures par semaine. De plus, nous disposions d'un bureau à Québec, au siège de l'organisation, ainsi qu'un à Montréal, à l'INRS Urbanisation, culture et société.

La réalisation technique

La première chose que nous avons faite lors de la réception du mandat fut d'évaluer le travail à réaliser et la durée allouée pour le faire. Nous étions conscients que l'été serait chargé, mais avons eu l'avis que le mandat serait réalisable à condition de travailler assidûment.

Dès le début du stage, nous avons été très autonomes dans notre recherche de documentation ainsi que dans notre rédaction. Nous avons eu quelques rencontres de supervision avec la professionnelle de la FCSQ à propos de

l'avancement du travail, mais avons été en tout temps plutôt libre du choix de la méthode à suivre.

Nous avons eu l'occasion d'assister à un congrès de la FCSQ afin de nous familiariser avec le monde de l'éducation et surtout avec les commissions scolaires et les acteurs qui y sont liés. Cela nous a permis de mieux comprendre toute la dynamique de ce milieu.

Sur le plan technique, il n'y a pas de particularités à préciser en ce qui concerne la réalisation du stage. Nous avons obtenu le soutien voulu pour la rédaction et n'avons éprouvé aucun problème à l'obtenir tout au long de notre présence dans l'organisme.

Après quelques semaines au sein de l'organisme, nous avons eu quelques demandes spéciales, dont notamment la préparation d'un résumé exécutif afin de le présenter aux professionnels et gestionnaires de la FCSQ. En plus de ce résumé, nous avons dû réaliser un article pour la revue *Savoir* qui devait paraître en septembre (l'article n'a toujours pas paru en date d'aujourd'hui).

La réalisation pratique

Sur le plan plus pratique de ce stage, nous devons aborder quelques points très importants qui, à notre avis, ont eu une grande influence sur le rendu final.

Tout d'abord, le mandat, était très exigeant et sa réalisation en quatre mois n'était pas très réaliste. Étant étudiant, et de plus néophyte dans le domaine de l'éducation, nous avons rapidement compris que nous n'avions pas l'habileté nécessaire pour mener à bien ce travail dans les temps voulus. Probablement qu'un chercheur expérimenté aurait su aborder la question de façon plus succincte et plus synthétique que nous l'avons fait, et aurait terminé le tout dans les temps voulus. Ce ne fut pas le cas pour nous. À la fin août, la FCSQ a accepté de nous accorder des heures supplémentaires pour terminer le travail. Nous avons finalement remis le tout à la fin du mois d'octobre.

Ce décalage dans la préparation du rapport de recherche nous a causé divers problèmes, tant sur le plan du stage lui-même que sur le plan plus académique. Investissant beaucoup de temps pour terminer ce travail, nous avons pris du retard dans l'ensemble de nos cours. De plus, nous avons dû mettre beaucoup plus de temps que celui pour lequel nous avons été rémunérés. Finalement, le travail remis à la fin n'était pas fidèle à ce que nous aurions aimé qu'il soit. Mais nous avons dû mettre un terme à sa réalisation et donc le laisser sous la forme qu'il était à ce moment. Nous croyons néanmoins que le document remis répond à l'ensemble des exigences du mandat original.

Un deuxième point que nous tenons à aborder dans cette critique du stage est la question de la relation entre le chercheur et l'organisation. Cette expérience de recherche était notre première, et nous avons dû nous adapter rapidement à cette situation où rigueur et éthique doivent prévaloir.

Pour ce faire, nous nous sommes assurés, à chaque étape du travail, de bien suivre notre plan et de ne pas nous laisser influencer dans notre démarche. Néanmoins, comme le stage se déroulait dans le siège social de l'organisme subventionnaire, il est clair que nous avons senti, à quelques moments, qu'il y avait certaines attentes de la part de la FCSQ. À chaque fois, nous avons tenté de poursuivre notre démarche comme nous l'entendions, mais en intégrant certaines petites modifications permettant d'apaiser les feux.

Effectuer une recherche dans ce contexte demande, nous l'avons réalisé, beaucoup de doigté et de compromis. Nous avons aussi dû revenir au point de départ dans notre réflexion et nous demander quel devait être notre cheminement en tant que chercheur. Le fait que l'organisation soit la proie d'importantes pressions politiques n'a probablement pas aidé dans ce cas, et nous avons dû apprendre à fonctionner dans ce contexte.

Le dernier point concerne le fait que nous ayons réalisé un stage dans le domaine de l'éducation. Le fait que ce soit un domaine qui ne nous était pas familier a fait en sorte de retarder l'ensemble de la réalisation du rapport. Nous avons dû nous familiariser avec le domaine, ce qui a exigé du temps. Lors de la réalisation du rapport, nous avons éprouvé certaines difficultés à contextualiser nos résultats en fonction de leur valeur réelle. En effet, chaque donnée obtenue était regardée avec un œil plus axé sur la différenciation et l'exception. Dans ce contexte, il est évident que certaines données qui aurait pu être interprétées comme exceptionnelles par des pédagogues ont pu passer inaperçues. Néanmoins, nous avons fait un

grand effort à ce sujet en nous questionnant sur nos résultats et en tentant du mieux possible de les contextualiser.

L'utilité du stage de recherche

Avec du recul, nous pouvons aujourd'hui affirmer que l'expérience d'un stage de recherche est très profitable et a une grande valeur dans un cheminement académique. La recherche étant souvent perçue comme une activité manquant de concret, voici une superbe façon de concrétiser l'ensemble de nos acquis en les utilisant pour répondre à un besoin dans un milieu de travail donné. Mais le stage n'est pas seulement l'occasion d'ajouter une portion de concret dans nos études; il s'agit aussi d'un moyen pour mieux nous connaître en tant que chercheur et en tant que professionnel.

Lors de notre expérience de stage, nous avons dû prendre confiance en nos capacités et les exploiter au maximum. Nous avons également dû apprendre à être la personne de référence dans un sujet précis. Cela nous a d'ailleurs permis de réaliser qu'il nous est possible d'être la personne de référence, et non seulement une étudiante au cycle supérieur. Le fait de travailler pour une organisation et d'avoir un document à remettre nous a aussi fait réaliser qu'il y a un aboutissement à toutes ces études et qu'elles ont une réelle utilité, chose qui peut sembler plutôt nébuleuse lorsqu'on a la tête dans les études.

Nous ne pouvons qu'encourager la mise en place de programmes où les stages sont nécessaires. Cela oblige l'étudiant à se débrouiller en milieu de travail et à apprendre à fonctionner normalement dans ce contexte particulier. L'expérience que nous avons vécue à la FCSQ nous a appris à être plus autonome, plus débrouillard et surtout à avoir confiance en notre travail. Juste ce dernier acquis vaut la peine.

Bien sûr, tout n'est pas parfait. Nous tenons à souligner l'importance d'être bien encadré, particulièrement en milieu de travail. Nous avons été choyé, de notre côté, d'avoir reçu l'aide de la professionnelle qui nous a guidé. Il importe également de recommander qu'un peu plus d'attention soit accordée à ce programme au sein de l'INRS-UCS; par exemple, la création d'une banque de noms pour faciliter la recherche de stages serait souhaitable.

Finalement, nous tenons à souligner qu'il est nécessaire d'accorder de l'importance à ce type de programme. Un stage permet d'acquérir des notions différentes de celles d'un mémoire, mais elles sont tout aussi importantes. Et il a un avantage : quoi de mieux qu'une expérience de stage pour confirmer nos choix de carrière?

CONCLUSION

Nous voulons conclure en rappelant que cette étude visait principalement à faire connaître les systèmes éducatifs suédois et français, et que nous croyons avoir atteint ce but. En plus d'une étude empirique, nous avons réalisé une analyse, bien que superficielle, touchant à plusieurs valeurs fondamentales de ces systèmes. Nous avons également démontré que chaque modèle étant unique et composé d'un croisement particulier de diverses caractéristiques, il est difficile d'en prendre des morceaux pour les appliquer dans un autre contexte.

Nous croyons que cette étude a permis d'introduire une question très intéressante: celle de la relation entre la décentralisation et la démocratie scolaire, et aussi de l'équilibre à maintenir pour éviter que trop de décentralisation ne nuise à l'unité nationale.

Nous sommes conscients que cette étude n'a rien révolutionné, et n'a pas permis de faire émerger de nouvelles idées ou de nouveaux concepts. Néanmoins, ce travail de recherche montre que l'éducation n'est pas un monde si éloigné des études urbaines qu'il n'en paraît à la base; l'utilisation de concepts comme la participation ou la décentralisation le prouve bien. Aussi, nous croyons avoir su répondre de façon efficace à nos questions de recherche et amené différentes voies de solution face à la problématique présentée par la FCSQ. Connaître davantage les autres modèles éducatifs peut faciliter les réponses aux détracteurs des commissions scolaires, et par

le fait même, montrer que chaque pays est différent, et chaque système unique.

En terminant, nous tenons à rappeler notre satisfaction face à cette expérience de stage de recherche. Malgré tous les efforts nécessaires pour mener à bien ce projet, nous sommes très heureux d'avoir pu vivre cette expérience, et en tirons des acquis uniques qui nous serviront tout au long de notre future carrière.

BIBLIOGRAPHIE

Action démocratique du Québec (ND). Une vision, un plan, une parole. Un plan A pour le Québec, Programme officiel du parti, 27p.

Fédération des commissions scolaires du Québec (2007). Mandat pour la réalisation d'une étude et d'une réflexion sur la démocratie scolaire, Québec, 2p.

GAUTHIER, Mario (2003). URB2345 Communication, participation, négociation. Notes de cours, Institut d'urbanisme, Université de Montréal, Montréal.

GÉLINAS, André (1975). Organismes autonomes et centraux de l'administration québécoise, Les presses de l'Université du Québec, Montréal, 346p.

HAMEL, Pierre, JOUVE, Bernard (2006). Un modèle québécois? Gouvernance et participation dans la gestion publique, Les presses de l'Université de Montréal, 142p.

LEMIEUX, Vincent (1997). La décentralisation, Les éditions de l'IQRC, Sainte-Foy, Montréal, 129p.

MAY, Tim (2001). Social research : Issues, methods and process, Third edition, Open University Press, 254p.

PARADIS, Julie (2007a). Étude comparative : Les systèmes scolaires suédois et français, Montréal, 146.

PARADIS, Julie (2007b). Résumé : Étude comparative. Les systèmes scolaires français et suédois, Montréal, 14p.

PELLETIER, Guy (2001). La décentralisation du système scolaire québécois: une variation sur un thème majeur, Éducation et Francophonie, Volume XXIX:2, Automne 2001, pp. 151-168

PLANTE, Jean (2004). La dynamique de la centra-décentralisation du système éducatif québécois, dans *De la décentralisation au partenariat: Administration en milieu scolaire*, pp.8-43

QUÉBEC, Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1966). Rapport Parent: Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Troisième partie: L'Administration de l'enseignement A- Diversité culturelle, religieuse et unité de l'administration, Publications du Québec, Québec, 249p.

Lien numérique: http://classiques.ugac.ca/contemporains/quebec_commission_parent/rapport_parent_4/rapport_parent_vol_4.pdf

QUÉBEC, Conseil supérieur de l'éducation (2006). Rapport annuel sur l'État et les besoins de l'éducation 2005-2006. Agir pour renforcer la démocratie scolaire, Québec, Québec, 125p.

QUÉBEC, Ministère de l'éducation, du loisir et des sports (2007). Rapport annuel de gestion 2006-2007, Québec, 139p.

SAINT-PIERRE, Marjolaire (2004). La décentralisation scolaire en action: le processus de prise de décision en partenariat, dans *De la décentralisation au partenariat: Administration en milieu scolaire*, pp.121-149

SAINT-PIERRE, Marjolaine, BRUNET, Luc (2004). De la décentralisation au partenariat: Administration en milieu scolaire, Collection Éducation-Recherche, Presses de L'Université du Québec, Sainte-Foy, 269p.

TABLE DES ANNEXES

Annexe I:	Rapport complet (146p.)
Annexe II:	Article non-publié
Annexe III:	Résumé du rapport

ANNEXE I :
ÉTUDE COMPARATIVE : LES SYSTÈMES SCOLAIRES FRANÇAIS ET SUÉDOIS

INSTITUT NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE- URBANISATION, CULTURE ET SOCIÉTÉ

Étude comparative

Les systèmes scolaires suédois et français

Julie Paradis

18/10/2007

NOTE DE L'AUTEUR

Avant toute chose, il importe de rappeler que ce travail a été effectué dans le cadre d'un stage de recherche afin de réaliser une étude comparative sur deux pays et leur système scolaire. Le but exact de ce travail de recherche est donc de faire ressortir les principales caractéristiques de ces deux systèmes scolaires, puis de les comparer à ce qu'on connaît au Québec. Ce rapport est un document de travail et n'est pas destiné à être diffusé dans l'état où il est actuellement. La Fédération sera libre, suite au dépôt du document, d'en disposer comme elle l'entend.

TABLE DES MATIÈRES

NOTE DE L'AUTEUR	2
TABLE DES MATIÈRES	3
LISTE DES TABLEAUX, GRAPHIQUES ET CARTES	8
TABLE DES SIGLES.....	9
INTRODUCTION	11
PARTIE A : MÉTHODOLOGIE ET CONTEXTE DE LA RECHERCHE.....	12
Sujet de la recherche.....	13
MÉTHODOLOGIE	16
PARTIE B : ÉTUDE COMPARATIVE	19
Portrait de pays : La Suède	20
Portrait de pays : La France	23
FICHE 1 : LE SYSTÈME SCOLAIRE	26
1.1 Les niveaux	28
1.1.1 Suède	28
1.1.2 France.....	32
1.2 Diplomation	36
1.2.1 Suède	36
1.2.2 France.....	36
1.3 Les statistiques	38
1.3.1 Le diplôme de fin d'études.....	38
1.3.2 La scolarisation.....	38
Résumé fiche 1	39

FICHE 2 : LA GOUVERNANCE DE L'ÉDUCATION	40
2.1 Quelle répartition des compétences?	40
2.1.1 Suède	41
2.1.1.1 L'État.....	41
2.1.1.2 La municipalité.....	43
2.1.2 France.....	44
2.2 Les instances et les intervenants	48
2.2.1 Suède	49
2.2.2 France.....	52
2.3 Quelle gestion du transport scolaire?.....	56
2.3.1 Suède	57
2.3.2 France.....	57
2.4 Quelle gestion du personnel	58
2.4.1 Suède	58
2.4.2 France.....	61
Résumé de la fiche 2.....	65
FICHE 3 : LE FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION.....	66
3.1 La dépense en éducation et le partage des coûts.....	66
3.1.1 Suède	66
3.1.2 France.....	67
3.2 L'investissement en éducation	68
3.2.1 Suède	68
3.2.2 France.....	69

3.3 La gratuité scolaire.....	70
3.3.1 Suède.....	71
3.3.2 France.....	71
EN RÉSUMÉ.....	72
FICHE 4 : LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES.....	73
4.1 Les écoles privées.....	73
4.1.1 Suède.....	73
4.1.2 France.....	74
4.2 Les méthodes alternatives.....	74
4.2.1 Suède.....	75
4.2.2 France.....	76
4.3 Les écoles.....	78
4.3.1 Suède.....	78
4.3.2 France.....	81
4.4 Statistiques.....	83
EN RÉSUMÉ.....	85
FICHE 5 : LES ÉLÈVES.....	86
5.1 L'effectif et la fréquentation scolaire.....	86
5.1.1 Suède.....	86
5.1.2 France.....	88
5.2 Statistiques.....	89
EN RÉSUMÉ.....	93
FICHE 6 : LE CALENDRIER SCOLAIRE.....	94

6.1 Les heures et les jours d'enseignement.....	94
6.1.1 Suède	94
6.1.2 France.....	95
EN RÉSUMÉ	97
FICHE 7 : LES ÉLÈVES HANDICAPÉS OU EN DIFFICULTÉ D'ADAPTION OU D'APPRENTISSAGE (EHDA)	98
7.1 Les structures d'accueil aux jeunes handicapés	99
7.1.1 Suède	99
7.1.2 France.....	100
7.2 Les structures d'accueil aux jeunes avec difficultés d'apprentissage.....	102
7.2.1 Suède	103
7.2.2 France.....	104
EN RÉSUMÉ	106
FICHE 8 : ORGANISATION DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE.....	107
8.1 La formation professionnelle	107
8.1.1 Suède	107
8.1.2 France.....	109
8.2 L'enseignement aux adultes	110
8.2.1 Suède	110
8.2.2 France.....	111
8.3 Les décrocheurs.....	112
EN RÉSUMÉ	114
PARTIE C : ANALYSE	115
Analyse.....	116

Bibliographie.....	128
Monographies et articles de périodiques	128
Publications gouvernementales ou officielles.....	128
Textes officiels	130
Références internet.....	131
TABLE DES ANNEXES.....	135

LISTE DES TABLEAUX, GRAPHIQUES ET CARTES

Tableaux		
#	Titre	Page
1.1	Le cheminement scolaire régulier en France, en Suède et au Québec	27
1.2	Le système régulier en Suède	28
1.3	Les activités préscolaires en Suède	29
1.4	La classe préscolaire	30
1.5	L'enseignement obligatoire	31
1.6	Le système scolaire en France	32
1.7	La maternelle en France	33
1.8	Le niveau primaire en France	34
1.9	Le secondaire inférieur en France	35
1.10	Le secondaire supérieur en France	35
1.11	Taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études	38
1.12	La scolarisation	39
3.1	Dépense par niveau d'enseignement en Suède	75
4.1	Les établissements de niveau préscolaire et services de garde	86
4.2	Les établissements de niveau obligatoire	87
4.3	Les établissements de niveau obligatoire en Suède selon les degrés offerts	87
4.4	Les établissements d'enseignement en Suède	91
4.5	Établissement d'enseignement en France	92
5.1	Effectif scolaire en Suède et en France	98
5.2	Élèves suédois avec difficulté d'apprentissage ou handicap	98
5.3	Élèves français avec handicap ou trouble d'apprentissage	99
Graphiques		
3.1	La répartition des dépenses dans les établissements publics français	76
8.1	Cheminement professionnel des élèves français	120
Cartes		
S.1	La Suède	20
S.2	La division de la Suède en municipalités	21
2.1	La division de la France en académie	48

TABLE DES SIGLES

AELE :	Association européenne de libre-échange
ANLCI :	Agence nationale de lutte contre l'illettrisme
BEP :	Brevet d'études professionnelles
BTS :	Brevet de technicien supérieur
CAP :	Certificat d'aptitudes professionnelles
CDAPH :	Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées
CFA :	Centre de formation d'apprentis
CFES :	Certificat de fin d'études supérieures
CIPPA :	Cycle d'insertion professionnelle par alternance
CLIS :	Classe d'intégration scolaire
CNED :	Centre national d'enseignement à distance
CNVL :	Conseil nationale de la vie lycéenne
CPC :	Commission professionnelle consultative
CPNCF :	Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones
CSE :	Conseil supérieur de l'éducation
DOM-ROM :	Département outre-mer/ Région outre-mer
EHDAA :	Élève handicapé ou avec difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
EMALA :	Équipe mobile d'animation et de liaison scolaire
EPLE :	Établissements publics locaux d'enseignement
EREA :	Établissement régional d'enseignement adapté
FCSQ :	Fédération des commissions scolaires du Québec
GIP :	Groupement d'intérêt public
GRETA :	Groupement d'établissements publics d'enseignement
HCE :	Haut conseil de l'éducation
MDPH :	Maison départementale des personnes handicapées
MELS :	Ministère de l'éducation, du loisir et du sport du Québec
OCDE :	Organisation de coopération et de développement économique
ONU :	Organisation des nations unies
OSCE :	Organisation pour la sécurité et la coopération en Europe

OTAN :	Organisation du traité de l'Atlantique Nord
PIB :	Produit intérieur brut
PPS :	Projet personnalisé de scolarisation
RASED :	Réseau d'aide spécialisée aux élèves en difficulté
REP :	Réseau d'éducation prioritaire
SEGPA :	Section d'enseignement général et professionnel adapté
SESSAD :	Service d'éducation spécialisée et de soins à domicile
TAAF :	Terres australes et antarctiques françaises
TIC :	Technologies de l'information et de la communication
TOM :	Territoire outre-mer
UE :	Union européenne
UPI :	Unité pédagogique d'intégration
ZEP :	Zone d'éducation prioritaire

INTRODUCTION

Les commissions scolaires existent depuis plus d'une centaine d'années et sont devenues, aujourd'hui, partie prenante du paysage scolaire québécois. Mais cette reconnaissance officielle et surtout historique n'en fait pas moins un objet de débats importants traitant de la place qu'elles occupent et de leur utilité pour les québécois. Au cours de la campagne électorale de mars 2007, le débat a été relancé avec la proposition d'abolir ce gouvernement scolaire local et de transférer des responsabilités aux municipalités.

Face à des propositions ayant des conséquences aussi importantes pour l'ensemble du système éducatif québécois, il importe aujourd'hui de bien peser les conséquences qu'aurait un tel bouleversement pour notre système public d'éducation. Un premier geste pouvant contribuer à documenter cette question et à éclairer les élus et la population est d'aller voir comment tout ça se passe chez les voisins, et c'est principalement l'objet de ce travail de recherche. À la suite de la relance de ce débat, la Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ) a choisi de proposer un mandat de recherche consistant à réaliser une étude comparative des systèmes éducatifs et de leur modèle de gestion dans deux pays : la France et la Suède. En plus d'analyser les systèmes scolaires et de présenter les différents acteurs de l'éducation, ce travail doit aussi traiter de la question de la démocratie scolaire, élément caractéristique du système des commissions scolaires québécoises.

Le but de ce rapport n'est pas de trouver des réponses aux questions soulevées quant à la pertinence de l'existence de la commission scolaire, mais bien de voir comment l'expérience étrangère nous permet de tirer des conclusions intéressantes pour d'éventuelles discussions sur l'avenir des commissions scolaires. Nous procéderons en comparant les deux systèmes à l'étude par rapport à huit grands thèmes qui sont les suivants : l'organisation du système scolaire, la gouvernance de l'éducation, le financement, les établissements scolaires, les élèves, le calendrier scolaire, les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et la formation professionnelle. Nous croyons que ces huit thèmes permettront d'avoir une idée générale du système éducatif et de sa gestion, tant en France qu'en Suède. Nous terminerons le tout par une analyse traitant des grandes caractéristiques des systèmes scolaires des deux pays, en faisant un parallèle avec le système éducatif québécois.

PARTIE A : MÉTHODOLOGIE ET CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Sujet de la recherche

Dans le cadre de la réalisation d'un stage de recherche, un mandat nous a été confié par la FCSQ. Ce mandat porte sur la question de la démocratie scolaire, et de l'existence de différents modèles de gestion en matière d'éducation dans le monde. Afin de développer cette dernière idée, deux pays ont été ciblés, soit la France et la Suède. Mais avant de présenter les grands concepts qui sous-tendront ce travail de recherche et les observations faites sur les modèles français et suédois, il importe de présenter le modèle qui caractérise la gestion de l'éducation au Québec, afin de faciliter l'exercice de comparaison finale.

Le système scolaire québécois

Le système scolaire est divisé en quatre ordres d'enseignement : l'enseignement²⁶ préscolaire et primaire, l'enseignement secondaire, l'enseignement collégial et l'enseignement universitaire. Si on suppose qu'un enfant suit un cheminement scolaire régulier, il débutera dans l'enseignement préscolaire dès 5 ans, poursuivra au primaire pendant 6 ans, puis au secondaire 5 ans. Par la suite, comme il aura terminé son obligation scolaire, qui s'étend de 6 ans à 16 ans, il sera libre de poursuivre dans l'enseignement collégial soit un cursus pré-universitaire, qui l'amènera 2 ans plus tard à l'université, ou un cursus professionnel, qui lui donnera accès au marché du travail trois ans plus tard.

En plus de ce cheminement, il existe d'autres voies de formation. Par exemple, des diplômes d'études professionnelles sont disponibles et offerts au niveau secondaire. De plus, les jeunes âgés de plus de 16 ans qui n'ont pas terminé leur scolarité ou obtenu leur diplôme d'études secondaires peuvent être scolarisés dans le réseau de l'éducation des adultes. Du côté des jeunes qui ont un handicap ou des difficultés d'apprentissage importantes, d'autres programmes sont offerts. Autant de possibilités qui permettent d'offrir des services à toute une population et de répondre à l'ensemble des besoins exprimés.

L'année scolaire au Québec s'étend obligatoirement sur un minimum de 180 jours. L'année scolaire est divisée en deux semestres, le semestre d'automne et le semestre d'hiver. Au semestre d'hiver une semaine de relâche a lieu, en plus des vacances estivales et des vacances de Noël qui durent environ 2 semaines, tout dépendant de l'ordre d'enseignement.

²⁶ Le terme éducation est celui qui est utilisé officiellement au Québec pour le préscolaire, mais afin de faciliter la comparaison des termes selon les pays, nous utiliserons dans cette étude le terme enseignement.

Les commissions scolaires

Le responsable de l'éducation au Québec est le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), qui détermine les grandes orientations et approuve les programmes d'études. Mais un autre acteur d'importance existe et a de grandes responsabilités en matière d'enseignement primaire, secondaire et professionnel au Québec. Il s'agit de la commission scolaire, qui est responsable de l'organisation des services éducatifs sur un territoire déterminé et ce, tant au niveau préscolaire, primaire, secondaire ainsi que la formation des adultes et la formation professionnelle. Le principe des commissaires élus au Québec date de 1841. Depuis les années 50, on a assisté à une réorganisation rapide du nombre de commissions scolaires, passant de plus de 1 500 à 72. Les 72 commissions scolaires²⁷ québécoises sont responsables de l'enseignement donné à près de 1 244 000 élèves, ainsi que d'un budget de plus 8 milliards de dollars en 2005-2006. Les caractéristiques principales des commissions scolaires telles que nous les connaissons sont leur caractère politique, leur pouvoir de taxation via l'impôt foncier, et le fait que leurs représentants soient élus et donc redevables devant la population du Québec. Aussi, comme chaque commission scolaire a un territoire qui lui est assigné, elle a juridiction sur ce territoire en matière d'éducation et a l'obligation de donner les services éducatifs (FCSQ, Les commissions scolaires; le goût du public, N.D).

La commission scolaire est propriétaire des bâtiments utilisés pour l'enseignement, et est aussi l'employeur des personnels affectés aux tâches liées de près ou de loin à l'enseignement. C'est également elle qui gère l'ensemble des ressources financières reçues pour le fonctionnement de ses établissements (*Ibid*). Comme chaque commission scolaire a un budget qui lui est propre, elles peuvent adapter les services offerts aux besoins exprimés localement. Ainsi, on peut dire que la mission de la commission scolaire la place d'une certaine façon au cœur même du développement régional (FCSQ, Février 2007, p.11), de par son adaptabilité et de par la clientèle qui est touchée par son action, soit les jeunes d'âge scolaire et les adultes qui souhaitent compléter ou enrichir leur formation.

Ce qui rend la commission scolaire unique au Québec est sa fonction politique. Chaque commission scolaire compte de 9 à 27 commissaires élus au suffrage universel tous les 4 ans, pour un total d'environ 1 300 commissaires dans l'ensemble de la province. Ces commissaires ont comme responsabilité de s'assurer que les services offerts répondent aux besoins de la population, tout en communiquant à cette même population les avancées faites par la commission

²⁷ Il y a 72 commissions scolaires au Québec : 60 commissions scolaires francophones, 9 commissions scolaires anglophones et 3 commissions scolaires à statut particulier.

et les projets en route. Il faut aussi comprendre que comme la commission scolaire a un pouvoir de taxation pour un maximum de 0,35\$ par 100\$ d'évaluation municipale, les citoyens s'attendent à savoir à quoi sert cet argent et comment il est administré.

En plus du conseil des commissaires, où un commissaire parent siège obligatoirement, les parents d'élèves ont plusieurs autres occasions d'exprimer leur avis quant à la façon dont le service est offert et les ressources utilisées. Que ce soit via le comité de parents, le comité consultatif des services aux EHDA, ou le comité consultatif sur le transport des élèves, le parent aura, pendant l'année scolaire, diverses occasions de se familiariser avec des dossiers ayant trait à l'éducation de son enfant.

Raison d'être de cette étude

La principale raison d'être de cette étude est de prendre connaissance des façons de faire d'autres pays en matière de gestion du système scolaire. Le but est de faire ressortir les principales caractéristiques de chaque modèle de gestion et de comparer ces dernières entre elles, mais aussi avec les caractéristiques du système québécois. L'étude que nous présentons aujourd'hui n'a pas la prétention d'être exhaustive ou même de permettre de connaître en profondeur les deux systèmes étudiés; il s'agit d'un survol des pratiques actuelles de gestion de ces systèmes scolaires.

Face à une remise en question du modèle éducatif québécois et au constat de son besoin d'être remis à jour; face à une baisse notoire de la popularité des élections scolaires au Québec; face à des critiques remettant même en question le modèle lui-même, nous croyons qu'il importe de comparer le modèle québécois à d'autres modèles éducatifs en place ailleurs au monde. Cette étude comparative vise à examiner comment l'éducation est gérée dans deux autres pays, qui s'en charge et quels résultats ils obtiennent. Nous voulons également savoir comment se déroule la gouvernance de l'éducation dans ces deux pays, particulièrement au niveau du rôle des élus dans l'ensemble du processus éducatif ainsi que celui des parents.

MÉTHODOLOGIE

Avant de présenter les résultats de cette étude, il importe d'apporter quelques précisions méthodologiques qui permettront de faciliter la lecture et la compréhension du document. En premier lieu, la présente recherche a été réalisée sur la base d'une analyse comparative. À cette fin, nous avons choisi des indicateurs à partir de caractéristiques importantes, à notre avis, du système scolaire québécois. Le choix de ces indicateurs a permis de créer une grille d'analyse synthétique et incluant quelques sous-indicateurs. Cette grille, que vous pouvez consulter en Annexe I, a été remplie selon la documentation consultée et selon les informations recueillies, puis transposée en texte dans le présent document. Chaque indicateur a été choisi en fonction du mandat d'origine et adapté à la réalité de la recherche, c'est-à-dire à la disponibilité de documentation et d'informations précises sur chacun d'eux. Par exemple, dans le cas du transport scolaire, il s'est avéré difficile de trouver des informations par rapport à la Suède. Cet indicateur a donc été laissé de côté pour le présent document.

Aussi, comme cette étude est réalisée dans le cadre d'un stage en études urbaines et non en pédagogie, la nature des indicateurs choisis et l'analyse finale des résultats en sera influencée. Il faut comprendre que comme l'auteur n'a pas de connaissances approfondies en ce qui concerne le milieu scolaire et la pédagogie, il devient difficile de tirer des conclusions à ce sujet ou même de catégoriser les caractéristiques trouvées par rapport à ce qui existe au Québec. C'est pourquoi on s'en tiendra à une analyse des éléments plus généraux ainsi que ce qui touche à la territorialité, la gouvernance de l'éducation et les caractéristiques globales des modèles étudiés.

Lors de la recherche de données, plusieurs sources différentes ont été utilisées pour que chaque indicateur soit documenté. Que ce soit via les articles de journaux et revues scientifiques, les monographies ou les sites internet, la diversité des sources utilisées a permis de recueillir diverses données afin de dresser un panorama le plus complet possible de la réalité de l'éducation suédoise et française. Au niveau des sources internet, la recherche a été effectuée avec rigueur et, hormis pour quelques cartes, toutes les données recueillies et utilisées pour ce document proviennent de sites officiels gouvernementaux, d'organismes internationaux ou d'associations jouant un rôle clé dans le système éducatif d'un de ces pays. De nombreux documents publiés par des organismes de l'un ou l'autre des deux pays ont été trouvés de cette façon puis utilisés pour la rédaction.

Vous retrouverez dans le texte diverses références aux sources utilisées pour rédiger le texte. Les références complètes sont disponibles dans la bibliographie à la fin du document. En ce qui concerne les sites internet, lorsqu'il y a une rubrique particulière dans laquelle des informations pertinentes ou citées sont disponibles, elle est précisée dans la source. Dans le cas contraire, les adresses notées en bibliographie sont celles du site principal.

La rédaction de ce document a été faite de façon progressive. Tout d'abord une grille d'analyse a été remplie avec les données trouvées dans les divers documents et sources bibliographiques consultés. Cette grille a permis de reformuler les indicateurs choisis, passant de 10 indicateurs à 8, vu le manque de données pour 2 d'entre eux. À partir de chaque indicateur, une fiche a été rédigée, synthétisant toutes les données trouvées. Ensuite, quand chaque fiche fut entamée, un résumé exécutif a été produit afin de synthétiser davantage l'ensemble des données et mettre à la disposition des intéressés un document plus convivial donnant une bonne idée des données recueillies ainsi qu'un aperçu de l'analyse. Le présent document est donc la phase finale de rédaction de cette étude sur les systèmes scolaires. Elle englobe toutes les étapes précédentes, en plus d'une analyse plus poussée.

En terminant, nous tenons à préciser que la principale limite de cette recherche fut la distance physique entre notre lieu de travail et l'objet de l'étude, soit deux pays européens. De plus, comme la langue officielle de la Suède est le suédois et que nous ne le parlons pas, les sources utilisées étaient de langues anglaise ou française. Aussi, comme de nombreux documents officiels ne sont pas traduits, nous n'avons pas eu accès à toute la documentation que nous aurions aimé consulté. En ce qui concerne la Suède, nous avons dû traduire certains termes qui n'ont pas de traduction courante en français. Lorsque c'est le cas, c'est précisé en note de bas de page et le choix du terme est justifié.

PARTIE B : ÉTUDE COMPARATIVE

Portrait de pays : La Suède²⁸

Carte S.1 : La Suède (Source : graphicmaps.com)



La Suède, pays du Nord de l'Europe situé dans la partie orientale de la péninsule scandinave, a une superficie de 450 000 km² et une population de plus de 9 millions d'habitants en 2007, avec une densité d'environ 22 habitants par kilomètre carré. Du Nord au Sud, elle s'étend sur environ 1 600 km, et 500 km d'Est en Ouest. Elle est bordée à l'Ouest par la Norvège, à l'Est par la Finlande et le golfe de Botnie et au Sud par la mer Baltique et le Danemark. Son climat est assez modéré en raison du *Gulf Stream*. Un septième du pays est situé au-dessus du cercle polaire. En moyenne, les températures en hiver descendent sous 0 partout en Suède, et l'été elles oscillent entre 16,7 et 18,4 degrés.

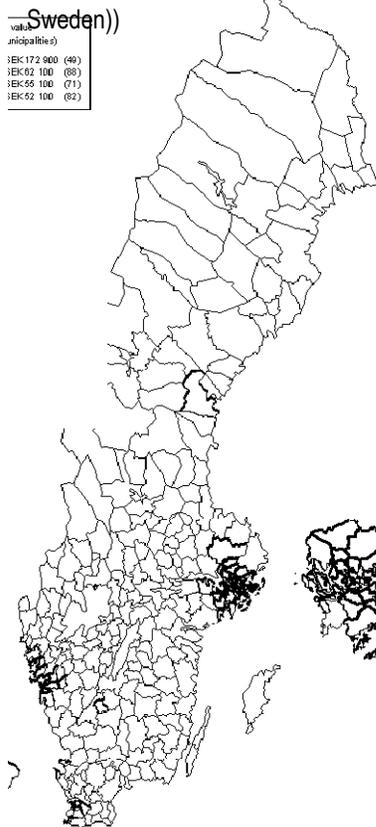
Terre de forêts et de lacs, c'est moins de 10% de son territoire qui est composé de terres cultivées. Fait intéressant : plus de 85% de la population de la Suède habite dans la moitié Sud du pays, particulièrement dans les trois principales agglomérations urbaines qui sont Stockholm (la capitale), Göteborg et Malmö, alors que 83% de la population totale habite dans des villes. Longtemps considéré comme un pays ethniquement et linguistiquement homogène, la Suède, dont la langue officielle est le suédois, comprenait originellement deux populations qui constituaient une exception, soit la population de langue finnoise qu'on retrouve dans le nord-est, et les Sami

²⁸ La principale source utilisée pour réaliser ce portrait de pays est CEDEFOP, *Le système de formation professionnelle en Suède*, Chapitre 1 Informations générales.

(lapons) qui habitent Sàpmi, la Laponie, région transfrontalière s'étendant sur quatre pays. On retrouve en Suède environ 20 000 Samis. Aujourd'hui, on dénombre plus d'un million d'immigrés en Suède, créant un contexte nouveau de multiculturalisme avec lequel il faut combiner tous les jours. Les Suédois ont une espérance de vie qui est une des plus élevées du monde, soit 80,6 années pour les deux sexes confondus.

La Suède n'est pas membre de l'OTAN, position conséquente par rapport à l'une de ses valeurs fondamentales qui est la neutralité. Par contre, elle est un des membres fondateurs de l'Association européenne de libre-échange (AELE) et membre actif de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE). C'est le 1^{er} juillet 1991 qu'elle a demandé son adhésion à l'Union européenne (UE), dont elle est aujourd'hui membre. Les Suédois ayant préféré, suite à un référendum en 2003, ne pas adopter l'Euro, leur monnaie est toujours la couronne suédoise. Cette dernière adhésion permet à la Suède d'élargir ses réseaux de contact, par exemple en matière d'éducation où elle peut maintenant comparer ses résultats et sa gestion avec les autres pays membres de l'UE.

Carte S.2 : La division de la Suède en municipalités (Source : Statistik



Sweden))

Monarchie constitutionnelle à régime parlementaire, c'est le gouvernement qui détient officiellement le pouvoir de décision en Suède, alors que le monarque, depuis la réforme constitutionnelle de 1974, exerce les fonctions purement représentatives de chef d'État. L'instance suprême du pays est le Parlement, qui comporte une chambre de 349 membres élus au suffrage universel. Le gouvernement est dirigé par le Premier ministre, désigné par le Parlement. La responsabilité de l'éducation est détenue par le ministre de l'Éducation et des Sciences, sauf pour quelques exceptions. Les ministères suédois sont des unités plutôt restreintes, principalement chargés de préparer les projets de loi, d'émettre les lois, réglementations et autres règles générales destinées aux administrations. Une cinquantaine d'organismes centraux indépendants supervise l'action des ministères.

La Suède est divisée en 21 comtés²⁹ et 290 municipalités. Le nombre relativement bas de municipalités est dû à deux phénomènes : une répartition de la population plus concentrée au Sud, et dans l'autre cas une division des municipalités qui est beaucoup plus vaste au Nord. Par exemple, sur la carte S.2 (Inconnu, 2007), on remarque que les municipalités du Sud semblent beaucoup plus petites que celles de l'extrême nord-ouest. Cela s'explique par la rudesse du climat, qui fait en sorte que la population se concentre au Sud du pays, laissant le Nord aux quelques 20 000 Lapons qui occupent ce territoire depuis plusieurs centaines d'années³⁰. D'ailleurs, aucune municipalité ne compte moins de 2 500 habitants. Chaque comté est dirigé par une préfecture, avec à sa tête un préfet. Les collectivités locales en Suède ont un domaine d'action vaste, qui comprend la santé et les soins médicaux, la planification dans le secteur social ainsi que l'enseignement. La loi sur les collectivités locales de 1992 aborde l'autonomie de gestion des collectivités locales et conseils de comté, et cette autonomie implique une non-intervention de l'État. Le pouvoir de décision pour ces collectivités appartient aux assemblées élues au suffrage direct. La pierre angulaire de l'autonomie de gestion des collectivités locales est le droit de lever des impôts dans le but de financer des actions, à l'intérieur du plafond imposé par le Parlement.

Avec la grande décentralisation qui a caractérisé l'ensemble de l'administration suédoise, les collectivités locales se sont retrouvées avec un rôle important à jouer, particulièrement en matière d'éducation. En effet, la position des municipalités a été renforcée par la législation de 1991, leur permettant de développer des politiques scolaires locales et de promouvoir diverses formes de « bonnes pratiques » plus aisément. Les municipalités ont donc une grande latitude d'action, à condition de demeurer dans les cadres fixés par le Parlement et le gouvernement. Selon la loi, les municipalités sont responsables des services sociaux, des soins aux personnes âgées ou malades, des garderies et écoles préscolaires, du système scolaire public pour les enfants suédois, des règlements de construction, des règlements en matière de santé et d'environnement, de la cueillette des déchets et de l'hygiène en général, des services d'urgence, de l'approvisionnement en eau et de son filtrage et finalement du maintien de l'ordre et de la sécurité. Toutes ces responsabilités sont la base du rôle de la municipalité, et d'autres responsabilités sont optionnelles, selon les besoins exprimés par les citoyens, par exemple en matière de services de loisirs pour les jeunes ou de logement. Ces responsabilités optionnelles sont parfois le meilleur moyen pour une municipalité d'attirer de nouveaux habitants, alors l'investissement est souvent rentable pour les instances municipales.

²⁹ Voir annexe II pour connaître les différents comtés.

³⁰ Les Lapons, ou Samis, vivent en Laponie, territoire nordique partagé entre 4 pays, soit la Norvège, la Suède, la Finlande et la Russie.

Portrait de pays : La France

La France, pays de forme presque hexagonale, est un pays d'Europe occidentale. Bordée par la Belgique, le Luxembourg et l'Allemagne au nord-est, l'Allemagne, la Suisse et l'Italie à l'est, la mer Méditerranée et la principauté de Monaco au sud-est, l'Espagne, la principauté d'Andorre et le golfe de Gascogne au sud-ouest, l'océan Atlantique à l'ouest et par le détroit du Pas-de-Calais au nord-ouest, la France cumule des frontières de 5 660 km. Elle bénéficie d'un climat tempéré océanique en raison de sa large ouverture sur l'océan Atlantique dont les eaux sont adoucies par la dérive nord-atlantique. Sa superficie totale est d'environ 550 000 km², et sa densité moyenne est de 112 habitants au km². Avec ses 63,4 millions d'habitants, elle occupe le 2^{ème} rang des pays de l'Union Européenne et le 21^{ème} rang mondial des pays les plus peuplés. L'espérance de vie moyenne pour les Français des deux sexes confondus est de plus de 80 ans.

Territorialement, la France est divisée en 22 régions, dont une à statut particulier (la Corse), qui sont elles-mêmes divisées en 96 départements (Voir annexe III pour connaître les régions et départements français). En plus de ce territoire sur le continent européen, la France a également quatre départements outre-mer/ régions outre-mer (DOM-ROM) qui sont la Guadeloupe, la Martinique, la Guyane française et la Réunion, quatre collectivités d'outre-mer qui sont Mayotte, Saint-Pierre-et-Miquelon, Wallis-et-Futuna et la Polynésie française, une collectivité d'outre-mer *sui generis*/ de son propre genre qui est la Nouvelle-Calédonie et finalement un territoire d'outre-mer (TOM), les terres Australes et Antarctiques françaises (TAAF) (Encarta Web).

Carte F.1 : La France (Source : www.worldatlas.com)



La France est caractérisée par une répartition très inégale de la population sur son territoire. Tout d'abord, on dit de la France qu'il y a Paris et la province. Cette affirmation tient du fait que la capitale et sa région, Île-de-France, à elles seules, contiennent un cinquième de l'ensemble de la population française, soit près de 11,5 millions de personnes, alors que ce territoire ne représente que 2% de la superficie totale du pays. Autre constat, quatre régions rassemblent plus de 43% de la population, soit Île-de-France, Rhône-Alpes, Provence-Alpes-Côte-d'Azur et Nord-Pas-de-Calais. Cette concentration crée deux France; une France densément peuplée au nord-est de la diagonale³¹, et une France éparse, plus rurale et au tissu urbain moins développé au sud-ouest de la diagonale. Dernier constat quant à la répartition de la population : il y a une grande dissymétrie par rapport au centre et à la périphérie. En effet, on retrouve de grands centres, dans lesquels sont concentrés les habitants, et la périphérie de ces centres est beaucoup moins habitée et demeure rurale. La plupart du temps, ces espaces périphériques sont victimes d'un vieillissement de la population et d'un dépeuplement graduel, car les jeunes quittent pour aller étudier et/ou travailler dans le centre le plus près. Somme toute, ces trois constats ont de fortes influences sur les services publics, par exemple sur l'enseignement donné sur l'ensemble du territoire français.

Membre initial de la Communauté européenne, devenue Union européenne, la France a adopté la monnaie commune, l'Euro, mais a rejeté l'adoption de la Constitution par référendum. Elle est aussi partie au traité de l'Atlantique Nord (OTAN) et membre de l'Organisation pour la sécurité et la coopération en Europe (OSCE). Finalement, le pays est aussi membre permanent du Conseil de Sécurité de l'ONU, ainsi que membre de l'organisation de coopération et de développement économiques (OCDE).

La République Française a un régime semi-présidentiel régi par la Constitution d'octobre 1958. Cette dernière « renforce les pouvoirs et l'autorité du Président, qui se réserve un droit de regard privilégié sur la politique étrangère et la politique de défense » (Encarta Web, 2007). Le peuple français, souverain, peut exercer son pouvoir de trois façons, soit à travers les élections législatives, l'élection présidentielle et aussi lors des consultations par référendum. Le Parlement est composé de deux entités, soit l'Assemblée Nationale, élue au suffrage universel direct, et le Sénat, élu au suffrage indirect par un collège électoral composé de députés, conseillers généraux, conseillers régionaux et délégués de conseils municipaux. Le Président de la République, élu pour 5 ans, est chef des armées et préside le Comité de défense nationale, le Conseil des ministres et le Conseil supérieur de la magistrature. C'est lui qui désigne le Premier ministre et

³¹ En traçant une diagonale partant de Le Havre jusqu'à Marseille.

qui nomme les ministres, en accord avec le Premier ministre. Ce dernier, ainsi que son Conseil, est responsable devant l'Assemblée Nationale seulement. Il est responsable de la mise en œuvre de la politique gouvernementale et intervient dans le domaine de la défense et des affaires étrangères.

Ayant été longtemps un pays à tradition centralisatrice, la France a modifié le fonctionnement de son administration depuis le début des années 1980. C'est le 2 mars 1982 que la *Loi relative aux droits et libertés des collectivités territoriales décentralisées* a été introduite, créant trois niveaux de décentralisation : la commune, le département et la région. Chaque collectivité dispose de la personne morale et d'un exécutif élu³². Avec ce processus de décentralisation, un grand nombre de compétences a été transféré aux collectivités, notamment dans des domaines touchant à la vie quotidienne. Par exemple, des compétences ont été transférées dans le domaine de l'aménagement du territoire, de l'urbanisme, du logement, des transports, de l'environnement, de l'action culturelle, de l'éducation, de la formation professionnelle et de l'action sociale et la santé. Le deuxième grand moment en matière de décentralisation en France est en 2003, où une réforme constitutionnelle a lieu. « Ces lois marquent la volonté politique d'opérer une redistribution des pouvoirs entre l'État et les collectivités locales avec comme objectifs une meilleure efficacité de l'action publique et le développement d'une démocratie de proximité » (Documentation Française, Web, 2005). En résumé, toute cette opération de décentralisation a trois objectifs : « rapprocher les citoyens des centres de décision, responsabiliser les autorités élues et leur donner de nouvelles compétences, favoriser le développement des initiatives locales » (Documentation française, Web, 2005). Pour avoir plus de détails sur les premières lois de décentralisation, vous pouvez vous référer à l'annexe VI.

Parallèlement à cet exercice de décentralisation, la France a vu ses services administratifs subir une déconcentration vers le bas afin de bien secondar les changements opérés dans les compétences. On a introduit le principe de subsidiarité, c'est-à-dire qu'on privilégie la réalisation des tâches par les plus petites unités qui en ont la compétence. De plus en plus, des procédures sont déconcentrées, afin de faciliter les services aux citoyens. Somme toute, c'est un pas vers la démocratie de proximité, qui est recherchée dans la plupart des lois de décentralisation et de déconcentration des années 1980.

³² Le conseil municipal pour la commune, le conseil général pour le département et le conseil régional pour la région.

FICHE 1 : LE SYSTÈME SCOLAIRE

Tableau 1.1 : Le cheminement scolaire régulier en France, en Suède et au Québec (Réalisé par J.P. Sources : Eurydice France, Eurydice Suède, Québec, Indicateurs de l'éducation 2006)

Âge	Le cheminement scolaire régulier		
	France	Suède	Québec
1-2		École maternelle	
2-3	École maternelle	École maternelle	
3-4	École maternelle	École maternelle	
4-5	École maternelle	École maternelle	École maternelle
5-6	École maternelle	École maternelle	École maternelle
6-7	Classe préparatoire	Classe préscolaire	Primaire 1 ^{ère} année
7-8	Primaire : CE1	Enseignement obligatoire	Primaire 2 ^{ème} année
8-9	Primaire : CE2	Enseignement obligatoire	Primaire 3 ^{ème} année
9-10	Primaire : CM1	Enseignement obligatoire	Primaire 4 ^{ème} année
10-11	Primaire : CM2	Enseignement obligatoire	Primaire 5 ^{ème} année
11-12	Collège : 6 ^{ème}	Enseignement obligatoire	Primaire 6 ^{ème} année
12-13	Collège : 5 ^{ème}	Enseignement obligatoire	Secondaire 1
13-14	Collège : 4 ^{ème}	Enseignement obligatoire	Secondaire 2
14-15	Collège : 3 ^{ème}	Enseignement obligatoire	Secondaire 3
15-16	Lycée : seconde	Enseignement obligatoire	Secondaire 4
16-17	Lycée : première	Secondaire supérieur	Secondaire 5
17-18	Lycée : terminale	Secondaire supérieur	Collégial
18-19	Enseignement supérieur	Secondaire supérieur	Collégial
19-20	Enseignement supérieur	Enseignement supérieur	Coll.ou Ens. supérieur
20-21	Enseignement supérieur	Enseignement supérieur	Enseignement supérieur

Il n'est pas aisé de donner une définition de système scolaire qui englobe l'ensemble de ses composantes. La première définition qu'il importe d'utiliser est celle de l'OCDE, qui explique que « les systèmes éducatifs sont le reflet des sociétés, des cultures et des économies nationales [...] » (OCDE, WEB, Rubrique éducation). Cette définition permet de donner un ton à ce que nous voulons faire dans ce travail, c'est-à-dire présenter un survol de la gestion de l'éducation dans deux pays, gestion qui est influencée par les valeurs et la culture des pays respectifs. On pourrait compléter cette définition de base en utilisant une partie de celle donnée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, qui souligne que le « réseau de l'éducation est formé d'établissements publics et privés » (Québec, 2007, Rubrique système scolaire) et que « le système d'éducation comprend [des] ordres d'enseignement » (*Ibid*). Cette définition n'est pas universelle, mais elle permet malgré tout de dresser un portrait général de ce que nous considérons être un système scolaire dans les pays étudiés.

Il est à noter que le système scolaire ne se limite pas aux différents niveaux ou types d'écoles; d'autres caractéristiques seront présentées ultérieurement. Dans le tableau 1.1, on peut observer le cheminement scolaire régulier dans les deux pays. On remarque que, globalement, les bases du système sont similaires, c'est-à-dire que des deux côtés existe un niveau préscolaire et que les changements du préscolaire au primaire surviennent à peu près dans la même année³³. Même chose pour l'entrée au secondaire supérieur pour laquelle les deux pays se suivent à une année près.

³³ En fait, le système scolaire suédois étant plus souple quant à l'âge d'entrée à la maternelle pour les enfants, il peut y avoir un léger décalage, soit des enfants entrant à l'âge de 5 ou 7 ans, alors qu'en France on oblige l'âge minimal de 6 ans.

1.1 Les niveaux³⁴

1.1.1 Suède

Le système scolaire suédois est caractérisé par une offre scolaire qui s'étend de l'âge de un an jusqu'à plus de vingt ans. Il est divisé en plusieurs niveaux, certains étant optionnels. L'une des particularités du système scolaire suédois concerne l'enseignement obligatoire qui est composé d'un seul niveau, divisé en 9 années d'enseignement. Un graphique montrant le cheminement scolaire est disponible en Annexe IV.

Tableau 1.2 : Le système scolaire régulier en Suède (Réalisé par J.P. Source : Eurydice Suède)

Cycles	Responsabilité	Âge de l'élève	Obligation
Activités préscolaires	Municipalité	1-5	-
Classe préscolaire	Municipalité	6	-
Enseignement obligatoire	Municipalité	7-16	X
Secondaire supérieur	Municipalité	16-19	-
Enseignement tertiaire ³⁵	État	19 et plus	-

Dès l'âge d'un an, l'enfant peut être pris en charge par le système scolaire suédois, dans l'enseignement préscolaire. À six ans, il atteint la classe préscolaire, pour poursuivre dans le système d'enseignement obligatoire jusqu'à ses seize ans. Par la suite, il peut continuer ses études en optant pour un programme offert au secondaire supérieur, dont certains mènent directement au marché du travail.

Point à prendre en compte : on considère qu'il y a trois systèmes parallèles à ce système « officiel ». Tout au long du cheminement préscolaire et primaire (dans le cycle obligatoire), l'élève a accès à des services de garde de différentes natures, que ce soit des centres attenants à l'école ou des services de garde en milieu familial. Ensuite, une large gamme de services est offerte aux élèves avec difficultés d'apprentissage ou différents types de handicaps (Voir fiche 7). On opte principalement pour des services intégrés à l'enseignement régulier, mais il existe aussi des services différenciés. Finalement, il y a tout le domaine de l'éducation des adultes, qui couvre l'enseignement de base comme l'enseignement professionnel ou le perfectionnement (Pour plus de détails voir la fiche 8).

³⁴ Le terme **niveau** désigne ici les blocs de scolarité qui composent le système scolaire.

³⁵ Comme ce rapport ne porte pas sur l'enseignement tertiaire, nous n'explicitons pas davantage ce niveau d'éducation.

1.1.1.1 Les activités préscolaires (Förskola)³⁶

Tableau 1.3 : Les activités préscolaires en Suède (Réalisé par J.P.

Source : Eurydice Suède)

Activités préscolaires	
Âge	1-5
Obligation	Non
Fréquentation (%)	1 à 3 ans : 74,4
	4-5 ans : 96,1
Heures min.	525/an, 3/jour
Autre	<ul style="list-style-type: none">• Place assurée pour les 4-5 ans

Le cycle des activités préscolaires n'est pas un cycle obligatoire. Par contre, la municipalité doit assurer une place à chaque enfant d'un an et plus dont les parents travaillent ou vont à l'école. À partir de l'âge de 4 ans, l'enfant est normalement assuré d'une place dans le préscolaire. L'enseignement préscolaire est donné à raison de 3 heures par jour, cinq jours par semaine. L'enfant est ensuite confié aux services de garde, qui sont souvent au même endroit. Bien sûr, les horaires du service de garde correspondent grosso modo aux horaires de travail des parents.

Il peut y avoir certaines exceptions, par exemple un enfant qui, pour des raisons particulières, doit obtenir une place dans l'enseignement préscolaire avant l'âge d'un an. Dans de tels cas, des accommodements sont possibles. Aussi, les parents qui sont bénéficiaires de chômage peuvent bénéficier de ce service à raison de 15 heures par semaine, facilitant tout processus de recherche d'emploi.

Les activités préscolaires sont aussi accessibles aux enfants dont les parents sont à la maison. Pour répondre à ce besoin, des activités préscolaires aménagées sont disponibles, auxquelles le parent peut envoyer l'enfant quand il le désire, sans obligation ou horaire à respecter. Cela permet à l'enfant de développer des notions de base qu'il n'aurait pas la chance d'acquérir sans fréquenter ce type de classe.

1.1.1.2 La classe préscolaire (Förskoleklass)

La classe préscolaire dure un an et vise normalement les enfants âgés de 6 ans. Dans des circonstances particulières, il devient possible pour les enfants de 5 ans ou de 7 ans de fréquenter cette classe. La classe préscolaire comprend un minimum de 525 heures par an et une place est assurée à tous les enfants qui atteignent l'âge de 6 ans à l'automne auquel débute la classe.

³⁶ Les termes entre parenthèses sont les termes officiels en suédois.

Tableau 1.4 : La classe préscolaire (Réalisé par J.P. Source : Eurydice Suède)

Classe préscolaire	
Âge	6
Obligation	Non
Fréquentation (%)	n.d.
Heures min.	525/an, 3/jour
Autre	<ul style="list-style-type: none"> Place assurée pour tous les enfants ayant 6 ans à l'automne

La classe préscolaire a le même horaire que l'enseignement obligatoire, c'est-à-dire qu'elle débute au mois d'août et se termine en juin. En ce qui concerne le curriculum suivi par les enseignants pour la classe préscolaire, il n'est pas défini nationalement; c'est à la discrétion de l'école.

1.1.1.3 Le niveau d'enseignement obligatoire (Grundskola)

L'enseignement obligatoire vise les élèves de 7 à 16 ans. Dans certains cas, l'élève peut commencer à l'âge de 6 ou 8 ans, selon le souhait des parents. Il faut garder en tête que peu importe l'âge de l'enfant lorsqu'il débute sa scolarité obligatoire, il devra faire 9 années avant de recevoir son attestation de réalisation d'études obligatoires.

L'enseignement obligatoire est composé d'une structure unique correspondant au primaire et au secondaire inférieur. Les écoles sont normalement divisées de façon à offrir la classe préscolaire ainsi que les années 1 à 5 dans le même bâtiment, puis les années 6 à 9 dans un autre lieu. Fait à noter, de plus en plus de municipalités organisent l'enseignement de façon à ce que tous les grades soient offerts dans le même lieu, de manière à donner une image unifiée du cycle d'enseignement obligatoire (Eurydice, 2005a, 4.0). Une particularité intéressante est que plus d'un tiers des écoles de Suède ont moins de 100 élèves, donnant lieu à la création de classes multi niveaux pour accommoder les jeunes du secteur. C'est une particularité liée à la dispersion des noyaux de population sur le territoire suédois.

Tableau 1.5 : L'enseignement obligatoire (Réalisé par J.P. Source : Eurydice Suède)

Enseignement obligatoire	
Âge	7-16
Obligation	Oui
Fréquentation (%)	n.d.
Heures min.	
Autre	<ul style="list-style-type: none"> L'enseignement obligatoire comprend les écoles obligatoires, les écoles Samis, les écoles pour jeunes avec difficulté d'audition et les écoles pour jeunes avec graves difficultés d'apprentissage

De la classe 1 à la classe 3, le même enseignant donne toutes les matières. Pour les classes 4 et 5, les enseignants changent et on retrouve certains spécialistes, par exemple dans le cas des langues. Pour les classes qui suivent, comme on change normalement d'école, les enseignants sont de plus en plus spécialisés, donc il y a moins de chance qu'un enseignant donne plusieurs matières. Par contre, il est fort probable qu'un élève ait le même enseignant dans une matière pendant plusieurs années, même que cette option est privilégiée car elle permet aux enseignants de mieux se familiariser avec les élèves et de connaître leurs forces et faiblesses.

1.1.1.4 Le secondaire supérieur (Gymnasieskola)

Le secondaire supérieur s'adresse aux élèves qui ont terminé leur scolarité obligatoire, donc âgés de 16 à 19 ans, sauf exceptions. D'ailleurs, un élève ne peut débuter l'enseignement secondaire après avoir eu 20 ans; il devra alors se diriger vers l'enseignement pour adultes. Chaque municipalité peut avoir sa propre

Tableau 1.6 : Le système scolaire en France (Réalisé par J.P. Source : Ministère de l'éducation nationale)

Cycles	Responsabilité	Âge de l'élève	Obligation
Maternelle	Ministère chargé de	2-5	-
Élémentaire : Classe	État + Commune	6	X
Élémentaire	État + Commune	7-10	X
Collège	État + Département	11-14	X
Lycée	État + Région	15-18	X
Enseignement supérieur	État	19 et +	-

école d'enseignement secondaire supérieur, ce qui permet aux secteurs les plus éloignés de pourvoir ce type d'enseignement sans voir les jeunes quitter la municipalité. On retrouve des écoles d'enseignement secondaire supérieur dans 273 des 290 municipalités suédoises, une proportion de plus de 94%.

L'enseignement secondaire supérieur est divisé en 17 programmes, rassemblés en 2 sections, soit une section plus générale, préparant l'élève à l'enseignement supérieur, et une section plus professionnelle, permettant l'accès direct au marché du travail. En 2004, 97,8% des élèves graduant dans l'enseignement obligatoire ont poursuivi dès l'automne dans le réseau de l'enseignement secondaire supérieur.

1.1.2 France

Le système scolaire français est divisé en plusieurs niveaux d'enseignement. Contrairement à la Suède, l'enseignement obligatoire est offert dans trois niveaux différents, le primaire, le collège et le lycée, alors qu'on retrouve un niveau unique dans le système suédois. Autre intérêt : le système français a aussi des cycles d'apprentissage qui qualifient chaque étape franchie par l'élève lors de son cheminement scolaire, cycles déterminés par l'État lors de la composition du curriculum.

Dès l'âge de 2 ans, les élèves français peuvent être scolarisés dans le système préscolaire. À 6 ans, l'élève entre dans l'enseignement primaire³⁷, débutant par la classe préparatoire. Suit le collège, où il doit commencer à s'orienter vers des secteurs d'emplois qui l'intéressent, pour poursuivre au lycée soit dans un programme général, technologique ou professionnel. S'il choisit un programme professionnel, il ira directement sur le marché du travail quand il terminera son programme. Ce cheminement a comme particularité de pousser l'élève à choisir très rapidement le domaine vers lequel il veut se diriger.

Cette description correspond au cheminement régulier d'un élève français. Si cet élève éprouve des difficultés d'apprentissage ou est atteint d'un handicap, il est possible de lui fournir des outils l'aidant à réussir sa scolarité. Il est également possible pour les adultes qui le souhaitent de se scolariser ou de se spécialiser dans le réseau de formation professionnelle.

Avant de passer en détail aux différents niveaux du système éducatif français, il importe de donner une précision à propos de l'enseignement public français. En ce qui concerne les établissements d'enseignement publics, leur statut d'établissement public garantit une uniformité du fonctionnement sur l'ensemble du territoire. Il n'y aura donc pas de nuances en ce qui concerne les grandes règles de fonctionnement du système scolaire public français.

³⁷ Le système scolaire français nomme cette étape « élémentaire », mais dans un but d'unification des termes utilisés dans ce rapport, le terme « primaire » le remplacera automatiquement, car ils sont correspondants.

1.1.2.1 La maternelle

Premier niveau du système scolaire français, la maternelle, cycle des apprentissages premiers, est ouverte aux enfants dès l'âge de 2 ans. La *Loi d'orientation sur l'éducation* précise que « tout enfant doit être accueilli, à l'âge de trois ans, dans une école maternelle (...) si sa famille en fait la demande. » (France, 1989, article 2) C'est à la demande des parents que l'enfant peut être envoyé en maternelle, tout en sachant que dès l'âge de trois ans l'enfant doit normalement avoir sa place en maternelle. Il faut aussi savoir que dans les villes plus peuplées, par exemple Paris, il manque beaucoup de places en maternelle, ce qui crée une baisse des taux de fréquentation des enfants de 3-4 ans, mais aussi une hausse du nombre de crèches³⁸ pour accueillir ces enfants.

Tableau 1.7 : La maternelle en France
(Réalisation par J.P. Source Eurydice France)

Maternelle	
Âge	2-5
Obligation	Non
Fréquentation (%)	82,9
	2 ans : 26,1
Heures min.	26/sem.
Autre	Place assurée pour les 3 ans et +

Les enfants sont généralement regroupés en trois sections, tout dépendant de la maturation et des compétences acquises par l'enfant. Ainsi, on retrouve la petite section, la moyenne section et la grande section. Même si un enfant n'a pas l'âge correspondant théoriquement à une section, les parents et l'équipe pédagogique peuvent décider de l'y assigner s'ils considèrent qu'il est rendu à cette étape dans son cheminement.

Deux variantes de la maternelle existent. Tout d'abord les sections enfantines qui sont intégrées à l'école élémentaire et qui accueillent des enfants âgés de 5 ans, et parfois 4 ans avec l'accord de l'inspecteur de l'Éducation nationale (voir 2.1.2.1). Aussi, l'école maternelle intercommunale est une alternative utilisée par les communes qui n'ont pas un nombre suffisant d'enfants pour ouvrir une classe de maternelle. Cette solution permet d'offrir le service dans tous les secteurs de la France, même les plus ruraux.

³⁸ Le terme crèche est utilisé en France pour décrire les centres de garde.

1.1.2.2 Primaire

Tableau 1.8 : Le niveau primaire en France (Réalisé par J.P. Source : Eurydice France)

Primaire	
Âge	6-11
Obligation	Oui
Fréquentation (%)	100
Heures min.	26/sem.
Autre	-

Le primaire représente le début de la scolarité obligatoire. Son premier niveau est la classe préparatoire, qui s'adresse aux enfants de 6 ans, et continue avec 4 autres années dans le niveau primaire. Ces 5 années sont divisées en 2 cycles d'apprentissage, soit le cycle des apprentissages fondamentaux et le cycle des approfondissements. Il faut aussi préciser que la grande section de maternelle sert de transition entre l'école maternelle et l'école primaire.

Normalement, tous les enfants de 6 ans peuvent entrer à l'école primaire. Par contre, il peut arriver que les enseignants de maternelle et les parents considèrent que l'enfant n'est pas encore prêt à atteindre ce niveau. Dans ce cas, l'enfant demeure une année de plus à la maternelle afin de renforcer ses acquis et d'être en mesure d'atteindre les objectifs visés au primaire. Cette option n'est pas très souvent utilisée, et lorsque c'est le cas, il s'agit souvent d'enfants handicapés.

Comme à l'école maternelle, certaines communes éprouvent parfois de la difficulté à avoir un effectif suffisant pour justifier l'ouverture d'une école primaire. Deux options s'offrent alors aux communes rurales concernées. Tout d'abord, elles peuvent opter pour un regroupement pédagogique « dispersé », avec une classe dans une commune, une classe dans une autre commune, etc. L'autre choix est de faire un regroupement pédagogique « regroupé », avec tous les niveaux dans une seule commune. Ces choix permettent aux communes d'offrir l'enseignement primaire à tous les enfants du secteur, sans avoir à les envoyer dans les plus grandes villes. Dernière option, l'enseignement à distance qui vise la population en âge d'étudier qui n'a pas accès à des services sur place.

1.1.2.3 Collège et lycée : enseignement secondaire inférieur et secondaire supérieur

L'enseignement secondaire est divisé en deux sections, soit l'enseignement secondaire inférieur, donné dans les collèges, et l'enseignement secondaire supérieur donné dans les lycées. Le collège est divisé en trois cycles d'apprentissage, soit le cycle d'observation et

Tableau 1.9 : Le secondaire inférieur en France (Réalisé par : J.P. Source : Eurydice France)

Secondaire inférieur	
Âge	11-14
Obligation	Oui
Fréquentation (%)	100
Heures min.	23/sem.
Autre	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilité de classes

d'adaptation, le cycle des approfondissements et le cycle d'orientation. Ce dernier est d'autant plus important que l'élève doit choisir vers quel type d'enseignement secondaire supérieur il souhaite se diriger : le lycée général, technologique ou professionnel. Le lycée, quant à lui, comprend le cycle de détermination et le cycle terminal.

Tableau 1.10 : Le secondaire supérieur en France

Secondaire supérieur	
Âge	15-18
Obligation	Oui (15-16)
Fréquentation (%)	100
Heures min.	27/sem.
Autre	• -Trois profils : Général,

Le collège et le lycée sont deux établissements distincts. Ils constituent la structure unique d'accueil de tous les élèves ayant achevé leur scolarité élémentaire (Eurydice, 2005a, 5.5.1). Des programmes particuliers comme option danse ou arts sont disponibles pour les élèves intéressés. Les collèges, étant des institutions d'enseignement plus imposantes que les écoles primaires, couvrent un bassin territorial plus grand. Dans les zones rurales, la commune où le collège s'implante est le chef-lieu de secteur. Si le collège où un élève est assigné n'offre pas une option qu'il aurait désiré choisir, les parents sont libres de demander une dérogation pour qu'il puisse s'inscrire dans un autre collège où l'option est offerte.

Le lycée se décline en trois orientations. Les deux premières orientations qui sont le lycée général et le lycée technologique se retrouvent la plupart du temps sous le même toit. Le profil général mène à l'obtention d'un baccalauréat général alors que le profil technologique permet d'obtenir soit un baccalauréat technologique, soit un brevet de technicien. L'autre orientation possible est offerte en lycée professionnel. Après la classe de troisième, l'élève peut choisir une formation menant à l'obtention du certificat d'aptitude professionnelle, ou au brevet d'études professionnelles, lui permettant d'accéder au marché du travail dès la fin de ses études. C'est lors du passage du collège au lycée que l'élève doit choisir quelle orientation il préfère. De plus, dans le cas du lycée professionnel, 21 programmes différents étant offerts, l'élève se retrouve devant un choix très vaste de programmes d'enseignement.

Comme dans le cas de l'enseignement en classe maternelle et primaire, des options sont offertes pour les élèves habitant en zones rurales comme l'enseignement à distance. Par contre, comme les collèges et les lycées sont des établissements plus imposants que ceux présentés précédemment, il devient régulier que les élèves doivent se déplacer pour aller au collège ou au lycée. Encore une fois, c'est la proximité qui est privilégiée lors de l'assignation des élèves à des établissements d'enseignement secondaire.

1.2 Diplomation

1.2.1 Suède

Les élèves suédois ne sont pas évalués avant le début de l'enseignement obligatoire. Dès leur entrée dans l'enseignement obligatoire, ils le sont via divers exercices et examens et reçoivent les notes Réussite, Réussite avec distinction ou Réussite avec distinction spéciale. La particularité du système scolaire suédois est l'absence d'épreuves finales de fin d'année. L'élève est évalué durant l'année et ce sont ses résultats qui lui assurent ou non le passage dans l'institution scolaire suivante. À la fin de l'enseignement obligatoire et de l'enseignement secondaire supérieur, l'élève qui a réussi un nombre suffisant de matières avec la note Réussite obtient un certificat de fin d'études. Des évaluations en mathématiques, suédois et anglais sont réalisées en cinquième et neuvième année pour s'assurer que toutes les écoles sont de niveau égal par rapport à l'enseignement donné aux élèves.

La méthode du dialogue avec les parents est privilégiée au contact par écrit, via un bulletin ou un livret de résultats. Les enseignants rencontrent fréquemment les parents, tout au long du cheminement scolaire de l'enfant, afin de discuter des progrès de l'enfant, des difficultés qu'il éprouve et de s'assurer que les parents sachent comment aider leur enfant à progresser.

1.2.2 France

Une différence principale du système français d'avec le système suédois est que pour chaque niveau d'enseignement, il y a des cycles d'apprentissages avec des objectifs distincts à atteindre. Dès la maternelle, une évaluation des acquis est réalisée et c'est le Conseil des maîtres³⁹ qui détermine la réussite des élèves dans chaque cycle. Le tout est consigné dans un livret scolaire qui est donné aux parents afin qu'ils prennent connaissance de l'avancement de leur enfant.

³⁹ Le Conseil des maîtres est composé de tous les enseignants de l'établissement et se rencontre une fois par trimestre pour discuter de l'organisation du service.

Au primaire, le principe du livret scolaire est toujours en vigueur. De plus, les élèves doivent passer une épreuve nationale en CE2 (8 ans, début du cycle des approfondissements). Cette épreuve a pour but de formuler un diagnostic sur les apprentissages des élèves en français et en mathématiques. Aucun document ne certifie la fin des études primaires. Fait important : tout enfant doit avoir terminé le primaire à l'âge de 12 ans; s'il éprouve de grandes difficultés, il devra obtenir de l'aide spécialisée.

La fin de l'enseignement secondaire inférieur au collège est accompagnée par la remise du brevet, diplôme national qui sanctionne la fin des études de troisième année. Le brevet est basé sur les résultats obtenus en quatrième et en troisième ainsi que sur un examen final. L'enseignement secondaire supérieur général est évalué de façon similaire à celle exercée au collège. Nuance dans la certification; l'élève en fin de parcours doit se soumettre aux épreuves du baccalauréat et dans un cas de réussite (10/20 et plus), il obtient son diplôme. Idem pour le profil technologique, où l'élève obtiendra dans un cas de réussite un baccalauréat technologique. L'élève obtient aussi automatiquement un certificat de fin d'études secondaires (CFES) si ses résultats aux épreuves finales sont de 8/20 et plus. Contrairement au baccalauréat, le CFES ne donne pas accès aux études supérieures. Les deux premières années d'études au lycée professionnel (cycle de détermination) donnent droit, selon le

profil choisi, soit au Certificat d'aptitudes professionnelles (CAP) ou au Brevet d'études professionnelles (BEP). La dernière année, quant à elle, donne accès au baccalauréat professionnel. Tout comme les détenteurs d'un baccalauréat général ou technologique, l'élève a droit au grade de bachelier.

Tableau 1.11 : Taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études (Réalisé par J.P. Source : OCDE, 2006)

Taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études (2004)							
	Au secondaire ⁴⁰				Au post-secondaire non-tertiaire ⁶		
	Total	Hommes	Femmes	Âge	Total	Hommes	Femmes
France ⁴¹	81	78	84	18-20	1,2	0,8	1,6
Suède	78	75	81	19	0,6	0,6	0,5
OCDE	81	77	86		7,9	7,6	8,2
UE-19	83	79	88		9,0	8,8	9,2

⁴⁰ À l'âge moyen où on atteint ce niveau de scolarité

⁴¹ L'année de référence de ces données est 2003

1.3 Les statistiques

1.3.1 Le diplôme de fin d'études

Le tableau 1.11 nous présente le taux d'obtention d'un diplôme en fin d'études secondaires et post-secondaires non tertiaires. Dans le cas français, on obtient un total d'obtention de 82,2% de diplomation pour les deux degrés confondus, ce qui signifie que près de 18% de la population en âge de recevoir un de ces diplômes n'en reçoit pas. Par contre, ce chiffre ne peut pas être traduit en taux de décrocheurs car il faut prendre en compte les jeunes qui finissent plus tôt, ou plus tard et qui faussent donc cette donnée. Du côté suédois, les taux d'obtention sont plus bas que la France et que les moyennes OCDE et de l'UE-19⁴³, pour un grand total de 78,6% de diplômés.

Tableau 1.12 : La scolarisation (Réalisé par J.P. Source : OCDE, 2006)

La scolarisation (2004)							
	Oblig. scolaire	Espérance de scolarisation			Taux de scolarisation par âge		
		Total	Primaire	Sec. sup.	3-4	5-14	15-19
France	6-16	16,8	9,5	3,3	100 ⁴²	100	87,1
Suède	7-16	18,8	9,8	4,7	85,1	99,1	87,5
OCDE	-	17	9,5	3,8	66,3	98,3	80,5
UE-19	-	17,1	9,4	4	73,5	99,2	84,7

1.3.2 La scolarisation

À première vue, on remarque que les élèves suédois et français prennent légèrement plus de temps que prévu pour effectuer leurs études. Par exemple, un élève suédois prend 4,7 années pour effectuer son secondaire supérieur qui normalement dure 4 ans. Du côté du taux de scolarisation, on remarque que les niveaux où il y a obligation scolaire sont fréquentés à près de 100% des jeunes de cet âge, tant en France qu'en Suède.

⁴² Ce taux a été ajusté car il était surestimé

⁴³ L'UE-19 représente les 19 pays membres de l'OCDE qui sont aussi membres de l'Union européenne (classification de l'OCDE, 2006). Ces pays sont : l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, le Danemark, l'Espagne, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Italie, le Luxembourg, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque, le Royaume-Uni et la Suède.

Résumé fiche 1

Suède

- ✓ En Suède, l'enfant peut être pris en charge dès l'âge d'un an. À 6 ans, il atteint la classe préscolaire, poursuit à 7 ans dans l'enseignement obligatoire jusqu'à 16 ans, où il peut passer à l'enseignement secondaire supérieur.
- ✓ Le système suédois est caractérisé par l'absence d'épreuves officielles de fin d'année. L'élève est évalué pendant l'année et ce sont ces résultats qui comptent pour l'obtention du grade.
- ✓ Les seules évaluations de fin d'année sont réalisées en cinquième et neuvième année pour s'assurer de l'uniformité de la qualité de l'enseignement.

France

- ✓ L'élève français a accès à l'enseignement préscolaire dès l'âge de 2 ans, sous certaines conditions. Il débute l'enseignement primaire à 6 ans, pour passer au collège à 11 ans puis au lycée général, technique ou professionnel.
- ✓ Le système scolaire français est caractérisé par des cycles d'apprentissages dans chaque degré d'enseignement, cycles qui visent des apprentissages particuliers.
- ✓ Différentes formes d'évaluation sont utilisées pour connaître l'avancement de chaque élève, par exemple le livret scolaire utilisé dès la maternelle pour que les parents puissent suivre les apprentissages de leur enfant.

FICHE 2 : LA GOUVERNANCE DE L'ÉDUCATION

Cette fiche porte plus spécifiquement sur la gouvernance et sur les acteurs qui entrent en jeu dans le domaine de l'éducation dans les deux pays à l'étude. Elle permettra de présenter les acteurs et le rôle qu'ils jouent, puis les différentes instances qui ont des responsabilités dans le système scolaire. Une telle fiche permet de mieux apprivoiser les rouages internes du système, et de faciliter une comparaison avec le système scolaire québécois qui est caractérisé par l'existence d'un « gouvernement scolaire local » qui est la commission scolaire. Autre point à aborder ici, la démocratie et le rôle des parents dans tout le processus décisionnel. Finalement, parler de la gestion du système scolaire sans aborder la question du transport scolaire et du personnel ne permettrait pas de dresser un portrait complet, voilà donc pourquoi ces deux thématiques seront présentées également.

2.1 Quelle répartition des compétences?

Tout dépendant des pays, plusieurs acteurs peuvent détenir des compétences en matière d'éducation. Cela dépend normalement du degré de décentralisation du gouvernement du pays concerné. Par exemple, un pays plus centralisateur verra la plupart des compétences détenues par le centre, soit l'État, alors qu'un pays plus décentralisateur conservera les compétences cruciales, c'est-à-dire qui concernent des éléments qui doivent absolument être uniformes dans l'ensemble du pays, au centre, comme la détermination des objectifs d'éducation, et donnera à d'autres acteurs des pouvoirs plus logistiques, comme la gestion des écoles. Ce volet concerne donc la répartition des compétences, et n'aborde pas la façon dont ces compétences sont exécutées dans le système scolaire. Ce dernier sujet sera traité dans la section suivante.

2.1.1 Suède

Le système scolaire suédois est très décentralisé. En fait, le principe de base est que le Parlement et le gouvernement devraient contrôler les activités éducatives en définissant des objectifs nationaux, alors que les autorités centrales, les municipalités et les chefs d'établissements seraient responsables de s'assurer que les services éducatifs soient en règle avec les objectifs et règlements nationaux. Concrètement, l'État, via le parlement (Riksdag) et le gouvernement, se charge d'établir les normes nationales, alors que la municipalité s'occupe de la gestion de l'éducation dans la plupart des établissements inférieurs à l'enseignement supérieur. Voyons en détail les compétences que chaque acteur a entre ses mains, et les caractéristiques de la répartition des compétences.

2.1.1.1 L'État

◇ Le Parlement

Hormis quelques exceptions⁴⁴, tout le système éducatif est sous la responsabilité du Ministère de l'Éducation et de la Science. Une équipe de 150 employés est chargée de la préparation des lois pour le Parlement, des régulations et règles générales pour les autorités centrales. Ces dernières, qu'on qualifie aussi d'agences, sont en charge de veiller à l'exécution des lois et des décisions gouvernementales. La division des tâches entre les ministères et les autorités centrales, ainsi que l'indépendance de prise de décision de ces autorités sont des caractéristiques majeures du système administratif suédois. Il existe plusieurs agences qui sont responsables de divers volets touchant au système éducatif. Pour en prendre connaissance, vous pouvez consulter l'Annexe V. En fait, la gestion globale de l'enseignement repose plus sur ces agences, particulièrement la Direction générale de l'éducation, que sur l'État, qui établit surtout les standards et met en place les règles à suivre. Comme le rôle du Parlement est surtout législatif et qu'à cet effet, on observe une relative stabilité des mesures

⁴⁴ L'université suédoise de science agricole (responsabilité du Ministère de l'Agriculture), l'Académie de police (responsabilité du Ministère de la Justice), l'entraînement militaire (responsabilité du Ministère de la défense) et la préparation à l'accès au marché du travail (responsabilité du Ministère de l'emploi).

prises, le politique influencera moins cette section de la structure administrative. Les décisions prises au niveau de l'Agence vont dans l'ordre des choses; des changements politiques peuvent difficilement y changer quelque chose de majeur.

Les lois sont passées par le Parlement, qui décide aussi du budget qui sera alloué à l'éducation pour le financement public. Le gouvernement émet les règlements et les lignes directrices qui s'appliquent aux différents niveaux d'éducation. Il prépare aussi le curriculum pour le niveau d'éducation obligatoire. L'État est responsable du développement et de l'amélioration du système scolaire et s'assure que toutes les activités éducatives sont évaluées. Il subordonne également les autorités centrales, dont les employés de ces dernières sont des fonctionnaires. Finalement, il s'occupe du fonctionnement des écoles destinées aux élèves samis ainsi que les écoles pour les élèves ayant des difficultés auditives, dont il assume la gestion ainsi que le financement. Les enseignants de ces établissements sont des fonctionnaires gouvernementaux.

◇ La Direction générale de l'éducation (Skolverket)

La Direction générale de l'éducation est la plus importante agence de Suède. Elle supervise, guide et évalue toutes les composantes du système scolaire tout en s'assurant que la recherche en éducation se poursuive et que les enseignants aient accès à de la formation continue. Son rôle se divise donc en trois grands pôles: définir des objectifs pour administrer, informer pour influencer et réviser pour améliorer (Skolverket, WEB, 2007, rubrique Home). C'est autour de ces trois pôles que gravite l'action de la direction. La Direction est responsable, précisément, des activités préscolaires, des garderies scolaires, de l'enseignement obligatoire, du secondaire supérieur et de l'éducation des adultes municipale. Elle supervise également les écoles indépendantes en examinant la qualité de l'éducation qui y est donnée et les résultats des élèves qui les fréquentent, et elle prépare des documents directeurs comme les syllabus et les critères de passation de grades pour ces mêmes écoles.

En plus de ces fonctions de guide et d'évaluateur, la Direction alloue des fonds aux universités et aux collèges universitaires pour la recherche sur le système scolaire, pour la formation des chefs d'établissements, pour le développement de compétences des enseignants et du personnel et aussi pour récompenser les programmes d'enseignement ou des enseignants qui développent leurs compétences.

La Direction générale de l'éducation a un rôle administratif très important dans tout le processus éducatif. C'est elle qui établit les standards à respecter pour la qualité de l'enseignement, et qui quantifie ce que l'État qualifie (autrement dit, l'État, via le Parlement, choisit des objectifs à atteindre, et la Direction

prépare des barèmes pour l'atteinte de ces objectifs). En plus de ce rôle très important, elle est responsable de la supervision des programmes de formation des futurs enseignants, dont du maintien de la qualité des connaissances du personnel enseignant en Suède. Elle n'est pas en charge de la gestion directe de ce personnel, mais indirectement c'est elle qui s'assure de la qualité de l'enseignement que recevront ces gens lors de leur formation. La gestion qu'elle fera du budget qui lui est alloué par l'État est donc d'autant plus importante qu'elle finance ces programmes, et doit s'assurer de bien équilibrer ses interventions financières entre l'action et la recherche.

◇ L'Agence nationale pour l'amélioration de l'éducation (Myndigheten för skolutveckling)

La tâche qui est confiée à l'Agence nationale pour l'amélioration de l'éducation est celle du développement du système éducatif. Par développement, on entend l'offre du service partout sur le territoire, autant dans les zones urbaines que dans les zones plus éloignées. L'Agence s'assure en même temps que la qualité de l'enseignement soit la même partout sur le territoire suédois. On retrouve sous sa responsabilité le niveau d'enseignement préscolaire, obligatoire ainsi que l'éducation des adultes. Elle supporte et incite les municipalités à l'atteinte des objectifs nationaux en éducation. Le rôle de l'Agence nationale pour l'amélioration de l'éducation a aussi une importance au niveau du développement des régions car la façon dont les interventions seront réparties territorialement influencera les choix professionnels des jeunes de chaque région suédoise.

2.1.1.2 La municipalité

La municipalité est tenue par la loi et par divers règlements d'offrir une quantité de services de base dans lesquels l'éducation est comprise. Chaque municipalité a son propre fonctionnement et décide de qui fait quoi et avec quels fonds; il peut donc y avoir des différences notoires d'une municipalité à une autre. La plupart des niveaux du système éducatif suédois qui sont inférieurs à l'université sont sous la responsabilité de la municipalité. Chaque conseil municipal⁴⁵ constitue un ou plusieurs comités qui ont la responsabilité d'assurer que les activités éducatives sont réalisées en concordance avec les objectifs nationaux et les lignes directrices.

⁴⁵ Le conseil municipal en Suède est l'instance décisionnelle la plus importante au niveau local.

Le comité qui est responsable des écoles, comité qu'on retrouve dans presque tous les cas, doit s'assurer que des écoles sont construites et que des services suffisants sont offerts. Il doit également veiller à ce que les activités scolaires dans une municipalité soient coordonnées entre elles, que les fonds municipaux soient alloués au réseau scolaire, que des enseignants qualifiés soient engagés et qu'ils reçoivent des compléments de formation, qu'il soit possible d'atteindre les objectifs fixés par l'État et que les lignes directrices soient également suivies. Une autre responsabilité de la municipalité, très importante, est de s'assurer que les écoles suédoises aient des rendements similaires. La municipalité est l'employeur du personnel des écoles, qu'il soit enseignant ou non, et doit s'assurer que ces gens aient accès à de la formation continue s'ils le souhaitent. Lorsqu'un besoin se fait ressentir au sein d'un établissement scolaire, le chef d'établissement doit communiquer avec le comité responsable de l'éducation de la municipalité afin d'obtenir du personnel supplémentaire.

Le conseil municipal doit adopter un Plan directeur en matière d'éducation (*School plan*). Ce plan sert principalement à établir les mesures à prendre pour atteindre les objectifs nationaux. Ce plan doit régulièrement être révisé et réévalué, en accord avec les modifications faites dans les objectifs nationaux établis par le ministère de l'éducation suédois.

2.1.1.3 L'institution scolaire

Chaque école doit préparer un plan de travail local (*local work plan*) qui est basé à la fois sur les objectifs nationaux établis par l'État et sur le plan directeur préparé par la municipalité⁴⁶. Ce document établit ce qui ne l'est pas par les autres documents émis par le niveau municipal et l'État, par exemple le contenu des cours, l'organisation de l'enseignement et les méthodes choisies pour enseigner la matière. Il faut garder en tête que c'est la municipalité qui a le plus de responsabilités, mais que l'établissement a une certaine latitude qui fait en sorte que d'un établissement à un autre, au sein d'une même municipalité, des différences importantes peuvent être observées.

2.1.2 France

⁴⁶ On voit s'établir une hiérarchie entre l'importance des documents directeurs en matière d'éducation, avec en premier lieu les objectifs nationaux, suivi du plan directeur et du plan de travail local.

Le système scolaire français a longtemps été caractérisé par une forte centralisation. Depuis 1982, des changements sont survenus et aujourd'hui, les collectivités territoriales ont des responsabilités en matière d'enseignement. Il faut par contre garder en tête qu'on compte deux systèmes parallèles : un qui est déconcentré, et un autre qui est décentralisé. D'un côté, on parle de confier des tâches d'observation et d'application de règlements, alors que de l'autre il s'agit plutôt de responsabilités et de compétences décisionnelles. Voyons la différence en analysant chaque palier concerné.

2.1.2.1 L'État

En France, l'État a un rôle important en matière d'éducation. En effet, c'est lui qui est garant de la cohérence nationale de l'enseignement, en définissant des orientations pédagogiques et des programmes d'enseignement. De plus, il procède au recrutement, à la formation et à la gestion du personnel relevant de sa responsabilité en respectant des critères définis nationalement. C'est le ministère chargé de l'éducation nationale qui arrête les dates des vacances scolaires dans chacune des trois zones de la France métropolitaine⁴⁷.

De façon plus précise, certains pouvoirs sont donnés au Ministère chargé de l'éducation, tel qu'indiqué dans les données fournies sur le site web Eurydice :

« Le ministre chargé de l'Éducation nationale assure la direction de tous les services d'enseignement scolaire et dispose à cet effet d'un certain nombre de pouvoirs :

- [...]
- pouvoir de nomination à la plupart des emplois, par délégation de Premier ministre; il délègue ce pouvoir aux recteurs [*N.D.L.R : le recteur et son rôle dans le système éducatif français sont expliqués dans le prochain paragraphe*] pour ce qui concerne certaines catégories de personnels;
- pouvoir hiérarchique sur ses subordonnés qui doivent exécuter ses ordres;
- [...]
- pouvoir d'ordonnateur pour engager des dépenses dans le cadre du budget de son département. » (Eurydice, 2005, 2.6.1.1)

⁴⁷ Les trois zones sont les suivantes : Zone A (Caen , Clermont-Ferrand , Grenoble , Lyon , Montpellier , Nancy-Metz , Nantes , Rennes , Toulouse), Zone B (Aix-Marseille , Amiens , Besançon , Dijon , Lille , Limoges , Nice , Orléans-Tours , Poitiers , Reims , Rouen , Strasbourg) et Zone C (Bordeaux , Créteil , Paris , Versailles).

de l'enseignement de premier et deuxième niveau, en plus du professionnel, du continu et du privé. Il est l'acteur ayant des compétences administratives le plus rapproché de la population.

Au niveau local, qui correspond au département dans le cas de la déconcentration de l'administration générale, on parle d'administration départementale ou inspection d'académie. L'inspecteur d'académie, nommé encore une fois par le président de la République, a des compétences s'exerçant sur tous les niveaux d'enseignement sauf l'enseignement supérieur. Il est soumis à l'autorité du préfet et à l'autorité du recteur, desquels il reçoit ses directives. Dans l'enseignement primaire, l'inspecteur d'académie a un pouvoir décisionnel en matière d'ouverture/fermeture de classes ainsi que pour l'implantation d'emplois d'enseignants de premier degré. Son rôle est également très important dans la préparation de chaque rentrée scolaire et dans la définition du réseau scolaire du département. Il sert en quelque sorte d'intermédiaire entre les écoles et le ministère lors de réajustements dans les emplois du temps des classes ou des horaires, et informe les enseignants de toute modification. Les tâches confiées à l'inspecteur sont plutôt techniques et administratives, en comparaison avec le recteur qui a des compétences touchant de près au contenu même du programme d'enseignement et à la façon dont ce même programme est présenté aux élèves.

Dans l'enseignement secondaire, il est un peu moins présent, mais davantage dans le secondaire inférieur que dans le secondaire supérieur, où il a un rôle plutôt consultatif. Principalement, il a un rôle dans la planification et la prise en charge des établissements et dans l'organisation de la vie scolaire. Son rôle est un peu plus administratif que celui du recteur, et il est plus en contact avec le personnel enseignant et les chefs d'établissements.

Avant de passer aux acteurs décentralisés, n'oublions pas que le recteur et l'inspecteur sont des représentants de l'État, et donc que toutes les actions qu'ils mènent proviennent d'un désir exprimé par l'État. Ils sont des employés étatiques, fonctionnaires et sont régis par les mêmes règles que tout autre représentant du Ministre.

2.1.2.2 Les collectivités territoriales

En matière de gestion et de direction des établissements scolaires, ce sont les collectivités territoriales qui ont la compétence depuis la vague de décentralisation de 1982. Un niveau d'enseignement est confié à chaque collectivité, soit l'école primaire à la commune, le collège aux départements et le lycée

aux régions⁵⁰. Ce sont ces collectivités qui décident, lorsque le besoin se fait sentir, de construire de nouvelles écoles ou de nouveaux établissements publics locaux d'enseignement (EPLÉ). En fait, tout ce qui concerne de près ou de loin le bâtiment, ainsi que les fournitures, est sous la responsabilité de la collectivité locale (Voir section 3.1.2). Chaque collectivité a un conseil élu qui est en charge de la prise de décision. Des propositions sont soumises lorsqu'un besoin se fait sentir, et la décision est prise. Il faut aussi comprendre que les ressources financières sont gérées par ces conseils, qui déterminent où injecter l'argent obtenu de l'État.

2.1.2.3 L'établissement scolaire

Le mouvement de décentralisation qui a suivi la mise en place des différentes lois a également modifié le statut des collèges et lycées français. Ils sont devenus des établissements publics locaux d'enseignement (EPLÉ), acquérant par le fait même une personnalité morale et de l'autonomie financière. Progressivement, ils ont aussi acquis une autonomie pédagogique se traduisant sous la forme de projet d'établissement, qui définit les modalités particulières de mise en œuvre des objectifs et programmes nationaux, permettant de mieux s'adapter à la population scolaire qu'ils accueillent et de mieux répondre à ses besoins (Documentation française Web, 2005).

2.2 Les instances et les intervenants

Après avoir pris connaissance des différents acteurs détenteurs de compétences en matière d'éducation en France et en Suède, voyons maintenant comment est gérée globalement l'éducation. Quelles instances sont impliquées dans la gestion? Quels comités permettent aux parents de participer aux décisions internes? Les élèves ont-ils droit de parole? Autant de questions auxquelles nous tenterons de répondre dans cette section portant sur la démocratie scolaire.

⁵⁰ Voir ici la logique territoriale sous-entendue dans la répartition des niveaux éducatifs : le bassin approximatif desservi par l'institution correspond à peu de choses près à la collectivité en charge de cette institution.

2.2.1 Suède

Comme la compétence en matière d'éducation est détenue par les municipalités et l'État, il faut s'attendre à ce qu'ils aient à interagir par rapport à certains dossiers. En plus de ces deux acteurs, plusieurs autres instances ont un mot à dire tout dépendant de la question abordée. Voyons comment ces instances interagissent dans la structure éducative et qui a droit de parole, et comment ce droit de parole est reçu et traité. La question des Agences impliquées dans la gestion de l'éducation ayant déjà été traitée, nous ne reviendrons pas sur ce sujet dans cette section. Nous tenons néanmoins à rappeler l'importance de leur présence et de leur action dans la gestion globale. Aussi, nous tenons à préciser que les directeurs de ces agences sont choisis par le Ministère de l'éducation, et qu'ils ne sont pas élus ou choisis en concertation avec le milieu.

2.2.1.1 *Les instances de consultation/concertation*

Une grande place est donnée à la concertation entre les différents établissements scolaires. Les autorités suédoises en matière d'éducation, lorsqu'elles ont préparé le *Education act*, ont beaucoup insisté sur l'importance de se concerter pour faciliter le cheminement de l'élève (Eurydice, WEB, 2005a, 2.7.1). Ce sont principalement les chefs d'établissements qui doivent s'assurer que la transition entre les niveaux se fasse bien et sans grand choc pour les élèves. Cette coopération commence au transfert de l'enseignement préscolaire vers l'enseignement obligatoire et devient très important lors du passage de l'enseignement obligatoire à l'enseignement secondaire supérieur.

Un autre type de collaboration et de consultation qui existe entre les établissements scolaires et le milieu externe concerne la formation des jeunes en général et le besoin de différentes expériences pour diversifier leur éducation. En effet, le curriculum suédois stipule que tous les intervenants dans le milieu scolaire, autant les enseignants que les différents personnels, doivent favoriser les contacts avec le milieu extérieur à l'école, particulièrement les activités qui peuvent enrichir l'école en tant qu'environnement d'apprentissage (*Ibid*). À cette fin, les enseignants doivent nouer des liens avec d'autres écoles, avec des entrepreneurs, des organisations ou tout autre groupe qui, par sa participation à la classe régulière, peut permettre aux élèves de diversifier leurs connaissances et de leur donner, via leur apprentissage, une identité nouvelle.

2.2.1.1 Le rôle des parents

Le rôle premier qui est conféré au parent dans le système scolaire suédois est celui d'interlocuteur de premier ordre au sujet du développement et de l'apprentissage de l'enfant. À chaque semestre, l'enseignant, l'élève et le parent doivent s'entretenir ensemble à propos de l'apprentissage de l'élève et de comment il peut s'améliorer. Cette rencontre a comme résultat la rédaction d'un plan de développement individuel pour l'élève, que le parent peut consulter pour savoir comment aider son enfant dans son processus éducatif. Dans le cas de difficultés éprouvées par l'élève, c'est le chef d'établissement qui doit contacter et rencontrer les parents pour les mettre au courant.

Au niveau préscolaire, il a déjà été expliqué que la structure est moins organisée qu'au niveau obligatoire ou secondaire supérieur. Le rôle du parent est lui aussi moins clair. Malgré tout, le parent a un grand pouvoir d'influence sur l'organisation globale de l'enseignement préscolaire (Eurydice, WEB, 2005a, 2.7.2.1). Le fait que le parent ait un contact quotidien avec les employés du centre de garde rend d'autant plus importante la collaboration et la mise en place d'un dialogue. Des contacts plus formels ont aussi lieu entre les établissements scolaires et les associations de parents.

Une initiative du Parlement a été d'implanter, pour une période limitée (jusqu'au 30 juin 2006), un programme d'essai consistant à permettre aux municipalités de transférer certaines de leurs responsabilités à un *conseil local de l'éducation*, composé majoritairement de parents. Ce type de conseil compte aussi parmi ses membres des représentants d'élèves qui ont le droit de parole et de vote. Le chef d'établissement doit absolument faire partie de ce type de comité, ce qui sous-entend qu'il y a un comité par établissement d'enseignement (Eurydice, WEB, 2005a, 2.7.2.2). Ce transfert est limité aux responsabilités qui sont externes à la question de la responsabilité professionnelle, des méthodes d'enseignement, des contenus des cours, à l'exercice de l'autorité dans l'établissement d'enseignement ou aux questions touchant directement les droits de l'élève (*Ibid*). Les responsabilités précédemment mentionnées sont celles appartenant exclusivement au conseil municipal. Ce programme a été mis en place par l'Agence pour l'amélioration de l'enseignement.

Dans chaque établissement scolaire, on retrouve une association de parents qui peut influencer les décisions prises en matière d'enseignement dans l'établissement. Il existe également une association scolaire nationale des parents (*Riksförbundet hem och skola*) qui est invitée à commenter les nouvelles propositions en matière d'éducation du gouvernement central.

2.2.1.2 Les élèves

Un grand soin est donné à ce que l'enseignement suédois soit teinté du principe fondamental de la démocratie, tant au niveau du contenu de l'enseignement qu'en ce qui concerne les comités dans lesquels les enseignants peuvent donner leur opinion (Skolverket, WEB, Rubrique Democracy and Fundamental Values). Aussi, les élèves sont impliqués afin qu'ils puissent participer à divers projets, notamment l'implantation obligatoire par règlement d'un comité environnemental dans chaque établissement scolaire où on retrouve des élèves de septième année et plus. De plus, dans chaque établissement d'enseignement obligatoire et secondaire supérieur, on retrouve un conseil des étudiants qui veille à la sauvegarde des intérêts de l'ensemble des étudiants (Eurydice Suède, WEB, Rubrique 2.7.1.1). Le chef d'établissement est responsable de s'assurer que des mécanismes soient développés afin de faciliter l'expression de leurs besoins par les étudiants (*Ibid*).

Afin d'aider les associations étudiantes locales et de s'assurer qu'elles ont droit de parole, deux associations nationales ont été créées : le conseil suédois des étudiants (Swedish Pupils' council) et l'organisation des étudiants (Pupils' Organisation). Lorsque le gouvernement central énonce des propositions touchant les élèves, il demande à ces deux associations de commenter et en prend compte (Eurydice, WEB, 2005a, 2.7.2.2.2).

On retrouve un projet pilote similaire à celui présenté dans la section précédente concernant le rôle des parents. En effet, ce projet pilote touche les étudiants du secondaire supérieure et leur participation dans la prise de décision du *conseil local de l'éducation*. C'est le conseil municipal qui choisit qui sera le représentant sur le *conseil local de l'éducation*, en fonction des propositions faites par les conseils étudiants des établissements de la municipalité.

2.2.1.3 La participation des acteurs externes

En ce qui concerne les programmes du secondaire supérieur, une attention est portée à la consultation des acteurs sociaux et autres représentants d'organisations et industries lors de leur refonte. Un groupe consultatif est créé, rassemblant des représentants de ces milieux afin de décider des objectifs d'éducation de ces programmes. Ce groupe est créé par la Direction nationale de l'éducation et comprend des membres de cette agence. En plus de ce groupe consultatif central, plusieurs autres groupes existent au niveau local, permettant d'adapter l'offre de programmes à la réalité locale. Notons que ces groupes locaux ne sont pas régis par des règles précises.

Des consultations entre les municipalités suédoises et le marché du travail par rapport à des questions concernant l'enseignement des métiers ont lieu et ont permis de créer un document proposant diverses modifications pour améliorer le contact entre le milieu du travail et l'enseignement des métiers au secondaire supérieur⁵¹. Le but premier de ce type de consultation est de permettre à chaque élève suivant un programme d'apprentissage d'un métier d'accéder à un lieu d'apprentissage de grande qualité et en lien direct avec le métier qu'il apprend. Dans certains établissements, l'apprentissage comme type de formation est offert et équivaut à une formation de 3 ans du secondaire supérieur. Lorsque ce type de programme est offert, un conseil de l'apprentissage est constitué, rassemblant des représentants du marché du travail, des enseignants et des étudiants.

2.2.2 France

La caractéristique principale du fonctionnement du processus démocratique de la prise de décision en France est que les instances sont surtout consultatives et non concertatives comme on en retrouve en Suède. D'ailleurs la répartition des instances est faite selon le degré de gouvernement, et non selon les acteurs membres de ces instances comme dans le cas de la Suède (des conseils de parents, des conseils d'élèves). Il faut aussi préciser qu'il y a un grand nombre d'instances et que celles qui seront présentées dans cette section sont sélectionnées en fonction de leur lien avec les niveaux d'enseignement abordés tout au long de ce travail.

2.2.2.1 Consultation des acteurs externes au niveau national

Au niveau national, nous avons retenu sept instances de consultation qui touchent directement les niveaux d'enseignement à l'étude. Dans ces instances, on retrouve divers acteurs : des ministres, fonctionnaires, enseignants, parents, élèves, professionnels, etc. Voyons brièvement le rôle et la composition de ces instances.

⁵¹ Le document s'intitule : « Eleven steps to improve the quality of upper secondary school education »

◇ Le Haut Conseil de l'éducation (HCÉ)

Composé de neuf membres choisis par les autorités de l'État, le Haut Conseil de l'éducation est chargé d'émettre un avis et de formuler des propositions à la demande de l'Éducation nationale. Ces propositions peuvent porter sur des questions relatives à la « pédagogie, aux programmes, aux modes d'évaluation des connaissances des élèves, à l'organisation et aux résultats du système éducatif et à la formation des enseignants » (Eurydice, WEB, 2005b, 2.7.2.1)

◇ Le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ)

Le CSE est présidé par le ministre chargé de l'Éducation nationale et comprend 95 membres, dont 48 représentants du personnel de l'enseignement public, 19 représentants des usagers (parents d'élèves, élèves et étudiants) et 28 représentants des collectivités territoriales, associations périscolaires et mouvement d'intérêt éducatif. Ce Conseil est consulté par rapport à toutes les questions d'intérêt national concernant l'enseignement ou l'éducation.

◇ Le Conseil territorial de l'éducation

Ce Conseil est présidé encore une fois par le ministre chargé de l'Éducation nationale et comprend 35 autres membres, dont 17 représentants des services centraux de l'État et 18 représentants des collectivités territoriales. La mission de ce conseil est très large; il peut être consulté sur toute question qui intéresse les collectivités territoriales en ce qui concerne le secteur de l'éducation.

◇ Le Haut Comité éducation-économie-emploi

Le Haut Comité éducation-économie-emploi comprend 41 membres qui sont nommés par le ministre chargé de l'Éducation nationale. Ces membres sont des représentants d'organisations professionnelles, des directeurs d'administration centrale, d'organismes publics ainsi que des personnes qualifiées qui sont choisies pour leurs compétences en matière d'économie, d'emploi et d'éducation. La mission de ce Haut Conseil est d'assurer une réflexion sur les liens entre ces trois éléments et d'éclairer le processus de prise de décision des acteurs en charge de ces domaines.

◇ Le Conseil national de la vie lycéenne (CNVL)

Le CNVL est présidé par le ministre chargé de l'Éducation nationale et comprend 30 représentants des lycéens qui sont élus dans chaque comité académique de vie lycéenne, ainsi que les trois lycéens élus qui siègent au CSÉ. Ce Conseil est une structure permettant aux représentants d'être informés et de dialoguer avec les autorités centrales en éducation.

◇ La commission professionnelle consultative (CPC)

Ces commissions sont au nombre de 20 et représentent chacune un grand secteur d'activité. Leur mission est de formuler des avis et propositions quant à l'évolution de l'emploi sur le terrain en comparaison avec les programmes de formations et leur structure. Les membres de ces commissions sont des représentants des pouvoirs publics, des employeurs, des artisans, des salariés et autres personnes choisies pour leurs compétences particulières.

2.2.2.2 Consultation des acteurs externes au niveau régional

Le principal rôle de ces instances régionales est d'informer le recteur sur ce qui se passe dans son académie et de prendre le pouls quant à certains dossiers dont il a la responsabilité.

◇ Le Conseil académique de l'éducation nationale

Ayant compétence sur l'enseignement scolaire et supérieur, le Conseil académique de l'éducation nationale est présidé, selon les dossiers en cours, par le préfet de région ou par le président du conseil régional et est composé de représentants des élus, du personnel et des usagers.

◇ Le Conseil académique de la vie lycéenne

Composé de 40 membres dont au moins la moitié sont des lycéens ou des élèves de ÉREA, le Conseil académique de la vie lycéenne est présidé par le recteur et formule des avis sur les questions ayant trait à la vie scolaire dans les lycées et dans les ÉREA. Les autres membres sont des représentants des collectivités locales, des parents d'élèves et des représentants du monde associatif, périscolaire, culturel ou économique.

◇ Les commissions académiques des langues vivantes étrangères

Une commission académique des langues vivantes étrangères est mise en place dans chaque académie et a comme mission de « veiller à la diversité de l'offre de langues, à la cohérence et à la continuité des parcours des langues proposées et à la diffusion de l'information sur l'offre linguistique auprès des établissements, des élus [et] des parents » (*Ibid*).

◇ La Commission académique d'Appel des conseils de discipline des élèves

Cette Commission, dont le titre parle de lui-même, est présidée par le recteur, qui en nomme les membres (un inspecteur d'académie, un chef d'établissement, un représentant du personnels enseignant, deux représentants des parents d'élèves).

2.2.2.3 La consultation des acteurs externes au niveau départemental

Comme il a été expliqué précédemment, dans le langage de la déconcentration, le niveau local est le département et non la commune. Les instances qui seront présentées dans la section qui suit sont, par conséquent, composées d'acteurs du niveau départemental et représentent tous les habitants et élèves ou étudiants d'un même département.

◇ Le conseil départemental de l'Éducation nationale

La représentation dans ce conseil départemental est tripartite, soit 10 représentants des collectivités locales, 10 représentants du personnel des services et établissements d'enseignement et de formation et 10 représentants des usagers. La mission du conseil est de donner son avis sur des questions relatives au fonctionnement du service public d'enseignement dans le département, notamment en ce qui a trait à la répartition entre les communes des dépenses concernant les écoles maternelles et élémentaires et à l'organisation du transport scolaire.

◇ Le comité départemental de la formation professionnelle et de la promotion sociale

Le comité départemental de la formation professionnelle et de la promotion sociale est composé de représentants de divers milieux : département, personnel enseignant, responsables d'établissements d'enseignement, artisans, commerçants, etc. Sa vocation est de donner son avis sur la création ou la suppression d'établissements ou de sections d'enseignement professionnel.

◇ Le conseil départemental d'orientation

Ce conseil est présidé par l'inspecteur d'académie et sa mission est d'établir le bilan des opérations d'orientation et d'affectation des élèves. Ses membres sont des représentants de divers enseignements, des parents d'élèves, un inspecteur de l'Éducation nationale chargé de l'orientation et de l'information, d'un conseiller d'orientation et psychologue, d'un inspecteur de l'éducation nationale chargé du 1^{er} degré et des chefs d'établissements et d'un médecin de santé scolaire.

◇ La commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH)

Cette commission est l'instance principale responsable du traitement de la situation des élèves handicapés dans le système scolaire français. Nous nous attarderons à son rôle en fiche 7 concernant les élèves handicapés ou avec difficultés d'apprentissage ou d'adaptation.

2.3 Quelle gestion du transport scolaire?

Avant toute chose, précisons que le transport scolaire aurait pu faire l'objet, à lui seul, d'une fiche complète. Mais, compte tenu du temps limité alloué pour la réalisation de cette étude ainsi que du manque d'informations quant aux caractéristiques du transport scolaire en Suède et en France, nous avons choisi de limiter nos observations en cette matière. Voici donc une brève description de la gestion des transports scolaires dans les deux pays concernés.

2.3.1 Suède

En Suède, c'est la municipalité qui est responsable de pourvoir du transport, sans frais, à tous les élèves qui en ont besoin. Dans le cas d'institutions d'enseignement qui sont sous la supervision de l'État, cette responsabilité est transférée et c'est l'État qui doit s'assurer de la disponibilité du transport pour tous les élèves. Autrement dit, comme la municipalité crée un plan dans lequel tous les détails ayant trait à la gestion globale de l'éducation figurent, c'est à ce moment que les critères pour l'accessibilité au transport scolaire doivent être établis.

2.3.2 France

Le Code de l'Éducation précise que le transport scolaire est une responsabilité partagée entre les agglomérations urbaines de plus 100 000 habitants et les départements. En réalité, le département est le détenteur de la compétence et a la charge d'offrir du transport de personnes, incluant le transport scolaire sur l'ensemble de son territoire, sauf pour deux exceptions. Tout d'abord, il existe des périmètres de transport urbain, zones situées au pourtour d'une agglomération de 100 000 habitants et plus. Dans la zone de transport urbain, c'est l'autorité compétente en matière de transport qui est chargée d'organiser le transport des personnes et des élèves. L'autre exception concerne les regroupements de communes, où on choisit d'assurer le transport sur le territoire regroupé. Cela donne un autre type de périmètre de transport urbain, et la compétence est gérée par le conseil des communes.

Par définition, il n'existe pas de transport exclusivement scolaire en France. On combine plutôt le circuit de transport de personnes avec les besoins pour les écoles des environs. Le parent est responsable du trajet de son enfant de la maison jusqu'à l'arrêt d'autobus, et le pourvoyeur du service devient responsable du transport entre l'arrêt et l'établissement d'enseignement. Le département s'organise avec le pourvoyeur du service pour que d'importants rabais soient octroyés aux parents lors de l'achat des titres de transport, mais le service n'est pas gratuit. Dans certains cas, le département peut choisir une autre option, soit celle d'assurer le transport gratuitement sur son territoire, car il a la compétence pour le faire. Par exemple, en 1984, le département de la Haute-Garonne a choisi d'offrir gratuitement le transport scolaire à l'ensemble des élèves habitant son territoire, sous certains critères (comme celui de demeurer à au moins 1 kilomètre en ligne droite de l'établissement scolaire fréquenté) (Conseil général de la Haute-Garonne, WEB, 2006, Rubrique Transports, sous-rubrique Transports scolaires).

2.4 Quelle gestion du personnel

La question du personnel est abordée dans le cadre de cette étude car elle représente une grande part des dépenses inhérentes au milieu de l'éducation. Nous avons choisi d'explorer les systèmes scolaires français et suédois afin de mieux connaître leur gestion du personnel enseignant et non-enseignant. Nous aborderons rapidement la question du nombre d'enseignants, de l'effectif enseignant/élèves et de ce qui est priorisé en cette matière, des salaires et des conditions inhérentes à l'embauche, du nombre de jours de travail annuellement et de tout autre point qui saurait nous informer à propos des travailleurs de l'éducation suédois et français.

2.4.1 Suède

2.4.1.1 Les enseignants

Les enseignants suédois ne sont pas différenciés en fonction du niveau dans lequel ils enseignent. Les enseignants dans le réseau public sont embauchés par la municipalité ou l'État, tout dépendant de la nature de l'établissement dans lequel ils enseignent (certains établissements sont gérés par l'État alors que les autres le sont par la municipalité). Pour s'assurer d'une bonne balance entre le nombre d'enseignants disponibles et la demande en cette matière, l'État suédois limite le nombre annuel d'étudiants finissants qui peuvent passer l'examen final d'enseignement. Cette mesure permet de balancer l'offre et la demande et de limiter le nombre de chômeurs sur le marché, et dans l'autre sens, d'éviter qu'il ne survienne une pénurie (il y a un filtrage à l'entrée au programme également, en fonction du marché et des besoins estimés pour les années à venir). Il n'y a pas de règlements établis nationalement pour les procédures d'embauche; chaque établissement scolaire ou municipalité est libre de choisir les candidats comme il l'entend. La seule exigence lors de l'embauche d'enseignant pour le milieu préscolaire, les services de garde ou l'enseignement dit primaire est qu'il dépose une copie de son dossier criminel attestant qu'il n'a jamais commis d'actes criminels de nature sexuelle, d'actes pédophiles et qu'il n'a jamais été arrêté pour avoir été négligeant avec des enfants ou avoir mis en danger la vie de quelqu'un, exigence en sus de la complétion d'une formation en enseignement bien évidemment. Si un enseignant est embauché, il commencera avec un contrat de 12 mois, mois pendant lesquels il sera sous la supervision d'un enseignant expérimenté. Après cette période, il recevra un poste permanent. La seule exception possible à cette procédure est qu'il y ait une pénurie d'enseignants.

Il n'y a pas de règle générale à suivre dans le cas de remplacements; chaque école ou municipalité décide de ses propres procédures. Chaque municipalité est libre de créer sa propre banque de remplaçants; ces remplaçants peuvent être des enseignants formés ou des personnes qui n'ont pas terminé leur formation. Dans le cas d'une absence courte, l'école peut choisir de demander à un enseignant de faire du temps supplémentaire pour combler provisoirement l'absence d'un autre enseignant. S'il accepte, il sera compensé financièrement pour son surplus de travail.

Les enseignants suédois ne font pas l'objet d'une évaluation formelle comme les enseignants français. La seule supervision est une rencontre individuelle assez régulière avec le chef d'établissement pour discuter de l'enseignement et de l'avancement des élèves. Pendant les journées pédagogiques et autres moments où les élèves ne sont pas en classe, des formations sont données aux enseignants afin de leur donner une occasion de se mettre à jour dans leurs connaissances. En réalité, le *Education Act* oblige les responsables de la gestion de l'éducation, soit la municipalité et l'État, à offrir de la formation continue à tous les enseignants, histoire de favoriser le maintien de la qualité de l'éducation. Dans le cas de certaines formations, le gouvernement suédois peut injecter des fonds vers la municipalité pour favoriser la mise en place de ces formations. Aussi, l'Agence nationale pour l'amélioration de l'éducation participe parfois financièrement en considérant ce genre de formation continue comme un investissement pour l'amélioration de l'enseignement donné par les professeurs.

Du côté salarial, la Suède n'a pas établi de standards nationaux. L'Union des enseignants et l'Association suédoise des autorités locales ont négocié pour un minimum et un maximum salarial, mais il n'y a pas d'échelle salariale ni de normes à suivre. En fait, le salaire moyen peut varier d'une municipalité à une autre, en autant qu'il demeure entre les bornes établies en négociation. Aussi, il peut arriver qu'un enseignant gagne plus qu'un autre qui a de meilleures qualifications; autrement dit, il n'y pas de critères d'attribution salariale, même si dans la plupart des cas un enseignant qui a une plus grande ancienneté gagnera plus, de même qu'un enseignant qui est plus formé. En 2003, les salaires débutaient, pour un enseignant au préscolaire ou de langue suédoise à 2 152\$ par mois, jusqu'à un maximum de 4 400\$ pour un enseignant spécialisé au lycée. En moyenne, les enseignants dans le niveau d'enseignement obligatoire recevaient 3 200\$ par mois. Il n'est mentionné nulle part si ce salaire est avant ou après imposition, ce qui peut faire une grande différence quand on pense aux taux d'impositions élevés qui caractérisent les pays scandinaves.

En moyenne, les enseignants suédois travaillent 40 heures par semaine, pour un total de 1 767 par an, dont 1 360 heures d'enseignement et 407 heures pour les dispositions administratives. Les enseignants permanents bénéficient de 104 heures parmi les 407 heures libres pour le développement des compétences et la formation continue. Les heures de travail sont distribuées sur 194 jours d'activité. Les enseignants au préscolaire (offert l'année durant) bénéficient des

mêmes vacances que les autres employés municipaux, soit de 25 à 32 jours. Fait intéressant, le nombre de jours de congé ne varie pas en fonction de l'ancienneté mais bien en fonction de l'âge de la personne. Les enseignants sont en vacances de la mi-juin à la mi-août.

L'âge minimal de retraite est de 60 ans, et l'âge maximal est de 65 ans. L'enseignant se voit retirer un certain pourcentage de sa pension pour chaque mois non travaillé précédent ses 65 ans (par exemple, s'il se retire à 61 ans). Depuis 2003, les Suédois ont l'opportunité de prendre leur retraite à l'âge de 67 ans mais ce n'est pas une obligation; ils ne seront pas pénalisés s'ils se retirent à 65 ans et non à 67.

2.4.1.2 Autres personnels de l'éducation

◇ Le chef d'établissement

L'importance du chef d'établissement en Suède est grande car les établissements ont des compétences en matière d'enseignement, et les chefs ont donc un pouvoir décisionnel important. Dans le milieu préscolaire, cette importance est moins marquée, donc il suffit souvent d'un enseignant régulier qui supervise l'ensemble des activités tout en travaillant comme enseignant. Quand les activités préscolaires sont annexées à un établissement d'enseignement obligatoire, le chef d'établissement supervise les deux niveaux. Dans l'enseignement obligatoire, le chef d'établissement doit guider et coordonner l'enseignement donné et superviser l'ensemble du personnel enseignant et non-enseignant. Le chef d'établissement n'est normalement pas formé comme enseignant; il est plutôt formé en administration à l'université et doit avoir de l'expérience en gestion pour obtenir ce poste. Les responsabilités du chef d'établissement sont nombreuses, allant de l'atteinte des objectifs nationaux à l'évaluation des performances des élèves par rapport aux objectifs de performance nationaux.

C'est la municipalité qui supervise l'embauche des chefs d'établissement. Pour être convoqué en entrevue pour un tel poste, il faut que le candidat complète des études pour devenir chef d'établissement dans l'une des 7 universités suédoises qui offrent un tel programme. L'admission à ce programme est faite en collaboration avec la municipalité. C'est la Direction de l'éducation qui supervise ce programme et le finance. Ce type d'emploi est permanent et consiste en une profession à part entière.

◇ Autres employés de l'éducation

Il n'y a pas de réglementation quant aux catégories d'employés qui travaillent dans le milieu de l'éducation en Suède. Chaque municipalité évalue ses besoins en fonction de la taille des établissements. Par exemple, une école plus petite n'aura pas de besoin d'une infirmière, alors qu'un établissement accueillant un grand nombre d'élèves en verra la nécessité.

2.4.2 France

2.4.2.1 Les enseignants

Les enseignants français sont employés par l'État et sont donc, par le fait même, des fonctionnaires. Le poids de l'éducation Nationale dans l'ensemble de la fonction publique est plutôt grand, car près de 50% des fonctionnaires français travaillent pour le ministère de l'éducation nationale (1 400 000 sur 3 000 000), dont 900 000 à titre d'enseignant. La responsabilité de l'embauche et de la rémunération est étatique, mais selon le niveau d'enseignement, c'est une instance déconcentrée différente qui s'en charge. Voyons donc, selon les niveaux, comment se déroule la gestion du personnel de l'enseignement en France.

◇ Le premier niveau : enseignement primaire

Les professeurs des écoles⁵² qui enseignent au niveau primaire reçoivent leur permis de l'académie, après avoir terminé leur cours. Comme ils sont employés de l'État, c'est une instance déconcentrée qui est responsable de la supervision et de la gestion du personnel à un niveau plus rapproché, soit le département et son inspecteur d'académie (pour plus de détails sur l'inspecteur d'académie, voir section 2.1.2.1). Ce dernier a plusieurs responsabilités importantes en ce qui a trait aux enseignants. Pour la gestion plus globale comme l'embauche d'enseignants, une Direction des ressources humaines a été créée dans chaque académie en 1995, facilitant la gestion globale de l'enseignement sur le territoire. Le directeur des ressources humaines, nommé par le recteur, a des compétences transversales par rapport à l'ensemble des écoles du territoire quant à l'embauche et à la formation du personnel.

⁵² Le terme professeur des écoles sera remplacé par enseignant pour faciliter la correspondance des termes tout au long du travail.

L'embauche se fait par concours, par le recteur d'académie. Ensuite, c'est l'inspecteur d'académie qui assigne le nouvel enseignant à un poste. Normalement, on évite d'assigner les nouveaux enseignants à des postes difficiles, par exemple des classes avec élèves handicapés. Ce sont aussi les inspecteurs qui sont chargés d'évaluer les enseignants. On compte environ 350 enseignants pour un inspecteur. Souvent, ce sont les enseignants eux-mêmes qui demandent à être inspectés car une inspection positive permet d'obtenir dans certains cas de l'avancement.

Environ 34% des enseignants du premier degré profitent du programme de formation continue annuellement, et ce pour une formation moyenne de 7,6 jours. Pendant la période de formation, ils sont remplacés par des titulaires remplaçants. C'est le recteur qui est responsable de la disponibilité de programmes de formation continue correspondant aux besoins des enseignants. Chaque enseignant, en tant que fonctionnaire, a droit à un crédit automatique de 36 semaines pour la formation continue, et est responsable d'utiliser ces crédits s'il le désire. Comme cela se fait sur une base volontaire, ce ne sont pas tous les enseignants qui en bénéficient, d'autant plus qu'ils n'en retirent aucun bénéfice autre que de la valorisation personnelle.

Côté salarial, les enseignants de premier degré commencent avec une rémunération de base. La rémunération est divisée en catégorie, et pour changer de catégorie il faut obtenir des points. En suivant un cheminement régulier, un enseignant dans une classe régulière peut prendre de 20 à 30 ans pour atteindre la rémunération maximale. Par exemple, en 2005-2006, le salaire minimal⁵³ pour la catégorie la plus basse, soit stagiaire, était de 1 795\$⁵⁴ par mois, et la catégorie la plus haute à son maximum était de 4 033\$, et ce pour un enseignant dans une classe régulière. En plus de ce salaire, on retrouve diverses indemnités, par exemple pour les enseignants en zone d'éducation prioritaire (ZEP) qui reçoivent 161,52\$ de supplément par mois.

Les conditions de travail des enseignants du premier degré consistent en un service de 26 heures par semaine d'enseignement, plus une heure hebdomadaire, soit 36 heures par an, de participation hors classe à un comité d'enseignant ou autre service lié à leurs fonctions. Comme au premier degré, les fonctions de l'enseignant sont principalement d'enseigner, leurs vacances correspondent à celles des élèves, sauf dans le cas d'évaluations ou de participation à un jury d'examen. Pendant la période estivale, l'enseignant reçoit son salaire régulier, moins les indemnités et crédits de temps supplémentaire.

⁵³ Il nous a été impossible de savoir si les chiffres avancés sont avant ou après impôt.

⁵⁴ Les chiffres dans cette section sont convertis de l'Euro au dollar canadien au taux du 30 décembre 2005, soit 1 euro= 1.3805 dollar.

Finalement, l'âge minimal de retraite est de 60 ans. Si l'enseignant n'a pas atteint le nombre d'années nécessaires pour obtenir sa pension maximale (39 ans pour 75% du salaire), il peut continuer jusqu'à l'âge régulier de retraite, 65 ans. Depuis 2003, les enseignants qui ont atteint l'âge de 65 ans mais pas la pension maximale peuvent continuer à enseigner pour un maximum de 10 trimestres, après quoi ils seront obligés de cesser l'enseignement. Les conditions sont différentes pour les instituteurs, personnel des maternelles, qui ont comme âge minimal de retraite 55 ans et âge maximal 60 ans. Au privé, les pensions de retraites sont gérées par des caisses de retraites privées et choisies par les institutions en question.

◇ Le second niveau : Enseignement secondaire inférieur et supérieur

Dans le cas des enseignants du second degré, beaucoup de points correspondent aux enseignants de premier degré mais il y a certaines distinctions. Par exemple, au secondaire supérieur on voit l'apparition des professeurs agrégés, qui sont des enseignants réguliers ayant passé avec succès leurs épreuves d'agrégation. Ces enseignants sont responsables de classes préparatoires aux grandes écoles et quelquefois dans les universités. Aussi, ce n'est plus l'inspecteur d'académie qui est responsable de la gestion globale du personnel. En effet, trois acteurs se partagent la compétence : le Ministre, qui s'occupe de la direction du personnel enseignant et des mutations inter-départements, le recteur d'académie qui s'occupe de la gestion plus générale comme les affectations ou les promotions et finalement le chef d'établissement qui élabore l'emploi du temps et s'occupe de la notation des enseignants.

Pour devenir enseignant au second degré, il faut participer au concours, réaliser le stage et l'examen de qualification qui permet d'être titularisé. Côté évaluation, elle a lieu tous les 6-7 ans et est faite en deux parties, soit à 60% par l'inspecteur et à 40% par le chef d'établissement. Chaque inspecteur a environ 400 enseignants à sa charge.

Les crédits octroyés aux enseignants pour la formation continue sont les mêmes qu'au premier degré, mais de plus en plus d'enseignants les utilisent annuellement (49%) et pour des formations plus courtes (5 jours). Les conditions salariales sont les mêmes, sauf pour les professeurs agrégés qui ont un salaire maximal plus élevé. Par exemple, à l'échelon le plus élevé, ils peuvent gagner jusqu'à 4 962\$ par mois comme base.

L'horaire de travail est différent de celui du premier degré car les enseignants sont spécialisés et non généralistes. Pour les professeurs agrégés, l'horaire hebdomadaire est de 15 heures, 18 heures pour les professeurs de lycées professionnels et les professeurs certifiés et 20 heures pour les professeurs

d'éducation physique. Ces heures sont modulables à la baisse selon certaines conditions, par exemple un effectif d'élèves en difficultés, et la possibilité de l'enseignement à mi-temps est offerte. Les conditions de retraite sont les mêmes qu'au premier niveau.

2.4.2.1 *Autre personnel de l'éducation*

◇ Le chef d'établissement

Au premier degré, pour devenir directeur d'école, il faut avoir enseigné un minimum de 2 ans à ce niveau. La demande se fait auprès de l'inspecteur d'académie et la commission départementale d'entretien étudie la demande et rend son verdict. Les personnes qui peuvent être nommées comme directeur d'école sont : les directeurs d'écoles, les enseignants qui sont inscrits sur la liste d'aptitude (après étude de la commission), les directeurs d'école en fonction dans un autre département et les enseignants qui ont déjà été directeur d'école pendant un minimum de 3 ans dans leur carrière. Une fois qu'on est choisi pour le poste, on doit suivre une formation de 3 semaines qui porte sur les fonctions inhérentes au poste de directeur d'école.

Au second degré, le chef d'établissement est reconnu pour avoir de plus grandes responsabilités. L'embauche d'un directeur est donc supervisée plus étroitement que dans le cas précédent du premier degré. La première épreuve est celle de l'admissibilité au cours de laquelle on examine le dossier du candidat. La seconde est celle de l'admission, où on réalise une entrevue en trois étapes, la préparation, l'exposé et l'entretien. Finalement, les candidats retenus sont délestés de leur charge d'enseignement pour deux ans et assignés à un établissement en tant que directeur adjoint. À la fin de cette période, les candidats qui reçoivent un avis favorable du recteur sont titularisés et un poste de directeur leur est attribué.

◇ Autres employés de l'éducation

Plusieurs autres catégories d'employés font partie des fonctionnaires de l'éducation. On y retrouve des intervenants, conseillers pédagogiques, assistants d'éducation, personnel d'orientation, délégués académiques à la vie lycéenne et autres. On y retrouve aussi du personnel affecté à l'évaluation et le contrôle de l'enseignement, dont notamment les inspecteurs de l'Éducation nationale et les inspecteurs pédagogiques régionaux. Finalement, il ne faut pas oublier le personnel d'entretien et le personnel administratif, qui sont eux aussi fonctionnaires de l'État, mais dans une catégorie d'emploi différente (les enseignants et autres conseillers sont catégorie A, le personnel administratif est de catégorie B et les autres personnels techniques sont de catégorie C).

Résumé de la fiche 2

Suède

- ✓ Le principe de base en Suède quant à la responsabilité en éducation est que le Parlement et le gouvernement contrôlent les activités éducatives via l'établissement d'objectifs nationaux, et les autorités centrales, les municipalités et les chefs d'établissements sont responsables de l'atteinte des objectifs.
- ✓ La Direction générale de l'éducation guide, évalue et supervise toutes les composantes du système scolaire. Elle quantifie ce que l'État qualifie.
- ✓ La municipalité est tenue par la loi d'offrir le service d'éducation et ce à tous les niveaux inférieurs à l'université. À cette fin, le conseil municipal adopte un *School plan*.
- ✓ L'établissement a une certaine autonomie via son plan de travail, ce qui peut amener des différences importantes dans la façon dont le programme est offert dans les écoles d'une même municipalité.
- ✓ Le transport scolaire est gratuit et offert à tous ceux qui en ont besoin.
- ✓ Selon la nature de l'établissement où ils enseignent, les enseignants sont embauchés par la municipalité ou l'État.
- ✓ L'État limite le nombre annuel de finissants qui peuvent passer l'examen final d'enseignement.
- ✓ Le chef d'établissement n'est pas formé comme enseignant; il est formé en administration à l'université.

France

- ✓ Depuis 1982, la décentralisation des compétences en éducation a permis aux collectivités locales d'avoir un rôle plus important en cette matière.
- ✓ L'État est garant de la cohérence nationale de l'enseignement.
- ✓ Le recteur, dont le territoire sur lequel il a juridiction est l'académie, est responsable du service public de l'éducation, tout en ayant un pouvoir de décision en matière d'enseignement de premier et second degrés, d'enseignement continu et privé et de gestion de certaines catégories de personnel enseignant ou non.
- ✓ L'inspecteur d'académie a des compétences pour l'ouverture ou la fermeture de classes.
- ✓ Un niveau d'enseignement pour chaque collectivité territoriale : l'école primaire à la commune, le collège au département et le lycée à la région.
- ✓ Les établissements publics locaux d'enseignement (EPL) ont une autonomie pédagogique qui se traduit via le projet d'établissement, permettant une meilleure adaptation aux besoins de la population scolaire accueillie.
- ✓ Il n'y a pas de transport scolaire indépendant et il n'est pas gratuit. Par contre, les parents reçoivent d'importants escomptes lors de l'achat des titres de transport de leurs enfants.
- ✓ Les enseignants français sont des fonctionnaires employés par l'État.
- ✓ 50% des fonctionnaires français travaillent pour le Ministère de l'Éducation nationale.

FICHE 3 : LE FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION⁵⁵

Après avoir pris connaissance de la façon dont est organisée l'éducation en France et en Suède, puis s'être familiarisé avec les différents acteurs et leur rôle précis dans le système éducatif, il importe désormais de connaître les différentes options retenues par ces deux pays pour financer l'éducation. À combien s'élève la dépense annuelle dans le secteur éducatif (hors enseignement supérieur)? Y a-t-il gratuité scolaire, et si oui cela implique quels services? Les investissements représentent quelle proportion du PIB du pays? Autant de questions auxquelles il importe de répondre afin de mieux connaître le fonctionnement de l'éducation dans les deux pays à l'étude.

3.1 La dépense en éducation et le partage des coûts

3.1.1 Suède

En Suède, le financement de l'éducation est assuré par l'État et par la municipalité. Comme l'État a confié à la municipalité certaines compétences en matière d'éducation, il lui donne une subvention pour financer l'éducation localement, subvention qui équivaut à environ un cinquième de l'argent injecté annuellement dans l'éducation. La municipalité, quant à elle, prend une partie de ses revenus de taxes municipales pour les injecter dans chaque institution scolaire. Les écoles qui sont gérées par l'État directement (les écoles pour les jeunes Sami et pour les jeunes ayant des troubles d'audition) sont financées par l'État, et c'est la même chose pour les universités.

Le montant de la subvention attribuée par l'État dépend de certains facteurs. Par exemple, le nombre d'institutions scolaires, la taille de la ville et le nombre d'élèves sont autant de facteurs qui, en les quantifiant et en les utilisant pour comparer les municipalités entre elles, peuvent faire varier considérablement

⁵⁵ Une autre question à laquelle nous aurions pu répondre est celle des allègements fiscaux ou autres aides financières accordées par les différents paliers gouvernementaux pour les parents et/ou les élèves, mais vu la nature plus synthétique de ce travail, nous avons préféré demeurer dans les grandes lignes et ne pas s'attarder sur des sujets aussi pointus.

le montant de la subvention accordée. Il ne faut pas oublier que c'est la municipalité qui reçoit l'argent et le redistribue aux établissements en fonction de critères qu'elle établit elle-même.

3.1.2 France

Comme il a été expliqué précédemment, le système scolaire français est caractérisé par une implication des différents degrés gouvernementaux. Quand on aborde la question du financement de l'éducation, la répartition des responsabilités est à peu près la même, à peu de choses près. Tout d'abord, l'État a à sa charge ce qu'on appelle les dépenses pédagogiques. À ce titre, l'État finance l'achat de matériel dans le cadre de l'introduction nationale de nouvelles technologies, ainsi que tout autre matériel nécessaire lors de mises à niveau de l'enseignement ou changements importants dans les contenus. Autre responsabilité étatique : les dépenses de personnel, c'est-à-dire tout ce qui concerne le recrutement, la gestion du personnel et la rémunération sur l'ensemble du territoire français.

Au niveau primaire, c'est la commune qui doit assumer les charges financières liées au fonctionnement des établissements et aux dépenses d'investissement. Comme ces dépenses étaient, précédemment, à la charge de l'État mais que ce dernier s'est délesté de cette compétence, la commune reçoit de l'État deux dotations. La première est la dotation globale de financement, pour le fonctionnement des écoles et la seconde est la dotation globale d'équipement, destinée à répondre aux dépenses d'investissement. Si un élève d'une commune va à l'école dans une autre commune, les deux communes concernées s'entendent entre elles pour la répartition des dépenses.

Aux niveaux secondaire inférieur et supérieur, le département et la région reçoivent tous deux la dotation générale de décentralisation, qui leur permet de financer le fonctionnement des établissements. De son côté, le département reçoit une autre dotation, la dotation départementale d'équipement des collèges qui concerne les dépenses d'investissements. La région, quant à elle, reçoit la dotation régionale d'équipement scolaire, lui permettant d'assumer les dépenses d'investissements. À ces niveaux, c'est le chef d'établissement (directeur d'école) qui propose le budget et prescrit l'exécution des dépenses/recettes, puis porte le tout au contrôle des trois autorités de tutelle que sont le département ou la région, l'inspecteur d'académie et le préfet.

3.2 L'investissement en éducation

Avant de vous présenter les chiffres relatifs à la dépense en éducation en Suède et en France, nous tenons à faire une importante précision. À la suite d'une vérification des données publiées par l'OCDE, nous avons constaté qu'il y a parfois un décalage important, particulièrement au niveau du pourcentage du PIB annuel dépensé en éducation dans la publication de 2006. Comme nous voulons être le plus près possible de la réalité, nous avons choisi de prendre les chiffres publiés par les pays directement, lorsque possible. En ce qui a trait au PIB, comme nous n'avons pas pu trouver de données accessibles pour la Suède; nous avons pris les chiffres fournis par l'OCDE. Ainsi, pour le PIB, nous ne nous référerons pas à la moyenne car nous croyons qu'elle est probablement erronée vu que la fiabilité de certains chiffres n'est pas assurée. Malgré tout, nous aborderons ce point, en sachant qu'il est possible que les constats ne soient pas tout-à-fait véridiques.

3.2.1 Suède

La dépense totale en éducation pour les niveaux préscolaire à secondaire supérieur, incluant les écoles pour adultes et les écoles spéciales, en 2003 s'élevaient à 159 milliards de couronnes suédoises, soit 28,5 milliards de dollars canadiens, au taux du 2 janvier 2003 (0,1792). De ces 28,5 milliards de dollars, 8,3 milliards de dollars sont destinés à financer l'enseignement préscolaire et les services de garde pour les 0 à 12 ans. Si on prend les dépenses sans l'enseignement supérieur et universitaire, on réalise que 92% du budget de l'éducation est financé directement par la municipalité, et seulement à 7% par les organisateurs indépendants, laissant 1% à l'État et au conseil de comté. Quand on parle de financement direct, on parle du dernier financeur. Il peut donc s'agir d'argent qui provienne de l'État mais qui ait été donné à la municipalité afin de le distribuer. Le 0,5% de l'État dans ce cas-ci concerne le financement direct, représentant ce qui est donné aux écoles d'enseignement aux Samis.

Comme les écoles indépendantes sont financées par l'État, il faut comprendre qu'elles n'ont pas à donner une grande contribution financière pour leur fonctionnement. Des 12 milliards de dollars investis dans l'enseignement obligatoire en Suède par l'ensemble des acteurs responsables de l'éducation, 710 millions proviennent des établissements privés, soit 6%, correspondant presque exactement à la part d'élèves qui fréquentent ces institutions scolaires, qui est de 6,2%. Précision importante : les frais liés au transport et aux repas ne sont pas inclus dans le 12 milliards de dollars, et on évalue cette part à 716 dollars par élève de plus, soit environ 750 millions de dollars en plus. (Sveriges officiella statistik, 2003, p.24-28)

Tableau 3.1 : Dépense par niveau d'enseignement en Suède (Réalisé par J.P. Source : Sveriges officiella statistik, 2003)

Dépense par niveaux d'enseignement, total et par élève (2003)					
	Total SEK	Total \$can	% total	Par élève SEK	Par élève \$can
Preschool	46 461 657 000	8 325 928 934	29,1	-	-
Preschool class	3 946 721 000	707 252 403	2,5	46 400	8 314,88
Compulsory school	70 498 656 000	12 633 359 155	44,2	66 700	11 952,64
Upper secondary	26 936 987 000	4 827 108 070	16,9	82 000	14 694,40
Autres	11 645 892 000	2 086 943 846	7,3	205 100	36 753,92
Total	159 489 913 000	28 580 592 410	100		

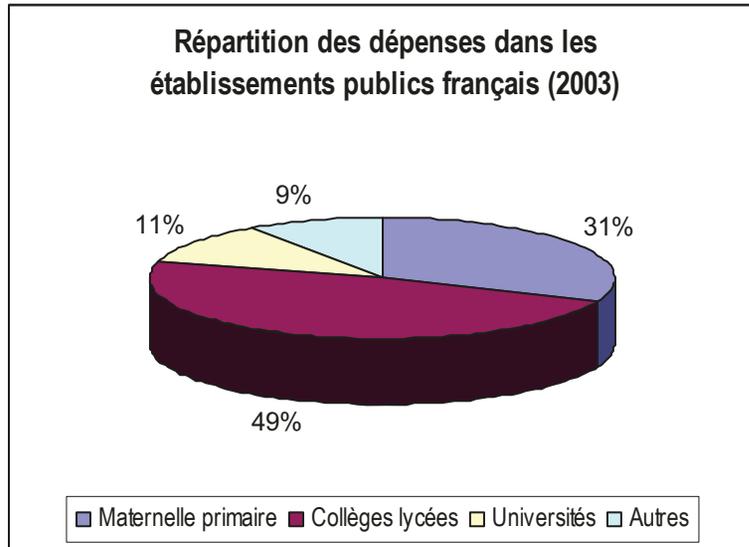
En 2003, 6,7% du PIB a été dépensé dans l'éducation en Suède. De ce 6,7%, 4,5% ont été dépensés dans le niveau d'enseignement obligatoire, contre 0,5% dans l'enseignement préscolaire et 1,7% dans l'enseignement tertiaire. Cette proportion est supérieure de 0,8% à la moyenne de l'OCDE.

Ces dépenses concernent autant les dépenses publiques que les dépenses privées (faites par les parents ou autres investissements). Toujours en 2003, 97,1% du financement de l'éducation avait comme origine le secteur public. Seulement 0,1% du financement provenait d'un investissement des parents et 2,8% d'autres sources privées. Il est intéressant de voir que, pour tous les niveaux confondus, les parents ne déboursent que 0,1% de toute la somme investie dans l'éducation de leurs enfants, confirmant par le fait même un des principes fondamentaux de l'éducation suédoise, soit l'accès gratuit pour tous les élèves à l'enseignement public.

3.2.2 France

En 2003, l'investissement total en éducation en France a été de plus de 111 milliards d'euros, soit environ 153 milliards de dollars canadiens. Cette dépense de 111 milliards représentait 7,1% du PIB en 2003 (France, 2005, p.296). De ce total, 60,9% était financé par l'État, alors que les collectivités territoriales assuraient à elles seules 21,1% des dépenses en éducation. Les ménages, quant à eux, assumaient 11,4% des dépenses totales, pour tous les niveaux confondus. Si on enlève les transferts gouvernementaux, la participation initiale des ménages est de 8%, soit la dépense provenant directement de ces ménages.

Graphique 3.1 : La répartition des dépenses dans les établissements publics français (Réalisé par J.P. Source : Ministère de l'Éducation nationale)



Dans le graphique 3.1, on peut voir la répartition des dépenses dans les établissements publics en fonction du niveau d'enseignement. On remarque, au premier abord, que c'est l'enseignement de niveau secondaire qui reçoit la plus grande contribution financière étatique. Le financement des établissements privés compte pour 15% du total des dépenses en éducation.

En ce qui concerne le financement des établissements d'enseignement privés subventionnés, quatre grandes sources de financement se partagent les dépenses. Le plus grand financeur dans ce domaine est l'État, avec près de 50% du financement (dont l'éducation nationale assume 80%), suivi des ménages, des collectivités territoriales et des entreprises qui se partagent les 50% restant.

En terminant cette section sur l'investissement en éducation, il importe de parler de la taxe d'apprentissage, taxe d'État due par les entreprises françaises

(France, 2005, 10 Budget, coûts et financement, p.306). Cette taxe est calculée sur le salaire brut versé par l'entreprise, à un taux de 0,5%. Les entreprises peuvent déduire certaines dépenses, dont les subventions données aux établissements d'enseignement technologique et professionnel, ce qui réduit la portion versée directement au Trésor public. En 2002, un total de 975 millions d'euros a été versé aux établissements d'enseignement publics et privés relevant du ministère de l'Éducation nationale.

3.3 La gratuité scolaire

Lorsqu'on parle de gratuité scolaire, il importe de préciser de quoi on parle, car ce terme peut inclure une multitude d'éléments. Dans le cas qui nous concerne, l'étendue de la gratuité scolaire dépend du pays étudié. Voyons donc ce que les autorités suédoise et française entendent lorsqu'elles parlent de gratuité scolaire, et voyons également s'il y a une grande différence entre les différents niveaux scolaires.

3.3.1 Suède

Le principe de base en Suède quant aux frais de scolarité est que tout l'enseignement obligatoire qui est donné dans le secteur public est, par définition, gratuit. Cette gratuité inclut les services éducatifs, le matériel scolaire, le transport scolaire, les soins de santé et les repas à la cantine scolaire. Même au secondaire supérieur, niveau d'enseignement qui n'entre pas dans l'obligation scolaire, le principe de gratuité est de mise, mais les services ne sont pas les mêmes et il peut arriver que certaines charges soient imposées aux élèves. Par exemple, il devient plus fréquent, à ce niveau, de voir des jeunes changer de villes pour recevoir l'enseignement souhaité. Ils doivent donc payer un logement, leur nourriture ou leurs déplacements.

Au préscolaire, chaque municipalité choisit les frais qu'elle compte imposer aux parents pour les services de garde et d'enseignement préscolaire, à la condition de respecter le plafond imposé par l'État depuis 2002. La façon courante de calculer les contributions parentales consiste à demander 3% du revenu du ménage⁵⁶ pour le premier enfant, 2% pour le second et 1% pour le troisième. En plus de ce calcul en pourcentage du revenu, il y a un plafond monétaire à respecter par les municipalités, soit 286,49\$ (1840 couronnes suédoises). Il existe également un système de contribution pour les services de garde, débutant par 2% du salaire des parents et un plafond monétaire de 196,18\$ (1260 couronnes suédoises). Pour compenser pour la perte de revenu de la municipalité en raison de ce plafond monétaire, l'État donne une subvention équivalente à la perte.

3.3.2 France

L'enseignement dans le réseau public en France est gratuit. Tout dépendant de l'établissement, les matériaux à usage collectifs peuvent être fournis gratuitement aussi, mais la plupart du temps ils sont à la charge des parents. Le transport scolaire est également à la charge des parents, mais d'importants escomptes sont accordés aux élèves qui doivent utiliser le transport en commun pour se rendre à l'école. Le principe de gratuité comprend la gratuité du service, mais aussi des manuels scolaires jusqu'à la troisième. Normalement, les lycéens doivent payer pour leur matériel scolaire et leurs manuels. Certains services, comme l'enseignement à distance, ne sont pas gratuits et ce sont les parents qui doivent défrayer les coûts pour les cours et le matériel d'enseignement.

⁵⁶ Il a été impossible de savoir si ce pourcentage était prélevé du revenu brut ou du revenu net du ménage.

EN RÉSUMÉ

Suède

- ✓ En Suède, les deux sources de financement principales sont l'État et la municipalité, cette dernière cumulant le plus grand effort de financement direct.
- ✓ L'État subventionne les municipalités selon certains critères, comme la taille de la municipalité, le nombre d'établissements d'enseignement et le nombre d'élèves inscrits.
- ✓ En 2003, la dépense totale en éducation a totalisé 28,5 milliards de dollars canadiens
- ✓ La dépense totale équivaut à 6,7 % du PIB de 2003.
- ✓ Le principe de base est que tous doivent avoir accès à l'éducation gratuitement. Cette gratuité inclut le matériel, les cours, les repas à la cantine scolaire et le transport.
- ✓ L'enseignement préscolaire demande un investissement de la part des parents qui équivaut à un pourcentage de leur salaire et qui diminue selon le nombre d'enfants inscrits.

France

- ✓ La première source de financement de l'éducation en France est l'État, suivi par les collectivités territoriales.
- ✓ Les collectivités territoriales reçoivent diverses dotations de l'État pour répondre aux besoins exprimés localement
- ✓ La dépense totale en éducation en 2003 a totalisé 153 milliards de dollars canadiens, équivalent à 7,1% du PIB total du pays à la même année.
- ✓ La gratuité scolaire est en vigueur pour les jeunes inscrits aux niveaux primaire et secondaire inférieur. Cette gratuité inclut l'inscription et, selon les établissements scolaires, le matériel. Le transport scolaire est en général à la charge des parents, mais certains départements ont institué le principe de gratuité.

FICHE 4 : LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

Les statistiques relatives au nombre d'établissements sont importantes dans une étude comme celle-ci car elles permettent de connaître l'ampleur du réseau à gérer à l'intérieur du territoire du pays. Le nombre d'écoles pour chaque niveau fait aussi varier les différents moyens d'attribution des places, soit en fonction de la proximité ou encore selon les besoins de chaque élève. Autre point intéressant à aborder dans cet axe : comment fait-on pour accommoder tout le monde, même dans les régions les plus rurales ou les plus éloignées de grands centres? Finalement, on ne peut aborder la question des établissements scolaires sans parler de la compétition entre établissements publics et établissements privés.

4.1 Les écoles privées

4.1.1 Suède

Avant toute chose, nous tenons à préciser qu'en Suède on ne parle pas d'établissements privés, mais indépendants. Les établissements considérés comme indépendants sont exclus du système public, mais bénéficient d'aides gouvernementales. En fait, les écoles indépendantes du niveau obligatoire doivent être gratuites, alors qu'au niveau secondaire supérieur elles peuvent exiger des frais d'inscription. Chaque parent a le droit de choisir s'il préfère envoyer son enfant dans une école publique ou dans une école indépendante subventionnée. La gestion diffère également entre les écoles publiques et indépendantes car ces dernières sont gérées par une association, une fondation, une compagnie ou un individu (Eurydice Suède, WEB, chap.2). La personne ou le groupe qui choisit de créer une école indépendante subventionnée doit respecter les modalités inscrites dans le *Education Act* et le principe de base qui est que toute institution d'enseignement doit offrir des services éducatifs à tous et que ces services doivent être équivalents à ceux qui sont offerts ailleurs. L'accréditation de ces écoles est sous la responsabilité de la Direction nationale de l'éducation, qui s'occupe également de solliciter des subventions de la municipalité vers l'école en question. Plus du deux tiers de ces écoles indépendantes subventionnées offrent des programmes particuliers, comme en langue ou en musique. C'est ce qui les rend attrayantes pour les parents qui souhaitent voir leur enfant enrichir ses connaissances. Il existe aussi des écoles indépendantes pour les élèves avec des difficultés d'apprentissage.

4.1.2 France

Depuis 1977, la liberté d'enseignement est considérée comme une liberté fondamentale selon le Conseil Constitutionnel français, ce qui donne le droit à quiconque (en respectant certains critères) de créer un établissement d'enseignement privé. Lors de la création d'un établissement, la personne ou le groupe doit faire sa demande auprès des autorités compétentes. S'il s'agit de personnes de l'extérieur de l'Union européenne, elles doivent s'adresser au Conseil académique de l'Éducation nationale. En ce qui concerne la délivrance des diplômes, il ne faut pas oublier qu'en France, l'État détient le monopole en ce qui a trait aux diplômes et que les écoles ne peuvent donner que des certificats de scolarité. La tâche des établissements privés à cet égard est donc de préparer l'élève pour les examens menant à l'obtention des diplômes.

Autre point à préciser lorsqu'on parle des établissements privés : les relations entre l'État et ces établissements. Il existe différents contrats qui sont passés entre l'État et l'établissement d'enseignement privé, en gardant en tête que ce dernier peut aussi être hors contrat. Les deux autres choix sont un contrat simple, qui s'adresse aux écoles primaires qui fonctionnent depuis cinq ans et respectent les règles de salubrité élémentaires. L'établissement qui se retrouve sous contrat simple doit organiser son enseignement en suivant les objectifs nationaux et respecter les horaires du réseau d'enseignement public. Les enseignants sont embauchés par l'établissement privé mais rémunérés par l'État. Le second type de contrat, qui est le contrat d'association, est plus exigeant que le contrat simple. Un besoin scolaire reconnu doit exister dans le milieu où l'établissement veut s'établir, et les locaux et installations doivent être appropriés (Ministère de l'Éducation nationale, WEB, Rubrique Les établissements d'enseignement). Les enseignements dispensés doivent l'être selon les règles de l'enseignement public, et les enseignants sont recrutés par concours comme les enseignants du secteur public. Finalement, les établissements d'enseignement privés sont soumis aux mêmes exigences que les établissements publics et sont donc soumis à l'inspection.

4.2 Les méthodes alternatives

Dans certaines circonstances, il arrive qu'il devienne difficile d'offrir le service d'enseignement partout dans le pays pour tous les niveaux d'enseignement désirés par la population. Dans cette situation, les autorités doivent s'organiser et trouver des solutions car le droit à l'éducation est un droit fondamental qui doit

être comblé. Les deux principales causes de cette difficulté à offrir le service sont la baisse de la natalité, donc une baisse du nombre de jeunes entrant annuellement dans le système scolaire, et l'étalement urbain. Dans le cas des deux pays étudiés, cette dernière cause est la principale responsable de la réorganisation de l'offre d'enseignement dans certaines zones des pays.

4.2.1 Suède

En Suède, les méthodes alternatives touchent plus la clientèle que le territoire. En effet, on dispose de plusieurs alternatives face aux différentes clientèles dans les écoles suédoises. Par exemple, il est possible de créer des classes alternatives, ou même des écoles alternatives pour les immigrants récents qui parlent une autre langue. Le but de l'administration est d'offrir la chance aux jeunes immigrants de devenir bilingues et de mieux connaître la société suédoise, tout en conservant leur propre identité. Autre variante proposée dans le niveau d'enseignement obligatoire : l'école internationale. Ce type d'école indépendante accueille des élèves qui souhaitent recevoir un enseignement international, donc basé sur le curriculum international. Souvent, une offre de langues diversifiée est disponible dans ce genre d'établissements.

Comme il a été expliqué précédemment (voir 1.1), le niveau des activités et classes préscolaires est caractérisé par une ouverture et une flexibilité quant aux horaires d'ouverture. Il faut aussi rappeler l'existence de classes ouvertes qui permettent aux parents qui ont des horaires plus éclectiques de bénéficier malgré tout du service, et même de s'impliquer directement dans l'enseignement préscolaire donné à leurs enfants.

Les écoles samis, au nombre de six, permettent aux jeunes lapons de recevoir un enseignement dans leur langue et qui respecte leurs habitudes de vie. Ces écoles, gérées par l'État, se retrouvent dans la partie de la Suède qui est aussi connue comme une section de la Laponie. L'école Sami offre six ans de scolarité aux jeunes en langues sami et suédoise, ce qui prépare les élèves à poursuivre leur scolarité dans le réseau régulier, en suédois uniquement.

La dernière méthode alternative offerte aux élèves suédois est l'enseignement à distance. C'est l'Agence suédoise pour l'amélioration de l'éducation qui supervise le réseau d'enseignement à distance, via la mise en place d'infrastructures liées aux technologies de l'information et de la communication (TIC). Souvent, ce genre d'enseignement est combiné à une offre limitée de cours que l'élève doit suivre, ainsi que d'évaluation sur place pour s'assurer qu'il a un cheminement normal.

Avant de passer à la France, nous tenons à mentionner qu'en ce qui concerne les établissements d'enseignement du niveau secondaire supérieur, la Suède est caractérisée par un principe d'équité, comme quoi chaque municipalité peu importe sa taille et le nombre d'habitants qu'on y trouve, peut construire un établissement secondaire supérieur en son sein. Ce principe a été suivi par, à peu de choses près, l'ensemble des municipalités, ce qui fait en sorte qu'elles sont comparables au niveau de l'offre scolaire. En résumé, ce qui différencie les établissements entre eux est la diversité de l'offre de programmes, car dans un plus petit établissement on ne retrouvera pas les mêmes programmes que dans un grand établissement.

4.2.2 France

En France, la grande difficulté qui oblige à mettre en place des méthodes alternatives est la dispersion de la population sur le territoire, particulièrement en zone rurale. Il arrive souvent qu'il n'y ait pas assez d'élèves pour constituer une classe complète ou même pour construire une école. Commençons avec le cas d'une commune qui ne compte pas assez de jeunes enfants pour ouvrir une école maternelle. Deux options s'offrent donc aux administrateurs (Eurydice France, WEB, 2005, 3.15) : ils peuvent décider d'ouvrir une classe enfantine au sein d'une école primaire (s'il y en a une). Pour être éligibles à cette classe, les enfants doivent avoir cinq ans, et quelque fois la commune étend cette limite à quatre ans. L'autre option est la création d'une école maternelle intercommunale. Cette solution, qui est la plus fréquemment utilisée, consiste à se regrouper entre communes et à créer une classe maternelle pour les enfants de l'ensemble de ces communes. S'il n'y a pas beaucoup d'enfants au total, les classes peuvent être de plusieurs âges confondus, ou respecter les standards. Tout dépendant du lieu choisi pour créer cette classe, chaque commune doit pourvoir un transport pour les enfants qui seront déplacés quotidiennement. Aussi, pour accommoder et aider les communes qui sont dans des zones montagneuses ou peu habitées, des équipes mobiles d'animation et de liaison scolaire (EMALA) circulent. Une équipe est composée d'un professeur des écoles qui circule dans un camion équipé de divers matériels scolaires, audiovisuels, didactiques et informatiques. Chaque académie est divisée en plusieurs zones, et pour chaque zone qui est éloignée et peu dense, on assigne une équipe. En résumé, une ÉMALA «a pour mission de favoriser l'égalité des chances en tous points du territoire académique notamment en assurant la promotion et l'accompagnement des usages des ressources éducatives sur tous supports et en accompagnant les projets pédagogiques» (CRDP d'Auvergne, WEB, Rubrique ÉMALA).

Au niveau élémentaire, quatre choix sont possibles lorsque le nombre d'élève d'âge primaire est trop bas pour former une école. Les trois premiers choix sont similaires car ils concernent tous trois un regroupement pédagogique, soit dispersé où les niveaux d'enseignement sont répartis entre les écoles des

communes qui se sont regroupées, soit concentré où les élèves sont regroupés dans l'école d'une seule des communes qui est considérée comme la mieux équipée et localisée, ou soit mixte où on combine les deux types précédents. Le dernier choix est de recourir au Centre national d'enseignement à distance (CNED) qui s'adresse aux élèves ayant besoin d'une formation initiale⁵⁷ et qui ne peuvent le faire dans un établissement d'enseignement. Pour de plus amples informations sur le CNED, voir l'Annexe VII.

Au niveau secondaire, le CNED permet encore une fois d'obtenir la formation initiale à laquelle tout élève a droit, que ce soit une formation générale ou professionnelle. Aussi, des programmes particuliers existent dans certains collèges et lycées, permettant à l'élève de recevoir un enseignement original spécialisé. Ces programmes se déclinent en cinq grandes catégories. Tout d'abord, on retrouve des classes musicales à horaires aménagés, où les horaires sont allégés pour permettre à l'élève de recevoir un enseignement musical dans un établissement contrôlé par l'État. Ensuite, un autre programme inclut une filière sportive scolaire et sportive de haut niveau, permettant à l'élève de combiner entraînement sportif intensif et scolarisation régulière. Troisième type de programme spécialisé : la section bilingue, où l'élève pratique de façon plus intensive sa langue. Les sections bilingues sont diversifiées dans leur choix de langues : franco-allemand, franco-anglais, franco-espagnol, franco-italien, franco-russe ou franco-portugais. Existente aussi les sections internationales, conçues notamment pour accueillir les élèves étrangers mais ouvertes aussi aux élèves français qui souhaitent s'initier aux différentes langues et cultures. Finalement, terminons le portrait des programmes spécialisés avec les sections européennes et de langues orientales. Les sections européennes dans les collèges existent depuis 1992 afin de permettre aux élèves de deuxième de renforcer leur formation dans une langue européenne de leur choix, et leur permettre ainsi de s'approcher plus rapidement du bilinguisme. Ce type de section est créé dans les établissements volontaires, sur proposition du recteur selon les moyens de chaque académie, sans que l'administration centrale n'augmente ses dotations. En 2005, 3 618 sections européennes étaient implantées dans des établissements publics ou privés (Eurydice, 2005b, 5.20).

⁵⁷ La formation initiale est le cursus de base, c'est-à-dire la formation obligatoire qu'un élève doit légalement suivre dans un pays.

4.3 Les écoles

Traditionnellement, le nombre d'établissements varie selon le type d'établissement et son rayonnement. Par exemple, on s'attend à trouver plus d'écoles primaires que d'écoles secondaires car ces dernières peuvent, en temps normal, accueillir plus de jeunes. Voyons si cette tendance qu'on observe au Québec est la même en Suède et en France.

4.3.1 Suède

4.3.1.1 Préscolaire

Au niveau préscolaire, le principe de proximité est très important, de là la nécessité d'avoir un centre de garde ou un centre d'enseignement préscolaire dans le quartier où on habite. Pour bien répondre à ce besoin, il y a une multiplication des établissements où ces classes sont offertes. L'autre option, dans le cas où un centre d'activités préscolaires n'est pas accessible localement est d'envoyer les enfants dans un centre « ouvert », dont les horaires sont plus flexibles et se retrouvent dans les zones plus rurales.

Comme indiqué dans le tableau 4.1, pour l'année 2004-2005 plus de 9 000 établissements offraient les activités préscolaires de façon régulière aux enfants dont les parents travaillaient ou étudiaient à temps plein. À ce nombre s'ajoute les 2000 autres établissements indépendants qui offrent le service. En ce qui a trait aux centres de garde, le nombre d'établissements publics dépasse largement les établissements indépendants. On voit clairement, dans ce cas, qu'envoyer l'enfant dans un centre indépendant est souvent une solution de

Tableau 4.1 : Les établissements de niveau préscolaire et services de garde
(Réalisé par J.P Source : Sveriges officiella statistik, 2005)

Établissements scolaires de niveau préscolaire et services de garde				
	Public	%	Indép.	%
Préscolaire				
École maternelle	9 021	37,1	2 252	55,2
École maternelle « ouverte »	448	1,8	51	1,3
Classe préscolaire	3 959	16,3	401	9,8
Services de garde				
Centre de garde	4 616	19	695	17
Centre de garde « ouvert »	562	2,3	46	1,1
Centre de garde en milieu	5 721	23,5	636	15,6
Total	24 327	100	4 081	100

⁵⁸ Sveriges officiella statistik est le centre national de statistiques de Suède. Les données utilisées pour ce travail qui proviennent du centre national de statistiques ont été traduites par la Direction nationale de l'éducation (Skolverket).

rechange quand on n'a pas de place dans le réseau public, rien de plus. En 2005, 285 des 290 municipalités suédoises comptaient au moins une institution offrant la classe préscolaire (Skolverket, WEB, 2006, p.33).

4.3.1.2 Enseignement obligatoire

La grande majorité des établissements scolaires offrant la formation obligatoire sont gérés par les municipalités. Actuellement, on retrouve ce type d'établissement dans chaque municipalité de Suède (290 sur 290), alors qu'on retrouve des établissements indépendants dans 172 d'entre elles. Ces derniers se retrouvent dans tous les comtés, mais sont représentés plus fortement

dans certains d'entre eux, dont Stockholm (avec 33% des écoles indépendantes) et Skåne (avec 15% des écoles indépendantes).

Tableau 4.3 : Les établissements de niveau obligatoire en Suède selon les degrés offerts (Réalisé par J.P. Source : Sveriges officiella statistik)

Établissements de niveau obligatoire : degrés		
Degrés par école	Total	Ind.
1-3	380	32
4-6	56	0
7-9	392	44
1-5	752	69
1-6	1 987	122
4-9	114	16
6-9	255	59
1-9	972	243

Pour revenir sur les degrés enseignés dans les différents établissements, observons le tableau 4.3, où on retrouve le nombre d'établissements d'enseignement selon les degrés qui y sont enseignés. La première chose qu'on remarque, c'est que, de façon majoritaire, les établissements sont divisés en deux sections; une section des degrés 1 à 6, et une autre des degrés 7 à 9. Malgré le fait que ces établissements soient plus nombreux, on doit prendre en compte que 33% des élèves fréquentent un établissement offrant les degrés 1 à 9, alors que dans le secteur indépendant, cette proportion augmente à 56%. Somme toute, les établissements comptent en moyenne de 100 à 600 élèves, et seulement 3 d'entre eux en comptent plus de 1000.

Tableau 4.2 : Les établissements de niveau obligatoire en Suède (Réalisé par J.P Source : Sveriges officiella statistik)

Établissements de niveau obligatoire	
Organisateur principal ⁵⁹	Nb. d'établissements
Municipalité	4 306
Sami (État)	6
Indépendant	585
Internationale	8
Autres	3

⁵⁹ L'organisateur principal est l'entité qui est responsable d'organiser l'enseignement. Par exemple, c'est l'État qui est responsable d'organiser l'enseignement pour les élèves samis.

De toutes ces écoles, celles offrant les niveaux 1 à 3 et qui comportent un service de garde et une classe préscolaire sont au nombre de 3 706, ce qui montre à quel point on tente de rassembler les services au même endroit afin de faciliter la vie des parents, d'autant plus que le service de garde est ouvert plus longtemps pour accommoder certains d'entre eux.

En ce qui concerne les écoles indépendantes, qui sont au nombre de 585, il faut préciser que 30% d'entre elles comportent un programme spécial d'enseignement. Aussi, 5% de ces écoles sont en fait des écoles linguistiques, créées pour faciliter l'intégration de nouveaux arrivants.

4.3.1.3 Le secondaire supérieur

Statistiquement, les écoles offrant le niveau secondaire supérieur sont plus grosses que les autres types d'écoles. Parce qu'elles ont plus de programmes à offrir, et parce qu'elles peuvent desservir un plus grand territoire, compte tenu que les élèves qui sont rendus à ce niveau sont plus autonomes et peuvent se déplacer plus facilement. En Suède, 276 municipalités offrent ce type d'enseignement, pour un total de 795 établissements.

4.3.1.4 Les établissements pour les besoins spéciaux

On retrouve huit écoles pour les élèves avec besoins spéciaux, réparties dans sept municipalités. De ces huit écoles, une vise les problèmes visuels et les autres visent les troubles auditifs et du langage. Aussi, 744 écoles réparties dans 280 municipalités accueillent les élèves du niveau obligatoire qui ont des difficultés d'apprentissage et qui ne peuvent pas cheminer dans le système régulier. Finalement, pour les élèves avec des difficultés d'apprentissage qui veulent poursuivre leur scolarité au secondaire supérieur, 266 écoles sont disponibles pour leur permettre de le faire. Il faut noter que ces écoles peuvent aussi être intégrées à une école régulière.

4.3.1.5 Les établissements d'enseignement aux adultes

Il y a très peu de statistiques sur les centres d'enseignement aux adultes. Par contre, on en retrouve sur les centres d'enseignement aux adultes avec difficultés d'apprentissage. En effet, on retrouve 219 centres de ce genre, dont 201 offrent de l'enseignement de niveau obligatoire et 123 de l'enseignement de niveau secondaire supérieur.

4.3.2 France

4.3.2.1 Enseignement préscolaire et écoles maternelles

En France, comme les taux de fréquentation des enfants au niveau préscolaire sont très élevés, il n'y pas de statistiques disponibles à propos des autres services, par exemple les services de garde en milieu familial. Nous présenterons donc uniquement ce qui touche au réseau d'enseignement scolaire, contrairement à la Suède où nous avons pu élaborer à ce sujet. D'ailleurs, précisons que la population de la France étant beaucoup plus élevée que celle de la Suède, le nombre d'écoles risque d'être beaucoup plus important. Justement, ce que nous tentons de voir en abordant cette question est, d'un côté, la gestion des infrastructures que le nombre d'écoles engendre, mais également ce qui est priorisé quand on choisit de construire ou non une école.

En ce qui concerne les écoles maternelles, elles étaient au nombre de 17 703, nombre qui est stable depuis une vingtaine d'années. Une diminution de 7,5% a touché les écoles maternelles du secteur privé, alors qu'au public elle n'est que de 1,4%. Les écoles maternelles comptent pour près de 35% du parc immobilier scolaire total dans le secteur public, alors que ce n'est que 3,4% au privé.

4.3.2.2 Les écoles primaires

Au total, pour le premier cycle (enseignement maternel et primaire), on comptait, en 2004-2005, 56 628 écoles sur l'ensemble du territoire français, métropolitain et départements outre-mer (DOM). De ce nombre, on compte celles de l'enseignement maternelle, comme expliqué précédemment, et celles du niveau primaire. On retrouve donc 33 452 écoles primaires publiques en France, et 5 289 écoles primaires privées. La baisse du nombre d'écoles est beaucoup moindre pour les écoles primaires, tournant autour de 0,7% pour les deux secteurs. Comme il y a plus de 36 000 communes (l'équivalent des divisions municipales au Québec), on remarque que ce ne sont pas toutes les communes qui comptent une école primaire, d'autant plus que certaines grandes villes en comptent plusieurs. Au primaire, le principe de proximité est très important, car les parents s'attendent à avoir accès à un établissement d'enseignement à proximité, ce qui évite les longs déplacements en transport en commun ou à pied.

4.3.2.3 *Le collège*

En 2004-2005, on retrouvait 5 200 collèges publics en France, et 1 788 collèges privés. Il faut dire que le nombre de collèges publics est stable depuis plus de 10 ans, alors que le nombre de collèges privés est en décroissance depuis les années 1980. Dans le secteur public, très peu d'élèves bénéficient d'un enseignement adapté (3,9%), tandis que dans le secteur privé il n'y a pratiquement pas de cheminement adapté. En moyenne, les collèges publics ont entre 200 et 700 élèves, avec une moyenne chiffrée à 501 élèves. Seulement 3% des collèges publics ont plus de 900 élèves. Les établissements privés, quant à eux, ont tendance à être plus petits, avec une moyenne de 364 élèves par établissements.

4.3.2.4 *Le lycée général, technologique et professionnel*

Comme il a été expliqué précédemment, les lycées général et technologique se retrouvent sous le même toit alors que le lycée professionnel est un établissement de formation professionnelle distinct. Nous les traiterons donc séparément dans cette section. Commençons donc avec les lycées général et technologique. En 2004-2005, on retrouvait 1 545 lycées de ce type dans le système scolaire public français, alors que dans le système privé on en retrouvait 1 069, un nombre considérable. La raison principale pour laquelle il y a un nombre quasi équivalent de lycées privés et publics est que les programmes offerts diffèrent selon les établissements, et que dans le cas de lycées privés, il devient possible pour les élèves de recevoir un enseignement différent et plus adapté à leurs besoins. Il y a une grande différence entre la taille moyenne des lycées publics, qui tourne autour de 1008 élèves par établissement, et des lycées privés, qui comptent en moyenne 391 élèves. De là, une autre réponse au fait qu'il y ait tant de lycées privés, comparativement aux lycées publics.

Du côté des lycées professionnels, on en retrouve plus de 1700 en tout, dont 640 qui sont des lycées privés. Encore une fois, le nombre élevé de lycées privés vient du fait qu'il y a une vaste gamme de programmes à offrir, et que certaines spécialisations doivent être offertes directement par des entreprises qui créent leur propre établissement d'enseignement ou s'associent à des lycées privés déjà existant. Les lycées professionnels sont en moyenne plus petits que les lycées réguliers, avec une moyenne de 427 élèves par établissement. C'est la même chose pour les lycées professionnels privés, qui comptent en moyenne 186 élèves. Il faut comprendre que ces lycées privés, souvent, sont spécialisés dans une formation pointue, par exemple les métiers des beaux-arts, ou le secteur de la restauration, ce qui fait en sorte qu'on peut s'attendre à ce qu'ils accueillent un bassin d'élèves plus limité.

4.4 Statistiques

Voici un petit résumé de ce qui a été dit dans cette fiche sur les écoles. Tout d'abord, rappelons qu'il ne semble pas exister de compétition féroce entre les établissements scolaires publics et privés, et ce tant pour la France que pour la Suède. Comme la plupart du temps les établissements sont complémentaires, cela n'engendre pas de grandes problématiques quant aux baisses de fréquentation du côté public. En comparant les niveaux entre eux, on voit clairement la diminution du nombre d'institutions en fonction de l'âge des élèves; autrement dit, plus l'élève

vieillit, plus il risque de devoir se déplacer pour fréquenter l'établissement scolaire qui correspond à son niveau. En observant la répartition des élèves et les

Tableau 4.5 : Établissements d'enseignement en France (Réalisé par J.P. Source : France, 2005)

Établissements d'enseignement en France		
Niveaux	Public	Indépendant
Maternelle	17 703	184
Primaire	33 452	5 289
Collège	5 200	1 788
Lycée gén.	1 545	1 069
Lycée pro.	1 061	641

Tableau 4.4 : Les établissements d'enseignement en Suède (Réalisé par J.P. Source : Sveriges officiella statistik)

Établissements d'enseignement en Suède					
Niveaux	Public	% colonne	Indép.	% colonne	Total
Préscolaire					
Maternelle	9 021	29,4 (80)	2 252	48,3 (20)	11273
Maternelle « Open »	448	1,5 (90)	51	1,1 (10)	499
Classe	3 919	12,8 (90,7)	401	8,6 (9,3)	4320
Centre garde	4 616	15,1 (86,9)	695	14,9 (13,1)	5311
Centre garde « Open »	562	1,8 (92,4)	46	1 (7,6)	608
Garde milieu familial	5 721	18,7 (90)	636	13,6 (10)	6357
Obligatoire	4 323	14,1 (88)	585	12,5 (12)	4908
Sec. Supérieur	795	2,6	-	-	-
Besoins spéciaux	1 018	3,3	-	-	-
Adultes	219	0,7	-	-	-
Total	30642	100 (86,8)	4666	100 (13,2)	35 308

statistiques de fréquentation, nous pourrions peut-être confirmer ces observations.

La division territoriale des pays a aussi à voir avec le nombre d'établissements scolaires, car il est légitime pour chaque municipalité de s'attendre à compter en son sein un établissement scolaire. Plus il y a de municipalités, plus il y aura d'établissements, particulièrement au niveau préscolaire et primaire où on juge que les élèves doivent être le plus près possible de l'établissement en question. Autre point intéressant qu'il faudra comparer : le nombre moyen d'élèves dans les établissements suédois et les

établissements français. En comparant ces moyennes, nous pourrions voir si le nombre de municipalités influence véritablement le nombre d'établissements.

Finalement, il ne faut pas oublier que ces statistiques permettent de connaître le nombre d'établissements qui offrent le service, ce qui ne signifie pas que ces établissements ne peuvent offrir d'autres niveaux. Il peut donc y avoir dédoublement, autrement dit compter deux fois un établissement qui offre, par exemple, le préscolaire et le primaire en France. Ces données sont donc purement indicatives.

EN RÉSUMÉ

Suède

- ✓ On utilise le terme indépendant pour parler des établissements privés.
- ✓ Les établissements indépendants sont hors système public mais bénéficient d'aides gouvernementales pour aider ces derniers à offrir un service gratuit.
- ✓ La popularité croissante du secteur indépendant tient de la diversité des options offertes et du nombre croissant d'immigrants reçus en Suède, qui souhaitent que leurs enfants reçoivent un enseignement adapté à leur culture d'origine, enseignement qui est offert dans le secteur indépendant.
- ✓ Le principe d'équité dicte que peu importe la taille de la municipalité, elle peut construire un établissement secondaire en son sein.
- ✓ Importance de la proximité, surtout au niveau préscolaire, afin qu'il y ait le moins de risques possibles liés au déplacement de l'enfant.

France

- ✓ Les établissements privés sont liés à l'État par deux types de contrats, soit le contrat simple ou le contrat d'association. Ils peuvent aussi être hors contrat.
- ✓ Les enseignants du secteur privé sont recrutés selon les mêmes règles que dans le réseau public.
- ✓ Lorsqu'il y a trop peu d'élèves pour former une école au niveau élémentaire, les autorités sont devant 4 possibilités : le regroupement pédagogique dispersé, le regroupement pédagogique concentré, le regroupement pédagogique mixte ou le centre national d'enseignement à distance (CNED).

FICHE 5 : LES ÉLÈVES

Après avoir examiné les statistiques concernant les établissements scolaires, il importe maintenant d'aborder la question de la fréquentation scolaire. En connaissant la part d'élèves dans la population, il sera plus facile par la suite de comparer avec la part du budget annuel réservée à l'éducation. Aussi, on note au Québec qu'il y a eu, depuis quelques années, une baisse notoire de l'effectif scolaire. En est-il de même en Suède et en France? Et la clientèle scolaire spéciale, comme les élèves avec des difficultés d'apprentissage ou les jeunes immigrants, est-elle en augmentation dans l'ensemble de la clientèle scolaire? Voici le moment de répondre à ces questions, qui donneront un nouvel éclairage sur les données présentées précédemment.

5.1 L'effectif et la fréquentation scolaire

L'effectif scolaire correspond au nombre d'élèves dans chaque niveau d'éducation. Il constitue également la part de la population totale qui est élève, donc qui fréquente une institution scolaire à temps plein. La fréquentation, quant à elle, est considérée dans cette étude comme la proportion de l'ensemble de la population de l'âge concerné qui fréquente une institution scolaire.

5.1.1 Suède⁶⁰

En 2005, c'est un total de 735 513 élèves de 0 à 12 ans qui fréquentait des services de garde ou des services d'activités préscolaires. De ces élèves, environ 97 000 fréquentaient un établissement indépendant, alors que les autres fréquentaient le système public. Près de 300 000 de ces élèves sont âgés entre 6 et 9 ans, ce qui signifie qu'ils fréquentent, pour la plupart⁶¹, le centre de garde de leur école. L'effectif est en augmentation depuis 2001, particulièrement en ce qui concerne les activités préscolaires, où la fréquentation a augmenté de 13 000 jeunes en un an seulement, ce qui donne à penser que les prochaines années pour l'enseignement obligatoire seront moins touchées par des baisses d'effectif. Cette forte augmentation est probablement liée à la réforme de l'enseignement

⁶⁰ Les données statistiques de cette section sur la Suède proviennent du Rapport annuel de la fréquentation scolaire produit par Skolverket.

⁶¹ Il est possible que les enfants de 6 ans fréquentent encore les classes d'activités préscolaires.

préscolaire qui a eu lieu en 2001 et 2003, avec une modification des critères d'admissibilité pour les enfants, notamment la possibilité pour les parents sans emploi d'envoyer leurs enfants dans les classes d'activité préscolaire. Autrement dit, des élèves qui entraient directement dans le réseau obligatoire peuvent maintenant fréquenter les centres d'enseignement préscolaire, ce qui risque de ne pas faire changer le nombre d'élèves au niveau obligatoire, contrairement à ce que nous avons pensé à première vue. Conséquemment à ces nouveaux critères, le pourcentage de jeunes inscrits à l'enseignement préscolaire par rapport à la population totale admissible est le plus élevé depuis le début de l'offre de ce service, soit 61%. Un secteur du niveau préscolaire qui est en fort déclin depuis 1993 est le service de garde ouvert, qui a vu la moitié des centres fermer depuis 12 ans. En 2005, 77% des jeunes de 1 à 5 ans, donc en âge de fréquenter un centre d'activités préscolaires, y étaient inscrits. Dans le même groupe d'âge, 6% fréquentaient plutôt un centre de garde en milieu familial. Parmi les 6-9 ans, une majorité, soit 76%, était inscrite au service de garde en milieu scolaire (*leisure time centre*). De tous les jeunes suédois, 75,3% de ceux de 1 à 3 ans et 96,7% de ceux de 4 et 5 ans fréquentaient les centres d'activités préscolaires. Du côté de l'enseignement indépendant, 16,7% des jeunes en âge de s'inscrire aux activités préscolaires l'ont fait dans le milieu indépendant (privé).

La classe préscolaire était fréquentée, en 2005-2006, par 88 000 jeunes élèves suédois, avec une moyenne de 17 élèves par classe. De ces élèves, plus de 86 000 avaient 6 ans. Parmi tous les élèves inscrits, 92,6% l'étaient dans le système public. En cinq ans, il y a eu une baisse de 10 000 jeunes en classe préscolaire. De tous les élèves qui fréquentent la classe préscolaire, 7,4% sont inscrits à une école indépendante, soit 5 985. On peut lier cette statistique avec le fait que plus de 12 000 élèves de la classe préscolaire n'ont pas la langue suédoise comme langue d'origine, faisant probablement gonfler le nombre d'écoles spécialisées pour les jeunes immigrants de langues autres que le suédois.

Les écoles offrant l'enseignement obligatoire comptaient 995 457 élèves en 2005-2006, soit près de 80 000 de moins qu'en 2001-2002. De ce nombre, 74 000 fréquentaient une école indépendante, une augmentation de 25 000 élèves sur cinq ans. Fait intéressant : beaucoup plus de jeunes commencent le niveau obligatoire un an plus tard qu'un an plus tôt.

Pour ce qui est des écoles du secondaire supérieur, elles étaient fréquentées par 359 415 jeunes en 2005-2006, dont 47 256 dans des écoles indépendantes. De tous les jeunes qui ont gradué en 2005, 97,9% ont poursuivi au secondaire supérieur. L'année 2005-2006 est marquée par une augmentation de 3,4% de la clientèle, soit 11 700 jeunes. Il faut préciser qu'il y a toujours plus de jeunes en première année du secondaire supérieur qu'en troisième année, principalement en raison de l'abandon. Les programmes qui comptaient le plus grand effectif en 2005-2006 sont les suivants : sciences naturelles, sciences

sociales, programmes spéciaux et programmes individuels. Contrairement aux niveaux précédents, la proportion de jeunes fréquentant une institution d'enseignement supérieur dans une autre municipalité est importante, soit de 28,4% en 2005, contre 1,2% dans le niveau d'enseignement obligatoire.

On ne peut terminer cette section sur l'effectif scolaire sans aborder rapidement les écoles spécialisées et l'enseignement aux adultes. Tout d'abord, 603 jeunes fréquentaient les écoles spéciales en 2005-2006, dont 500 dans les écoles pour jeunes avec problèmes d'audition. Du côté des écoles pour les jeunes avec difficultés d'apprentissage, on comptait 22 179 jeunes dans la même année. Prenons note également que 48 006 jeunes étaient inscrits dans une école s'adressant à la clientèle immigrante.

En tout, 229 299 adultes fréquentent l'enseignement pour adultes. De ce nombre, 40 632 se forment dans le cursus de base (c'est-à-dire le niveau obligatoire) et 183 781 se perfectionnent au niveau secondaire supérieur. Le nombre d'adultes fréquentant ce service diminue d'année en année. Aussi, 4 954 adultes fréquentent les écoles pour adultes avec difficultés d'apprentissage.

5.1.2 France⁶²

En 2004, 6 585 505 élèves français étaient inscrits au niveau préscolaire et primaire. De ce total, 897 386 l'étaient dans le système privé. En moyenne, les classes comptaient, en 1999-2000⁶³, 25,5 élèves pour la maternelle, et 22,3 élèves au primaire. Notons une forte diminution de l'effectif scolaire depuis les années 1980 pour le niveau primaire, qui est passé de 4 810 000 inscrits à près de 3 924 600 inscrits, une baisse de 900 000 jeunes, soit près de 19%. En 2004-2005, 100% des jeunes de 3 à 5 ans étaient scolarisés en France, ainsi que 26,1% des jeunes de 2 ans. Du côté des classes d'intégration scolaire (CLIS), 1% des élèves de l'enseignement élémentaire privé et public y étaient inscrits. Une baisse significative des élèves admis dans ces classes depuis 1999 « reflète la priorité

⁶² Les données statistiques de cette section sur la France proviennent du Rapport Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, publié par le Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la Recherche de France.

⁶³ Les données pour les années suivantes (2000-2001, 2001-2002, 2002-2003, 2003-2004, 2004-2005) sont non disponibles en raison des grèves qui ont touché le système d'enseignement public.

donnée à l'intégration individuelle » (RERS, Ministère de l'Éducation nationale, 2005). En ce qui concerne les élèves handicapés, 96 400 sont scolarisés dans le niveau primaire, dont 7% dans le réseau privé. Aussi, 5,9% des élèves en 2004-2005 étaient de nationalité étrangère, soit 372 300.

Près de 5 538 000 élèves étaient inscrits dans un établissement privé ou public du niveau secondaire à la rentrée 2004. Ces inscrits se divisaient en trois catégories : 3 193 000 étaient inscrits au collège avec une moyenne de 23,6 élèves par classe, 1 515 300 l'étaient au lycée général et technologique avec une moyenne d'élèves par classe de 26,4 et 713 800 l'étaient au lycée professionnel avec la moyenne d'élèves par classe la plus basse, soit 19,8⁶⁴. En tout, 80% des inscrits fréquentaient un établissement public.

Au second degré, 110 000 élèves sont scolarisés dans des classes d'enseignement adapté. La quasi-totalité de ces jeunes est scolarisée dans le système public, car il y a très peu d'établissements privés qui offrent des services pour les jeunes avec difficultés d'apprentissage ou avec des handicaps. On retrouve également plus de 6 000 jeunes qui sont en unité pédagogique d'intégration (UPI), qui sont des classes spéciales disponibles tout d'abord dans les collèges, et maintenant dans les lycées également. Les élèves handicapés comptent aussi pour 0,7% des élèves scolarisés au second degré, soit 37 440 élèves en 2004-2005. Ces élèves font l'objet, pour la plupart, d'une intégration scolaire individuelle ou collective. Les deux-tiers de ces élèves fréquentent des classes ordinaires, alors que les autres sont en section d'enseignement général ou professionnel adapté (SEGPA) ou en établissement régional d'enseignement adapté (EREA) ou encore en UPI. Ces élèves fréquentent à 72% un collège, à 26% un lycée et à 2% un EREA. Terminons le décompte pour le secondaire, avec les 222 900 élèves de nationalité étrangère qui fréquentent ces établissements, catégorie d'élèves qui est en baisse depuis 15 ans.

5.2 Statistiques

Résumons en quelques tableaux les données qui ont été présentées dans cette section sur les élèves. Le tableau 5.1 permet de résumer les données en matière d'effectifs qui ont été présentées précédemment. Précisons qu'il devient difficile de créer un tableau uniformisant les données pour les deux pays, car il y a un certain décalage entre les données disponibles pour les deux pays. De plus, il faut prendre en compte que présentées de cette façon, les données sont

⁶⁴ Ces moyennes correspondent au nombre d'élèves par classe au privé et au public. En observant les moyennes différenciés, on remarque qu'au collège, les classes dans le milieu privé sont légèrement plus grandes (24,9) qu'au public (23,3), alors qu'au niveau lycée c'est le contraire, autant au général (privé 23,6 contre public 27,3) qu'au professionnel (privé 18,6 contre public 20,1).

difficilement comparables car elles ne sont pas établies sur une base similaire, la France ayant une population beaucoup plus nombreuse que la Suède. De plus, les pourcentages n'ont pas été calculés car, de toute façon, il manque des données qui permettraient de rendre compte de l'ensemble de l'effectif, ce qui fausserait d'ailleurs les totaux par pays.

Tableau 5.1: Effectif scolaire en Suède et en France (Réalisé par J.P. Source : Suède Skolverket 2006, France Ministère de l'éducation nationale 2005)

Effectif scolaire en Suède (2005-2006) et en France (2004-2005)				
	France		Suède	
	Public	Privé	Public	Privé ⁶⁵
Activités préscolaires ⁶⁶			638 322	97 191
Classe préscolaire	2 510 000	-	81 894	5985
Primaire	3 204 120	573 465	919 174	74 091
Secondaire	2 527 983 ⁶⁷	666 281		
Sec. Supérieur général(Lycée)	1 207 768	307 755	306 679	47 256
Sec. Supérieur pro.	561 926	152 788		
Adultes	-	-	229 299	N.A ⁶⁸

Il faut dire que les données ayant trait aux services de garde en France sont difficiles à trouver, ce qui ne permet pas de mener une comparaison complète au sujet des effectifs. La situation est la même quand il s'agit de l'enseignement aux adultes, car les données disponibles en matière de formation continue en France portent principalement sur les chômeurs et les professionnels qui veulent ajouter une corde à

leur arc.

Somme toute, l'enseignement privé ou indépendant ne prend pas une place très représentative, autant en France qu'en Suède. À ce sujet, précisons une fois de plus que ce qui rend le système scolaire privé attrayant pour les élèves et leurs parents est l'offre de cours qui est souvent plus diversifiée et plus grande que dans les établissements publics. Aussi, on voit que cette diversité s'arrête au cheminement régulier, car le secteur privé est très peu présent lorsqu'on parle d'élèves en difficulté d'apprentissage ou handicapés, préférant laisser cette responsabilité à l'État.

⁶⁵ Dans le cas suédois, le terme Indépendant serait plus adapté.

⁶⁶ Pour faciliter la lecture du tableau, la catégorie activités préscolaires inclut également les services de garde de tous genres.

⁶⁷ Ce chiffre inclut les élèves en EREA.

⁶⁸ Dans le présent cas, l'enseignement pour adultes représenté est celui offert par les municipalités, ce qui exclut la possibilité d'avoir une statistique pour les établissements privés.

Étude comparative : les systèmes scolaires suédois et français

Tableau 5.2 : Élèves suédois avec difficulté d'apprentissage ou handicap
(Réalisé par J.P. Source : Skolverket 2006)

Élèves suédois avec difficulté d'apprentissage ou handicap	
Handicap / Trouble	Nb. élèves
Problème d'audition	499
Problème d'audition et trouble d'apprentissage	51
Prob. d'audition, de vision et d'apprentissage	18
Troubles du langage	35
Trouble d'apprentissage (ens. obligatoire)	14 394
Trouble d'apprentissage (ens. sec. sup.)	7 785
Total	22 782

En Suède, les services pour les jeunes avec des troubles auditifs sont plus utilisés que ceux s'adressant à d'autres genres de handicaps. Aussi, on retrouve beaucoup plus de jeunes élèves avec troubles d'apprentissage dans le système obligatoire que dans l'enseignement secondaire supérieur, pour la simple raison qu'après avoir suivie la formation scolaire obligatoire, une grande partie des jeunes préfère arrêter les études, ou se former directement dans le milieu du travail. Ce phénomène d'abandon concerne précisément les jeunes avec difficultés d'apprentissage, qui quittent dans une proportion de 50%, alors que les jeunes qui suivent un cheminement régulier ont poursuivi leurs études au secondaire supérieur en 2005-2006 dans une proportion de 97%.

Du côté de la France, l'explication du fait qu'il y a beaucoup plus de jeunes avec des handicaps ou déficiences au premier degré est bien simple. En fait, c'est que, au second degré, ces jeunes sont dirigés dans une SEGPA ou une EREA, où des services plus adaptés leurs sont offerts. D'ailleurs, en observant de plus près les statistiques concernant l'âge des jeunes ayant des troubles d'apprentissage

D'ailleurs, en ce qui concerne les élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation, on remarque que certains problèmes ou handicaps sont plus récurrents que d'autres. En observant les tableaux 5.2 et 5.3, on peut voir les effectifs de jeunes élèves qui ont des troubles ou handicaps et qui sont intégrés au système scolaire de leur pays respectif.

Tableau 5.3 : Élèves français avec handicap ou trouble d'apprentissage
(Réalisé par J.P. Source : Ministère de l'Éducation nationale 2005)

Élèves français avec handicap ou trouble d'apprentissage		
Handicap / Trouble ⁶⁹	1 ^{er} degré	2 ^{ème} degré
Atteinte mentale	59 898	12 354
Trouble du langage	6 194	4 775
Déficience motrice	6 182	4 470
Déficience nutritionnelle	10 967	7 271
Déficience auditive	3 570	3 167
Déficience visuelle	1 817	1 654
Plusieurs déficiences	4 302	1 263
Autre déficience	3 466	2 498
CLIS	37 387	-
SEGPA	-	99 112
EREA	-	10 926

⁶⁹ Ces termes sont ceux utilisés par le Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche de France.

ou un handicap (RERS, 2005, Fiche 4.23), on remarque que le nombre baisse fortement à partir de 16 ans, âge auquel les jeunes entrent normalement au lycée. On assiste donc au même phénomène qu'en Suède où, une fois que la scolarité obligatoire est terminée, les jeunes choisissent de quitter l'école.

EN RÉSUMÉ

Suède

- ✓ En 2003, plus de 735 000 jeunes de 0 à 12 ans fréquentaient un établissement scolaire. Au niveau préscolaire, 61% des jeunes en âge de fréquenter ce niveau étaient inscrits, le plus haut pourcentage depuis la création de ces classes d'activité.
- ✓ Les jeunes qui ont terminé en 2005 l'enseignement obligatoire ont poursuivi au niveau secondaire supérieur dans une proportion de 97%.
- ✓ Au niveau d'enseignement obligatoire, on observe une baisse de 80 000 élèves en 5 ans.

France

- ✓ On retrouvait, en 2004, 6 500 000 inscrits âgés de 0 à 12 ans.
- ✓ Le système scolaire français a absorbé en 20 ans une perte de 900 000 élèves inscrits au niveau d'enseignement primaire, soit 19% de la clientèle totale.
- ✓ En 2004, 80% des inscrits dans un établissement d'enseignement secondaire supérieur étaient scolarisés dans le réseau public.

FICHE 6 : LE CALENDRIER SCOLAIRE

Cette section sur le calendrier scolaire permettra de mieux connaître l'organisation globale de l'éducation, soit le nombre d'heures obligatoires d'enseignement, la répartition des congés, les particularités de l'année scolaire, par exemple les différents horaires possibles ou les adaptations faites en fonction de l'horaire des parents ou de la disponibilité des établissements.

6.1 Les heures et les jours d'enseignement

6.1.1 Suède

Au niveau préscolaire, l'horaire des centres de garde en milieu scolaire servant à surveiller les enfants lorsqu'ils ne sont pas en cours, il est conçu en fonction des heures de cours de l'enseignement obligatoire. Les centres de garde et les services de garde en milieu familial sont ouverts toute l'année. Les centres préscolaires sont normalement ouverts du lundi au vendredi, de 6h30 à 18h30. La classe préscolaire, quant à elle, suit les mêmes horaires que l'enseignement obligatoire, avec une offre minimale de 525 heures par an, soit 15 heures par semaine. C'est chaque école préscolaire qui décide de la répartition des activités durant la journée; il n'y a pas de directive nationale à suivre. Les centres de garde pour les enfants d'âge scolaire ont un horaire presque similaire à celui des centres préscolaires, à la différence qu'ils ferment leurs portes non pas à 18h30 mais bien à 17h30.

Ce sont les municipalités et les écoles qui, en collaboration, choisissent la façon dont les heures d'enseignement doivent être réparties de façon quotidienne et hebdomadaire au niveau de l'enseignement obligatoire. D'ailleurs, selon la réglementation émise par le Parlement suédois, un minimum de 178 jours de classe doit être offert aux élèves suédois, tant au niveau obligatoire qu'au secondaire supérieur. L'année scolaire, qui débute à la fin août et se termine en juin, comporte deux semestres, le semestre d'automne et le semestre du printemps. Dans chaque semestre, il y a une semaine de congé, en plus d'une semaine de repos vers la période de Pâques. Ces semaines de vacances peuvent varier en fonction de la décision prise par le conseil municipal. La semaine d'enseignement, au niveau obligatoire, est du lundi au vendredi, le plus souvent de 8h à 13h30. La longueur de la journée de cours s'allonge à mesure que l'élève prend de l'âge. L'horaire quotidien varie d'une municipalité à l'autre, mais il y a toujours un minimum ou un maximum à respecter, par exemple un maximum de 6

heures quotidiennes d'enseignement pour la première et la deuxième année d'école ou un maximum de 190 jours de classe par an (Gouvernement de Suède, Education Act, Juin 2000). Le *Education Act* donne aussi un minimum d'heures d'enseignement selon les matières enseignées, et ces minimums doivent être respectés pour que l'enseignement donné à l'élève soit considéré comme en règle.

Au secondaire supérieur, les élèves inscrits à un programme général de 3 ans recevront un minimum de 2 180 heures de cours (environ 726 heures par an) et ceux inscrits à un programme professionnel 2 430 heures (810 par an). À ce niveau, il n'y a pas de maximum d'heures d'enseignement. Pour les élèves qui éprouvent certaines difficultés à assister à tous les cours ou à réaliser le cursus complet en trois ans, il y a des aménagements possibles, comme la réduction du programme ou une extension du temps accordé pour la réalisation de l'ensemble des cours.

Pour l'enseignement aux élèves avec difficultés d'apprentissage ou avec handicap, les horaires sont les mêmes car on tente le plus possible de les intégrer dans des classes régulières.

6.1.2 France

Pour les jeunes fréquentant le préscolaire, l'année débute en septembre et se termine à la fin juin. C'est le Ministère chargé de l'éducation nationale qui aménage le temps scolaire. La semaine dure 26 heures, et c'est l'enseignant qui détermine la répartition de ces heures et les activités qu'il souhaite réaliser avec les enfants.

À partir du primaire, le calendrier scolaire diffère en fonction de trois zones (A, B et C) qui ont déjà été présentées en note 4, chapitre 2. L'année normale pour les jeunes du primaire compte au moins 36 semaines, soit 180 jours, réparties en 5 périodes séparées par 4 périodes de vacances. Les écoles françaises sont ouvertes 6 jours par semaine, mais aucun cours n'est donné le mercredi et le samedi après-midi. Un aménagement possible de l'horaire est de ne pas donner de cours le samedi, donc un horaire de 4 jours. Cet horaire raccourcit les vacances estivales des jeunes, et c'est un choix d'établissement, à la demande des parents.

Le nombre annuel d'heures de cours et de jours d'enseignement est le même au collège et au lycée qu'au primaire. Seules quelques particularités existent quant à l'horaire quotidien et hebdomadaire. Tout d'abord, au collège, le minimum d'heures enseignées par semaine est de 23, et le maximum est de 24. En plus de ces heures d'enseignement, 2 heures d'études dirigées au moins sont obligatoires pour les élèves. Au secondaire supérieur (lycée) l'enseignement s'échelonne entre 27 et 32 heures par semaine, en périodes de 55 minutes. Du côté de la formation professionnelle qui est partagée entre des enseignements théoriques, technologiques et des séances d'apprentissage en milieu de travail, un maximum de 35 heures par semaine, avec 8 heures par jour maximum, est imposé. Ce nombre limité d'heures de travail permet de donner des heures supplémentaires d'enseignement en établissement.

EN RÉSUMÉ

Suède

- ✓ Le minimum de jours d'enseignement annuel est de 178, et les municipalités sont libres de choisir la façon dont les heures sont divisées dans la semaine, en autant qu'elles respectent ce minimum.
- ✓ Des aménagements sont possibles pour les jeunes au niveau secondaire supérieur qui veulent prendre plus de temps pour la réalisation de leur programme.

France

- ✓ Le minimum annuel de semaines d'enseignement est de 36, équivalent à 180 jours.
- ✓ Le territoire français est divisé en trois zones dans lesquelles le calendrier scolaire varie, particulièrement en ce qui a trait aux périodes de vacances.
- ✓ La semaine de 4 jours est en vigueur dans certaines communes de France. Cet horaire a comme conséquences des vacances estivales plus courtes.

FICHE 7 : LES ÉLÈVES HANDICAPÉS OU EN DIFFICULTÉ D'ADAPTION OU D'APPRENTISSAGE (EHDA)

Avant toute chose, il importe de définir ce qu'est un EHDA. Deux grandes catégories de jeunes sont décrites dans ce terme général, soit les jeunes aux prises avec un handicap et ceux qui éprouvent des difficultés d'adaptation et d'apprentissage. La définition de personne handicapée, selon *la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées*, est la suivante : « toute personne limitée dans l'accomplissement d'activités normales et qui, de façon significative et persistante, est atteinte d'une déficience physique ou mentale ou qui utilise régulièrement une orthèse, une prothèse ou tout autre moyen pour pallier son handicap. » (Article 1, pris dans *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage : Définitions*, Ministère de l'éducation du Québec, N.D.)

Du côté des élèves avec difficultés d'adaptation ou d'apprentissage, il s'agit de ceux qui ont des troubles graves du comportement (comportements agressifs, destructeurs, répétitifs, persistants violant les droits des autres élèves, agressions physiques, verbales, défi de l'autorité) (Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage : Définitions, Ministère de l'Éducation du Québec, N.D.). Statistiquement, lorsqu'on aborde la question des élèves avec difficultés d'adaptation ou d'apprentissage, on inclut aussi les élèves à risques, soit ceux qui « présente[nt] des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leur apprentissage ou leur comportement et peuvent ainsi être à risque, notamment au regard de l'échec scolaire ou de leur socialisation, si une intervention rapide n'est pas effectuée » (CPNCF, 2007, p.206) même s'ils ne sont plus inclus dans la définition officielle des EHDA dans les dispositions liant d'une part le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) et, d'autre part, la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) pour le compte des syndicats d'enseignantes et d'enseignants qu'elle représente dans le cadre de la Loi sur le régime de négociation des conventions collectives dans les secteurs publics et parapublics (L.R.Q., c. R-8.2).

Maintenant que les balises ont été posées par rapport aux élèves concernés par cette catégorie, voyons comment les différents établissements scolaires traitent de la situation de ces élèves, et surtout comment ils les incitent à la scolarité. Préfère-t-on des méthodes d'intégration ou, au contraire, l'isolement et le regroupement des élèves? Quels intervenants sont appelés à travailler avec ces jeunes? Autant de questions auxquelles nous répondrons de la façon la plus synthétique possible dans la section qui suit.

7.1 Les structures d'accueil aux jeunes handicapés

Ce qui nous intéresse plus particulièrement dans cette section est le traitement réservé aux jeunes handicapés, autant au niveau des services offerts que de la façon dont les jeunes reçoivent leur éducation. Pour les fins de cette étude, nous incluons dans cette catégorie les jeunes avec handicap moteur, les jeunes avec des troubles sensoriels (problèmes d'audition, jeunes aveugles, etc.) ainsi que les jeunes aux prises avec un handicap mental nécessitant des soins et une assistance particuliers.

7.1.1 Suède

En Suède, on opte pour deux types d'accueils réservés aux jeunes élèves handicapés : l'accueil intégré et l'accueil séparé. Abordons tout d'abord l'accueil séparé. Le principe de base de ce type d'école est que tout le monde a le droit à l'éducation, même si on a des limitations physiques ou intellectuelles qui font en sorte qu'il est impossible de suivre un cheminement régulier. Dans ces cas, les jeunes sont dirigés vers des établissements spécialisés où ils recevront un enseignement adapté à leurs besoins et à leurs capacités. Les jeunes visés par ce type d'accueil sont ceux qui ont un handicap nécessitant des soins continuels, ou qui ont plusieurs types de handicaps, ainsi que les jeunes qui sont dépendants du langage des signes.

En accueil intégré, les jeunes ont l'occasion de recevoir le même enseignement qu'en classe régulière, à la différence que l'enseignement est légèrement adapté afin de faciliter leur apprentissage, selon leur handicap. Les classes intégrées sont dans les mêmes bâtiments que l'enseignement régulier et permettent donc à l'élève de se retrouver dans un milieu « normal » de manière quotidienne. Aussi, il faut retenir que l'enseignement intégré permet à l'élève de suivre un cursus qui respecte les objectifs nationaux en éducation, donnant accès par le fait même à la diplomation, contrairement au programme séparé où l'élève va à son rythme et ne parvient à suivre le curriculum qu'en de rares occasions. En fait, le but de l'enseignement intégré est de donner à l'élève tous les outils pour suivre un cheminement scolaire régulier et gradué. Dans le cas des élèves en classe intégrée qui ont besoin d'un plus grand encadrement, c'est l'Institut pour les besoins particuliers en éducation qui se charge d'offrir le service pour la période nécessaire. Pour les jeunes qui sont malades pendant une longue période, il est possible d'obtenir des services d'un professeur de l'école qu'ils fréquentent normalement à l'hôpital ou à la maison.

C'est le chef d'établissement qui est responsable de s'assurer que le service offert correspond aux besoins de l'élève. À cette fin, il prépare annuellement un plan d'action conjointement avec les parents ou le tuteur de l'élève en question. Dans certaines situations, l'aide offerte peut aller jusqu'à la présence d'un

enseignant pour un seul élève. Tous ces services visent un seul objectif : que chaque jeune puisse bénéficier d'une éducation accessible et adaptée à ses besoins et capacités.

Au niveau secondaire supérieur, l'enseignement intégré s'adresse aux jeunes qui n'ont pas les capacités physiques (en raison d'une maladie grave ou d'un handicap lourd) ou intellectuelles (dans le cas de jeunes ayant un handicap mental) pour suivre un cours régulier ou pour atteindre les objectifs nationaux. La même offre de service est disponible pour l'enseignement aux adultes.

Précisons en terminant que depuis 1998, tous les enseignants du niveau obligatoire reçoivent une formation d'un demi semestre afin de savoir comment s'adapter dans une situation d'enseignement à un élève avec des besoins particuliers. S'ils le désirent, certains enseignants peuvent se spécialiser pour enseigner aux élèves avec besoins spéciaux. Ils deviennent dès lors des guides pour les autres enseignants de l'établissement où ils enseignent (Skolverket, N.D., p.1).

7.1.2 France

Il y avait, en 2006, 104 500 élèves handicapés scolarisés en France au premier degré et 45 000 au second degré. Selon les désirs de la famille, le jeune handicapé peut avoir accès à la maternelle dès l'âge de 3 ans. Pour chaque niveau d'enseignement, des services adaptés sont offerts pour les jeunes élèves handicapés, leur permettant ainsi d'avoir une scolarité complète et atteignant les objectifs d'éducation nationaux. La *Loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* stipule clairement la marche à suivre pour l'inscription d'un élève handicapé dans le système d'enseignement public français :

« Art. L. 112-2. - Afin que lui soit assuré un parcours de formation adaptée, chaque enfant, adolescent ou adulte handicapé a droit à une évaluation de ses compétences, de ses besoins et des mesures mises en oeuvre dans le cadre de ce parcours, selon une périodicité adaptée à sa situation. Cette évaluation est réalisée par l'équipe pluridisciplinaire mentionnée à l'article L. 146-8 du code de l'action sociale et des familles. Les parents ou le représentant légal de l'enfant sont obligatoirement invités à s'exprimer à cette occasion. En fonction des résultats de l'évaluation, il est proposé à chaque enfant, adolescent ou adulte handicapé, ainsi qu'à sa famille, un parcours de formation qui fait l'objet d'un projet personnalisé de scolarisation assorti des ajustements nécessaires en favorisant, chaque fois que possible, la formation en milieu scolaire ordinaire. Le projet personnalisé de scolarisation constitue un élément du plan de compensation visé à l'article L. 146-8 du code de l'action sociale et des familles. » (France, Loi 21 février 2005, art. L 112.2)

Aussi, cette Loi a annoncé la création des maisons départementales des personnes handicapées (MDPH), groupements d'intérêt public (GIP) sous la responsabilité du département, qui les finance. La MDPH associe le conseil général, l'État, des représentants d'organismes locaux d'assurance maladie et d'allocations familiales ainsi que des volontaires. C'est en son sein qu'est mise en place une équipe qui évalue la personne handicapée et l'aide à se diriger vers les bonnes instances ou établissements en fonction de son projet de vie.

Le projet personnalisé de scolarisation (PPS) sus-mentionné organise la scolarité de l'élève handicapé à partir d'une évaluation globale de la situation et des besoins de l'élève. En fait, ce projet comprend les actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales qui répondent aux besoins de ces élèves. (Eurydice France, WEB, 2003, 10.5) Lorsqu'on évalue un élève handicapé, on priorise l'enseignement régulier. Si c'est impossible, on l'envoie dans un établissement spécialisé, après avoir constaté que son PPS rendait nécessaire le recours à un dispositif adapté.

7.1.2.1 Le niveau préscolaire et primaire

En école maternelle et primaire, on retrouve les classes d'intégration scolaire (CLIS), qui permettent l'intégration collective d'élèves avec handicaps physique, mental ou sensoriel. Les enfants placés en CLIS ne peuvent suivre un enseignement régulier. Les CLIS existent en 4 catégories différentes, soit la CLIS 1 pour les élèves ayant un handicap mental, la CLIS 2 qui s'adresse aux élèves avec handicap auditif, la CLIS 3 destinée aux élèves avec handicap visuel et finalement la CLIS 4 pour les élèves avec handicap moteur. En maternelle, il est recommandé aux parents de rencontrer personnellement le directeur de l'établissement afin qu'ils puissent discuter des besoins particuliers de leur enfant et s'assurer que sa condition soit prise en compte lors de la préparation des classes et de la répartition du personnel. Au primaire, la première option envisagée pour l'élève handicapé, avant la CLIS, est le cheminement régulier avec un suivi fait via son PPS. Souvent, un complément d'enseignement est nécessaire pour ces élèves, donné par une équipe spécialisée du service d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD) (Ministère de l'éducation nationale France, WEB, Rubrique Besoins spécifiques : Les enfants handicapés ou malades).

Si l'état de l'enfant nécessite d'importants soins, il est alors dirigé vers un établissement médico-social qui offre une prise en charge scolaire, éducative et thérapeutique correspondant aux besoins du jeune. Une décision comme celle-là ne peut être prise que par la Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH), commission créée par les MDPH. Dans le cas contraire, c'est-à-dire un élève qui n'a pas besoin d'un projet personnalisé vu

son état qui n'est pas critique, un projet d'accueil individualisé sera élaboré conjointement par le médecin de l'éducation nationale, la famille et le directeur d'école. Dans ce cas, la scolarité de l'élève se déroule normalement, avec les élèves du système régulier.

7.1.2.2 Le niveau secondaire inférieur et supérieur

Au niveau secondaire, les jeunes ont aussi accès à l'enseignement régulier et peuvent être suivis par une équipe du SESSAD. C'est quand on arrive aux classes particulières que ça change. En effet, les élèves handicapés qui entrent au collège et qui ne peuvent pas, en raison de la gravité de leur handicap, suivre un cheminement en classe régulière, sont dirigés vers les unités pédagogiques d'intégration (UPI). On retrouve un maximum de 10 jeunes élèves handicapés dans chaque UPI, et on réunit des jeunes ayant le même type de handicap. En fait, les classifications d'UPI sont sensiblement les mêmes que pour les CLIS, c'est-à-dire UPI 1 pour les handicaps mentaux, UPI 2 pour les handicaps auditifs, UPI 3 pour les handicaps visuels et UPI 4 pour les handicaps moteurs. L'avantage de l'UPI, de même que de la CLIS, est que l'élève handicapé reçoit un enseignement adapté à ses besoins tout en participant aux activités pédagogiques prévues par l'établissement pour l'ensemble des élèves, donnant l'occasion de partager des moments avec les autres élèves. Pour les élèves qui ont des handicaps plus graves, la procédure est la même que pour les élèves du primaire, c'est-à-dire via la CDAPH et la MDPH. On retrouve également des établissements régionaux d'enseignement adapté (EREA) qui s'adressent aux jeunes avec divers types d'handicaps, mais aussi aux jeunes avec difficultés d'apprentissage.

En terminant cette section, nous tenons à ajouter que lorsque l'élève éprouve des difficultés à se déplacer de son foyer à l'établissement d'enseignement, des transports adaptés sont offerts, et que, dans le cas où cela devient très difficile de se déplacer, il peut bénéficier du service d'enseignement à distance offert par le CNED.

7.2 Les structures d'accueil aux jeunes avec difficultés d'apprentissage

La présence de jeunes avec difficultés d'apprentissage dans une classe régulière complique parfois l'enseignement. Voyons comment ces élèves sont traités par les autorités responsables de l'éducation. Aussi, est-ce que les pays s'adaptent aux conditions des milieux, c'est-à-dire est-ce qu'en milieu plus pauvre l'enseignement reste le même ou des modifications sont nécessaires pour faciliter l'apprentissage des populations à risques? Commençons à répondre à ces questions avec l'exemple de la Suède.

7.2.1 Suède

Ce sont les municipalités qui sont en charge de l'offre d'enseignement pour les jeunes élèves aux prises avec des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation. Il y a 10 ans, cette compétence était confiée aux conseils de comtés, mais a été transférée aux municipalités depuis. Dans le cas des jeunes avec difficultés d'apprentissage, on retrouve le même modèle que pour les jeunes handicapés, c'est-à-dire qu'ils peuvent être scolarisés en classe séparée ou en classe intégrée. Les différences apparaissent quant aux programmes offerts. Tout d'abord, un des grands principes de l'enseignement suédois est qu'un élève qui est considéré comme incapable d'atteindre les objectifs d'apprentissage nationaux vu une difficulté d'apprentissage particulière a un droit légal à l'éducation, autant au niveau de l'enseignement obligatoire que de l'enseignement secondaire supérieur (non couvert par l'obligation scolaire) (Eurydice Suède, WEB 2003, 10.3.1). La première étape, après avoir rendu le diagnostic comme quoi le jeune ne pourra continuer en classe régulière, est de l'inscrire dans une école pour jeunes avec difficultés d'apprentissage s'il souffre de troubles d'apprentissage légers. Ce type d'école offre le même nombre d'années d'enseignement que les écoles offrant l'enseignement obligatoire, mais avec l'option de faire une dixième année pour réaliser une synthèse des enseignements et consolider les acquis. Le programme enseigné est semblable au programme régulier, mais il est adapté aux besoins des élèves afin de les aider à progresser. Cela signifie qu'un programme est préparé pour chaque élève inscrit à ces écoles.

Pour les élèves qui ne sont pas capables d'assimiler l'enseignement donné dans les écoles pour jeunes avec difficultés d'apprentissage car ils souffrent de troubles d'apprentissage lourds, il y a le centre d'apprentissage qui offre des parcours scolaires adaptés. Le programme offert dans ce type de centres couvre 5 sujets, soit les activités créatives, la communication, les compétences manuelles, les activités quotidiennes et la conception de la réalité. Ces centres sont aussi ouverts aux élèves qui ont des troubles intellectuels dus à un dommage neurologique, ainsi que les jeunes autistes, car le gouvernement suédois considère que ces derniers, s'ils ont les capacités de suivre un enseignement adapté, ne devraient pas être séparés des autres élèves uniquement en raison de leur handicap.

L'enseignement secondaire supérieur est également offert aux élèves avec difficultés d'apprentissages légères. Le programme dure une année de plus, soit 4 ans, pour suivre le rythme de l'élève. Ce dernier bénéficie du programme individuel, tel que présenté dans la fiche qui suit (Voir fiche 8). En suivant ce programme, l'élève accumule des compétences qui peuvent l'aider à poursuivre et à finalement s'intégrer dans un programme d'apprentissage national. Aussi,

comme ce type de programme est modifiable, il peut être adapté au rythme des choix de l'élève, tout en lui permettant de se former pour un métier de connaître des gens du milieu, l'aidant à se créer un réseau pour un futur emploi.

7.2.2 France

Les structures d'accueil pour les jeunes avec difficultés d'apprentissages dépendent de l'État. Elles sont nombreuses et varient en fonction du problème de l'enfant et de son niveau. À noter : des programmes adaptés sont prévus pour les élèves intellectuellement précoces, de même que des parcours d'apprentissage accélérés, contrairement à la Suède qui ne mentionne nulle part un tel accommodement.

Les services offerts aux jeunes avec difficultés d'adaptation et d'apprentissage se divisent en deux catégories, soit ceux qui sont donnés dans le réseau « ordinaire », c'est-à-dire intégré dans l'enseignement donné à la majorité des élèves, et ceux donnés dans le réseau spécial séparé, où il s'agit d'établissements distincts. Commençons par le secteur spécial séparé, car les services offerts dans ce secteur s'adressent principalement aux handicapés lourds. Le service offert aux jeunes avec difficultés d'apprentissage est le secteur socio-éducatif, placé sous la tutelle du Ministère chargé des affaires sociales. C'est la protection des jeunes privés de soutien familial et la protection judiciaire des jeunes en danger ou délinquants qu'il vise, via diverses structures adaptées à la situation en question. Les trois structures d'accueil qui sont sous la tutelle du Ministère en charge des affaires sociales sont les foyers de l'enfance, qui assure l'accueil d'urgence au niveau départemental, les maisons d'enfants à caractère social (MESCSO) qui prennent l'éducation des enfants en charge et le placement familial. Les jeunes qui sont détenus en pénitencier bénéficient d'un enseignement intégré dans les quartiers d'accueil, en fonction de leur niveau d'apprentissage.

L'offre éducative spéciale dans l'enseignement « ordinaire » est plus diversifiée et s'adresse à une clientèle plus large que l'offre spéciale séparée. Première étape : les services qui s'adressent à la clientèle à risque de décrocher. Le réseau d'aide spécialisée aux élèves en difficulté (RASED) a comme objectif la prévention des difficultés d'apprentissage qu'éprouvent certains élèves dans la structure scolaire régulière. C'est par une collaboration avec les enseignants et une vigilance constante des élèves qui sont légèrement en retard d'apprentissage par rapport à la moyenne que le RASED peut agir. Un autre dispositif pour éviter le décrochage est le relais, qui consiste en un système combiné de classes et ateliers, au niveau secondaire. Ils offrent un accueil temporaire aux jeunes collégiens en voie de déscolarisation. On insiste sur la collaboration entre l'équipe du relais et celle du collège pour favoriser le retour à l'enseignement « ordinaire » du jeune en difficulté.

La France a mis en place en 1981 une politique de l'éducation prioritaire s'appuyant sur une discrimination positive par rapport aux actions publiques, au service de l'égalité des chances. Par rapport à l'action éducative, ce sont les effets des inégalités sociales qu'on tente de corriger. Afin de favoriser cette égalité des chances tant recherchée, des zones d'éducation prioritaire (ZEP) et des réseaux d'éducation prioritaire (REP) ont été constitués sur le territoire français. En 2001, 1 élève sur 5 bénéficiait des services offerts par les ZEPREP. En 2006, 249 réseaux « Ambition réussite » étaient en fonction, comprenant 249 collèges et 1 600 écoles élémentaires et maternelles. Les classes faisant partie du réseau préparent un livret de compétences, dans lequel est consigné le travail et l'avancement de chaque élève. Lorsque les élèves changent de niveau, le livret les suit afin de continuer l'inscription des informations éducatives.

Lorsqu'il y a constat de problèmes d'apprentissage, on peut former des classes à effectifs réduits dans lesquelles on concentre les jeunes en difficulté pour adapter l'enseignement à leur rythme d'apprentissage. Ces regroupements peuvent aussi se faire de façon temporaire; dans ce cas, l'élève demeure inscrit à la classe « ordinaire » en attendant de se stabiliser. On peut aussi préparer, de façon individuelle, des contrats pédagogiques afin de favoriser la prise d'autonomie des élèves.

Finalement, on ne peut terminer cette section sans parler des sections d'enseignement spécial et adapté. Ces classes, qui se distinguent des UPI car elles n'accueillent pas que des jeunes handicapés, ont une clientèle très hétérogène et un programme qui est adaptable en fonction des besoins exprimés dans la classe. Elles s'adressent aux jeunes de 12 à 14 ans qui éprouvent divers problèmes les empêchant de suivre le cheminement scolaire suivi par la majorité des jeunes

EN RÉSUMÉ

Suède

- ✓ Un des principes de base est que tout le monde a le droit à l'éducation, malgré des limitations physiques ou intellectuelles qui rendent difficiles l'apprentissage ou le suivi du cheminement scolaire majoritairement suivi par les élèves.
- ✓ L'enseignement intégré, contrairement à l'enseignement séparé, permet de suivre un cursus scolaire respectant les objectifs nationaux et menant à la diplomation.
- ✓ Le chef d'établissement prépare, sur une base annuelle et conjointement avec les parents de l'élève atteint d'un handicap, un plan d'action permettant de s'assurer que les services offerts correspondent aux besoins de l'élève.
- ✓ À l'enseignement secondaire supérieur, l'élève qui a des difficultés d'apprentissage se voit donner une année supplémentaire pour réaliser son programme de formation, soit 4 ans au lieu de 3.

France

- ✓ C'est la *Loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* qui stipule la marche à suivre pour l'inscription d'un élève handicapé dans le système d'enseignement public français.
- ✓ C'est la maison départementale des personnes handicapées (MDPH) qui met en place l'équipe évaluant la personne handicapée et l'aidant à se diriger vers les bons établissements en fonction de son projet de vie.
- ✓ L'élève handicapé se voit attitrer un projet personnalisé de scolarisation (PPS) qui comprend les actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales répondant à ses besoins.
- ✓ Au primaire, les élèves handicapés fréquentent des classes d'intégration scolaire (CLIS) puis poursuivent en unité pédagogique d'intégration (UPI) au secondaire.
- ✓ Des programmes adaptés sont prévus pour les élèves intellectuellement précoces.
- ✓ Le réseau d'aide spécialisée aux élèves en difficulté (RASED) a comme objectif la prévention des difficultés d'apprentissage.
- ✓ La section d'enseignement spécial et adapté (SEGPA) se distingue de l'UPI car elle n'accueille pas que des élèves handicapés.

FICHE 8 : ORGANISATION DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

La formation professionnelle est une formation destinant les élèves au marché du travail. Au Québec, elle est offerte dans des établissements du secondaire; dans le réseau public, ces établissements font partie d'une commission scolaire. Autre type d'enseignement qui sera intégré à cette fiche : l'enseignement aux adultes. Donnée dans des centres faisant partie de commissions scolaires au Québec, l'enseignement aux adultes ne peut être négligé car il est offert dans le but de permettre aux adultes de se scolariser ou de parfaire leurs connaissances. Il importe d'apporter quelques nuances afin d'observer les différents programmes offerts dans les deux pays observés. Tout d'abord, les termes utilisés dans chaque pays peuvent amener de la confusion quant à la signification dans le pays en question et la signification que nous en avons au Québec. Par exemple, quand on parle de formation continue au Québec, le terme inclut tant la formation aux adultes qui n'ont pas ou peu de scolarité que celle des professionnels qui veulent ajouter des connaissances à leurs acquis. En France, la formation continue concerne les professionnels, donc déjà à l'emploi, qui souhaitent se perfectionner. Il y a une importante nuance dans ce cas précis. Autre point important : la nature de l'enseignement qui est donné à l'enseignement professionnel. Une particularité du système québécois est le niveau collégial, qui est un niveau de passage entre le secondaire et l'université. Dans le cas de la France et de la Suède, il n'y a pas de niveau collégial, mais un secondaire supérieur qui joue un peu le même rôle. Comme il chevauche la fin du secondaire et le début du collège en équivalence avec le Québec, il en sera traité, même s'il déborde du champ de responsabilités des commissions scolaires québécoises.

8.1 La formation professionnelle

Nous définissons la formation professionnelle comme étant la formation de niveau secondaire supérieur en France et en Suède, correspondant au diplôme d'études secondaires et à l'attestation de spécialisation professionnelle que nous connaissons au Québec.

8.1.1 Suède

En Suède, l'enseignement professionnel est donné au secondaire supérieur à la suite de la scolarité obligatoire. Les programmes d'enseignement ressemblent aux différents programmes offerts en enseignement professionnel et en enseignement collégial au Québec et la plupart mènent directement au marché du travail. L'enseignement professionnel est proposé en 17 orientations différentes (voir Annexe VIII), dont deux orientations plus générales menant vers

des études universitaires. Dans chaque programme de spécialisation, on retrouve un tronc commun de 8 matières obligatoires : Suédois ou suédois langue seconde, mathématiques, anglais, études sociales, enseignement religieux, sciences, sport et santé et arts. En général, ce tronc commun consiste en la première année du programme, et les deuxième et troisième années sont composées de cours plus spécifiques à l'orientation choisie. Après mûre réflexion, nous considérons que ce type d'enseignement correspond davantage à l'enseignement collégial québécois qu'à l'enseignement professionnel de niveau secondaire. Malgré tout, nous croyons qu'il est pertinent d'aborder rapidement cette question, car c'est le premier type d'enseignement professionnel auxquels les jeunes suédois ont accès, n'ayant pas d'options au secondaire inférieur comme celles que les jeunes québécois peuvent avoir.

Toujours au secondaire supérieur, il existe des programmes spéciaux adaptés à la demande locale ou régionale, ou même adaptés aux besoins d'un élève. Ce type de programme a la même durée et accorde le même nombre de crédits à l'élève qui le suit. Ce programme inclut les 8 matières obligatoires du tronc commun, ainsi que d'autres cours donnés dans les programmes nationaux. Souvent, ce programme est coordonné avec le marché du travail local.

Autre variante : le programme individuel, qui s'adresse aux élèves qui ne sont pas éligibles aux programmes nationaux ou spécialement aménagés. Ce programme est basé sur les besoins de l'élève, et peut varier grandement d'un élève à un autre. La municipalité peut préparer un programme individuel en se basant sur les programmes nationaux. L'avantage de ce programme est qu'il permet à ces élèves d'obtenir une formation de secondaire supérieur après, bien sûr, qu'ils aient terminé les cours du niveau d'enseignement obligatoire. Une autre clientèle qui peut bénéficier d'un tel programme est l'élève qui vient d'immigrer en Suède, introduisant des cours de Suédois langue seconde et des cours d'études sociales. Finalement, un élève dans le programme individuel peut aussi combiner un emploi avec ses études.

Un projet pilote a été mis en place sous la forme d'un programme d'apprentissage moderne. Il combine des études dans un programme spécifique avec des stages de travail. L'école, l'élève et le lieu de travail déterminent ensemble le syllabus à suivre par l'élève, et ce syllabus peut mener à des études supérieures selon les performances de l'élève. Le but de ce programme est de répondre aux besoins du marché du travail, de donner au marché du travail la chance d'influencer le type d'enseignement offert aux élèves et de donner aux élèves l'opportunité d'acquérir des compétences pratiques en matière d'emploi.

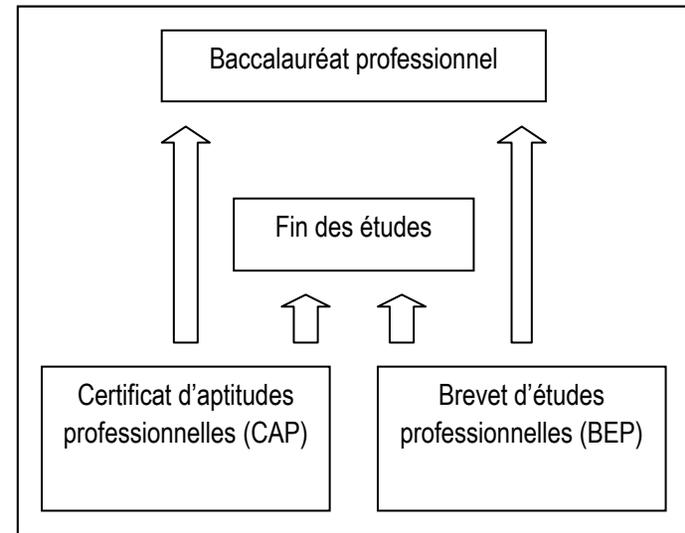
Logistiquement, l'enseignement professionnel est donné dans les écoles secondaires supérieures. Chaque municipalité peut se doter d'un tel établissement, ce que plusieurs municipalités ont fait, leur permettant d'avoir un pouvoir d'attraction supplémentaire et de garder chez eux les jeunes en âge d'entrer au secondaire supérieur. Autre précision; l'enseignement secondaire supérieur professionnel s'adresse aux jeunes de 20 ans et moins. Après cet âge, il leur faut entrer dans le système d'éducation aux adultes.

8.1.2 France

La formation professionnelle dispensée dans le système public est offerte au lycée professionnel, sous forme de certificat d'aptitudes professionnelles (CAP) ou de brevet d'études professionnelles (BEP). Au total, en 2007, on retrouvait 215 programmes de CAP, 50 programmes de BEP et 63 programmes de baccalauréat professionnel (Ministère de l'Éducation, WEB, juin 2007, Rubrique Le lycée). Les élèves qui terminent le collège ont l'opportunité de choisir de suivre la voie générale ou professionnelle. Dans la voie professionnelle, ils peuvent soit choisir de réaliser un CAP, diplôme les préparant spécifiquement à un métier et les menant au marché du travail principalement, ou un BEP, diplôme permettant d'accéder aussi au marché du travail mais qui est considéré comme légèrement moins spécialisé. Par la suite, lorsque ce diplôme est terminé, deux principales options sont possibles : soit l'élève se dirige vers le marché du travail, soit il poursuit sa spécialisation en continuant avec un baccalauréat professionnel. C'est à la suite de ce baccalauréat professionnel qu'il pourra, s'il le désire bien sûr, poursuivre dans les grandes écoles ou les écoles d'ingénieur.

Un autre type de formation professionnelle qui est offert en France est l'apprentissage. L'apprentissage est offert dans des centres de formation d'apprentis (CFA) et consiste en des périodes d'enseignement et des périodes de travail en entreprise. L'apprenti conclut un contrat avec l'entreprise au sein de laquelle il réalisera la partie technique de son programme. L'apprentissage permet d'obtenir divers diplômes, allant du CAP au brevet de technicien supérieur (BTS).

Graphique 8.1 : Cheminement professionnel des élèves français (Réalisé par J.P. Source : Ministère de l'éducation nationale WEB)



8.2 L'enseignement aux adultes

Après s'être concentré sur les services offerts aux enfants, aux adolescents, aux élèves aux prises avec un handicap ou des troubles d'apprentissage, il est temps de s'attarder aux services réservés aux adultes. Que ce soit de la formation continue, s'adressant aux adultes déjà sur le marché du travail, ou une formation professionnelle pour une réorientation de carrière, ou même un retour aux études pour d'anciens décrocheurs, l'enseignement réservé aux adultes est important car cette clientèle demande souvent des aménagements d'horaires ou des modifications aux méthodes traditionnelles d'enseignement car la réalité n'est pas la même pour les adultes que pour les jeunes élèves. Voyons comment la Suède et la France s'organisent pour offrir ces services et satisfaire leur clientèle.

8.2.1 Suède

Plusieurs types d'enseignement sont offerts aux adultes en Suède. En fait, on peut dire que tous les niveaux d'enseignement sont disponibles, ainsi que les services pour les personnes avec difficultés d'apprentissage ou handicap.

Le premier pourvoyeur de services éducatifs pour adultes est la municipalité, qui offre le service depuis 1968. Offrir ce service est une obligation pour la municipalité; chaque adulte qui souhaite s'éduquer doit pouvoir le faire partout en Suède sans devoir changer de municipalité. L'enseignement aux adultes donné par les municipalités inclut les 9 ans de formation obligatoire, ainsi que la formation de niveau secondaire supérieur. Le tout commence par une évaluation de la personne qui souhaite entamer des études dans ce réseau, qui obtient un classement en fonction des années déjà réalisées et de ses connaissances dans les matières de base. Pour obtenir un certificat de fin d'études, le candidat doit avoir atteint les objectifs nationaux en suédois, en anglais, en mathématiques et en sciences sociales. Une fois ce certificat obtenu, et tout dépendant de ses objectifs de carrière, il peut continuer son cheminement en faisant un programme de secondaire supérieur. Au secondaire supérieur, l'adulte suit un programme qui est tout à fait similaire au programme offert dans le cheminement régulier, à la différence que l'enseignement donné est basé exclusivement sur les cours, et non sur l'expérimentation en milieu de travail. On peut donc dire que l'adulte qui termine un programme de secondaire supérieur sera mieux formé au niveau théorique qu'un jeune (Eurydice Suède, WEB, 2005, 7.10). La raison principale pour laquelle cette différence existe est qu'on suppose que les adultes qui font ces programmes sont plus sérieux et plus matures dans leurs démarches, donc prêts à suivre des cours plus élaborés.

L'autre pourvoyeur de services éducatifs est l'État. Les services offerts par l'État sont nombreux : enseignement du suédois pour les immigrants, enseignement aux adultes avec difficultés d'apprentissage, enseignement pour un apprentissage flexible, préparation à l'entrée au marché du travail. En ce qui a trait à l'enseignement aux adultes avec difficultés d'apprentissage, le programme est le même que pour les jeunes, à la différence que l'horaire est modifié en fonction des besoins des adultes en question. De plus, on tente de modifier le programme en fonction des connaissances de la personne et de ses expériences passées, permettant de faciliter la compréhension et l'avancement en grades de l'élève adulte.

8.2.2 France

L'ensemble de l'offre d'enseignement aux adultes se résume en un mot ou presque en France : GRETA. Les GRETA, ou groupements d'établissements publics d'enseignement, sont « des groupements d'établissements publics d'enseignement qui fédèrent leurs ressources, enseignants et équipements, pour organiser des actions de formation continue pour adultes » (Ministère de l'éducation nationale, Note d'information, 2007, p.1). On retrouve 253 GRETA en France, qui permettent aux adultes inscrits de:

- « faire un bilan de compétences
- élaborer un projet professionnel
- bénéficier d'un positionnement avant toute entrée en formation
- acquérir une formation professionnelle
- se remettre à niveau, acquérir des savoirs et compétences de base
- se former en langues étrangères
- préparer un diplôme du C.A.P. au B.T.S.
- suivre des modules qualifiants pour la plupart des métiers, cumulables pour l'obtention d'un diplôme ou d'un titre inscrit au Répertoire national des certifications professionnelles
- bénéficier d'un accompagnement dans le cadre de la validation des acquis de l'expérience
- préparer un concours d'entrée dans une administration ou une collectivité
- se former aux technologies d'information et de communication
- se reconvertir, être accompagné dans le retour à l'emploi. » (Ministère de l'éducation nationale, portail WEB, Rubrique Qu'est-ce qu'un GRETA).

Selon le GRETA avec lequel on fait affaire, on peut recevoir certains ou l'ensemble de ces services. L'objectif premier de tout enseignement donné dans les GRETA est la professionnalisation. Plusieurs types de clientèle fréquentent ces établissements. On retrouve des gens qui sont déjà sur le marché du travail et

qui souhaitent améliorer leurs connaissances (les frais de scolarité sont défrayés par leur employeur), des demandeurs d'emploi (les frais de scolarité sont défrayés par l'État), de jeunes adultes en insertion professionnelle dans le cadre d'une entente ou d'un contrat (les frais sont déboursés par l'employeur) et des individus qui défraient eux-mêmes les frais.

En ce qui concerne la formation initiale pour adultes, c'est-à-dire au primaire et au secondaire, pour ceux qui n'ont pas terminé leur scolarité de base, il a été difficile de trouver de l'information précise à ce sujet. Tout d'abord, parce qu'il ne semble pas y avoir de terme précis pour décrire ce genre d'enseignement, comme au Québec où on parle de formation des adultes. Aussi, parce qu'on parle d'analphabétisme et d'illettrés, termes auxquels il est difficile de faire correspondre des termes usuels de notre vocabulaire. Somme toute, nous avons compris qu'une agence nationale est chargée de cette question, l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI). Dans la page de présentation du site web de l'ANLCI, on précise les termes :

- « Pour les personnes qui ont été scolarisées en France et qui n'ont pas acquis une maîtrise suffisante de la lecture, de l'écriture, du calcul des compétences de base pour être autonomes dans les situations simples de la vie courante, on parle d'illettrisme. Il s'agit pour elles de réapprendre, de renouer avec la culture de l'écrit, et avec les formations de base dans le cadre de la politique de lutte contre l'illettrisme. Pour les personnes qui n'ont jamais été scolarisées, on parle d'analphabétisme. Il s'agit pour elles d'entrer dans un premier apprentissage. Et enfin, pour les nouveaux arrivants dans un pays dont ils ne parlent pas la langue, il s'agit de son apprentissage. En France, on parle du "Français langue étrangère". » (ANLCI, WEB, 2007, Rubrique Définitions)

L'ANLCI est tout d'abord un réseau de travail et de mobilisation pour tous les organismes et acteurs qui souhaitent s'impliquer dans la lutte contre l'illettrisme. Elle supervise les réseaux d'aide. C'est via l'ANLCI qu'on peut connaître tous les endroits en France où il est possible de se scolariser. En terminant, précisons que la clientèle visée par l'ANLCI est âgée de 18 à 65 ans.

8.3 Les décrocheurs

Comme le terme décrocheur est négatif et même péjoratif à la base, il faut comprendre que c'est un sujet sensible qui peut rendre difficile la cueillette de données à ce sujet.

En résumé, les institutions qui s'adressent aux jeunes décrocheurs sont les mêmes que celles s'adressant aux adultes, à la différence que la France possède une classe d'intégration pour ces jeunes qui reviennent dans le système scolaire, classes appelées cycle d'insertion professionnelle par alternance (CIPPA). Il s'agit d'un encadrement plus personnalisé des jeunes qui souhaitent reprendre les études.

En ce qui concerne les données statistiques quant aux proportions de jeunes décrocheurs, encore une fois il est difficile d'obtenir quelque donnée que ce soit. On parle plutôt de jeunes non-diplômés, ce qui ne veut pas dire qu'ils décrochent, mais bien qu'ils n'ont pas obtenu de diplôme.

EN RÉSUMÉ

Suède

- ✓ L'enseignement professionnel est offert au niveau secondaire supérieur.
- ✓ Il y a 17 orientations différentes, dont 15 permettent une spécialisation professionnelle et un accès direct au marché du travail.
- ✓ Des programmes adaptés aux réalités régionales sont disponibles.
- ✓ L'âge maximal pour débiter une formation professionnelle au secondaire supérieure est de 19 ans. Passé cet âge, on doit passer par le réseau pour adultes.
- ✓ La municipalité est tenue par la loi d'offrir l'enseignement aux adultes si demande il y a.

France

- ✓ C'est au lycée professionnel qu'est offerte la formation professionnelle en France, par le biais de deux programmes d'études; le certificat d'aptitudes professionnelles (CAP) et le brevet d'études professionnelles (BEP).
- ✓ Lorsqu'un CAP ou un BEP est obtenu, l'élève peut se diriger vers le marché du travail ou poursuivre une autre année en baccalauréat professionnel.
- ✓ Un autre type de formation est offert : l'apprentissage. Il s'agit d'une alternance entre des périodes de cours et du travail en entreprise.
- ✓ Les groupements d'établissements publics d'enseignement (GRETA) offrent des services de formations pour les adultes. Il s'agit principalement de formation continue et d'intégration au travail pour les chômeurs.
- ✓ La formation initiale pour adultes se donne via l'éducation populaire et est gérée globalement par l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANCLI)

PARTIE C : ANALYSE

Analyse

Après avoir fait ressortir certaines des caractéristiques des systèmes scolaires suédois et français, nous voici arrivés à l'étape de l'analyse. Cette étape est celle qui saura donner un sens à l'ensemble des données recueillies, permettant de comparer les pays entre eux par le biais d'une revue de leurs caractéristiques principales, celles qui distinguent chaque système des deux autres. L'analyse portera sur les deux pays étudiés, la Suède et la France, mais abordera également le système québécois. En effet, le système scolaire québécois est l'élément qui a sous-tendu l'ensemble de ce travail, tant par ses propres caractéristiques qui ont donné lieu au choix des fiches que par les questionnements de base de ce travail, c'est-à-dire qu'est-ce que les systèmes suédois et français ont de différent et comment ils se démarquent? La première chose qu'il importe de préciser avant d'entamer cette analyse est la question de l'unicité des états traités. En fait, nous tenons à souligner que chacun de ces états a ses caractéristiques propres, tant au niveau culturel, sociopolitique ou identitaire. Et ce sont ces caractéristiques qui rendent cet exercice d'analyse beaucoup plus complexe, car un modèle qui fonctionne bien dans un pays ou dans un état sera peut-être inapproprié dans un autre. C'est pourquoi on ne peut confronter les modèles sans prendre en compte ces éléments de contexte. Cette notion d'unicité sera considérée dans cette analyse, du moins au moment de soulever des questionnements quant aux grandes caractéristiques des modèles.

Cette analyse ne peut être exhaustive, vu la grande quantité de données. Nous tenterons plutôt d'aborder certains des sujets traités en soulevant des questions et des différences ou ressemblances permettant d'amener une réflexion quant à la valeur de ces caractéristiques. Ces points d'analyse porteront autant sur des observations globales que sur des exemples permettant d'exposer des caractéristiques particulières à un modèle. Nous ne croyons pas qu'il y ait des observations plus importantes que d'autres, l'objectif principal de notre démarche étant de donner des pistes de réflexion quant aux points communs et divergents entre les modèles suédois et français et celui du Québec en éducation.

La démocratie scolaire : rôle des élus et des acteurs

Pour lancer la réflexion en matière de démocratie scolaire dans les deux pays étudiés, citons un passage d'un rapport publié par le Conseil supérieur de l'éducation du Québec en 2005-2006, intitulé *Agir pour renforcer la démocratie scolaire* :

« En bref, la réflexion du Conseil sur la démocratie scolaire au primaire et au secondaire s'est articulée autour des questions suivantes :

- De quels moyens disposent les citoyens en général, et les parents en particulier, pour participer à la gouverne en éducation? Quelles en sont les forces et les limites?
- Au-delà des dispositions législatives, comment s'exerce, en pratique, la démocratie scolaire?
- Les pratiques entourant l'exercice de la démocratie scolaire servent-elles les intérêts de l'ensemble des élèves?
- (...) » (CSE, 2005-2006, p.2)

Cette citation permet de présenter les différents points que nous souhaitons aborder ici quant à la place de la démocratie scolaire dans les systèmes scolaires étudiés, points qui semblent être des préoccupations concrètes lorsqu'on parle de démocratie scolaire au Québec. Tout d'abord, il importe d'aborder la façon dont les citoyens peuvent s'exprimer et prendre part à la gouverne en éducation. Cette question est primordiale, à notre avis, car elle peut donner un gros indice sur le niveau de décentralisation global de la prise de décision en éducation, ainsi que sur l'adaptabilité aux réalités locales des services offerts en éducation. En Suède, plusieurs instances composées de parents et d'élèves permettent de discuter du modèle de gestion de l'éducation et de consulter les membres au sujet de futures modifications ou nouveautés au programme. Fait intéressant : la mise en place par le Parlement d'un projet pilote donnant aux conseils locaux de l'éducation, incluant majoritairement des parents, des pouvoirs plus grands en matière de gestion locale de l'éducation. Ce projet pilote montre que le gouvernement suédois est peut-être prêt à décentraliser davantage ses activités pour permettre aux parents, bénéficiaires directs et indirects des services scolaires, d'avoir un mot à dire et que leurs opinions donnent lieu à des décisions. Notons que ces conseils comprennent également des membres étudiants qui sont choisis et qui ont un droit de vote et de parole. Une autre manifestation du soin apporté en Suède à ce que les services éducatifs suivent un processus participatif est l'importance du lien entre le parent et le professeur, ainsi que le désir de concertation entre les établissements pour faciliter le passage de l'élève

d'un établissement à un autre. À notre avis, ces exemples démontrent que la Suède a comme préoccupation la mise en œuvre d'une démocratie scolaire prenant en compte le besoin d'information des bénéficiaires, mais également leurs besoins en matière éducative.

La réponse de la France à ces besoins d'information et de consultation est différente de celle de la Suède sur plusieurs points. Tout d'abord, nous croyons, après analyse, que la France procède à une consultation des citoyens, sans donner lieu à de réelles séances de concertation. La nuance ici est que le parent ou l'élève dispose de plusieurs instances où il est consulté au sujet de projets ou modifications, mais que son point de vue n'est pas nécessairement pris en compte lors de la décision finale. Il est difficile de savoir si c'est la même chose en Suède, mais à notre avis les suédois disposent d'instances davantage axées sur la concertation, par exemple les conseils locaux de l'éducation, où les parents et les élèves deviennent acteurs directs de la prise de décision en matière éducative. La façon dont la France procède en matière de consultation est déconcentrée de la même façon que son administration. Des instances existent au niveau central, au niveau régional et au niveau département, ce dernier étant considéré comme le niveau de gouvernement local lorsqu'on parle en termes de déconcentration. Des associations d'élèves ainsi que de parents existent, et des représentants de ces associations sont conviés à diverses séances de consultation, mais aucune de ces instances ne donne la majorité à ces représentants. Notons par contre que les représentants des parents et des élèves qui siègent en conseil ou comité sont la plupart du temps élus par leur association respective et non choisis.

Après avoir pris en compte les caractéristiques des deux pays en matière de démocratie scolaire, le premier constat qui se dessine est celui que la démocratie scolaire telle qu'elle est exprimée en Suède se rapprocherait du modèle connu au Québec, où le parent et l'élève ont tous deux des rôles consultatifs et, selon les instances, des rôles de concertation. D'ailleurs, il faut insister sur le fait que la gestion suédoise de l'éducation peut sembler plus libérale que celle du Québec, principalement en raison du rôle très important du chef d'établissement, qui se voit confier diverses compétences exclusives, ainsi que la question des conseils locaux de l'éducation, où des décisions sont prises par des parents en majorité, et où un souci est donné à l'adaptation des décisions en fonction des besoins exprimés dans la communauté. Mais le fait que la représentation des citoyens québécois soit faite à une échelle territoriale plus large qu'en Suède (commission scolaire versus municipalité) a-t-il des incidences sur la réceptivité du processus démocratique? Cette question nous mène directement à notre deuxième point en matière de démocratie scolaire : celui des représentants.

Un autre moyen d'aborder la question de la démocratie scolaire est de voir comment sont représentés les citoyens, parents et élèves au sein du processus. Est-ce qu'ils sont représentés par des gens qu'ils ont élus, ou est-ce que des représentants sont choisis par les autorités centrales, c'est-à-dire qui choisit ceux qui ont leur mot à dire? Cette question a son importance car elle aide à qualifier le niveau de transparence du processus démocratique.

Comme il a déjà été expliqué, le Québec est caractérisé par l'existence de commissaires élus qui représentent des citoyens d'un territoire donné devant diverses instances où des questions ayant trait à la gestion globale de l'éducation sont traitées. Ces élus ont la caractéristique d'être des élus scolaires, donc choisis pour s'occuper de dossiers exclusifs à la question de l'éducation. Cette particularité est importante car elle peut avoir une incidence sur la façon dont les décisions sont prises et sur la vision de l'élu en matière d'éducation. Si on compare le Québec à la Suède, on remarque que les élus qui ont le plus de pouvoir en matière d'éducation, hormis le Ministre de l'Éducation, sont les élus municipaux et le maire de chaque municipalité. Ces élus n'ont pas une mission exclusivement éducative; ils s'occupent aussi de dossiers en matière de santé, d'aménagement du territoire, etc. Le choix des élus qui siègeront sur les comités d'éducation revient au maire.

Dans la même suite d'idées, les membres de la Direction nationale de l'éducation, qui est la plus importante agence en matière d'éducation et qui a comme mission la préparation de programmes pédagogiques et la gestion globale de l'atteinte des objectifs éducatifs, sont choisis par le Parlement. Comme les municipalités ont un champ de compétence important en matière d'éducation, un conseil scolaire est formé avec à sa tête certains élus municipaux. Nous croyons que dans les municipalités plus grandes, ce conseil ainsi que tout le département administratif qui s'en suit est formé par des professionnels et permet de répondre aux besoins de la population et d'assurer un service de qualité. Mais qu'en est-il des plus petites municipalités? L'expertise est-elle la même, ou assiste-on à la mise en place de services peu adaptés aux réalités régionales en raison de moyens limités?

En France, parallèlement, la plupart des instances consultatives du niveau central sont composées de membres choisis et non élus. Les seuls élus sont les membres des conseils des collectivités territoriales qui, encore une fois, n'ont pas comme mission exclusive l'éducation. Ce constat général soulève la question de la compétence de l'élu. Est-ce qu'un élu scolaire sera plus compétent pour gérer un dossier scolaire qu'un élu municipal qui doit superviser diverses catégories de dossiers et services?

Gouvernance de l'éducation et autonomie des acteurs

Le partage de la responsabilité de l'éducation en Suède est fait entre l'État (mise en place des objectifs) et les municipalités (fonctionnement des établissements scolaires). En plus de ces deux acteurs, on retrouve la Direction générale de l'éducation, qui est une agence chargée de toute la question du cadre pédagogique. Les compétences qui sont confiées aux acteurs par le gouvernement sont exclusives et ces acteurs n'ont pas de comptes à rendre, hormis lors de l'évaluation de l'atteinte des objectifs par la Direction. Ce qui veut dire qu'une municipalité peut prendre les décisions qu'elle souhaite en matière d'éducation, en autant qu'elle respecte son champ de compétence ainsi que les barèmes établis par le Ministère de l'Éducation (s'il y a lieu). La France se démarque de la Suède par l'importance des compétences qui sont conservées au centre ou confiées à des instances déconcentrées (les yeux et les oreilles de l'État, sans son pouvoir de décision). Les collectivités locales ont néanmoins une petite part de responsabilité en ce qui a trait à l'immobilier scolaire sur leurs territoires respectifs (lycée pour les régions, collèges pour les départements et écoles pour les communes). Ce qu'il importe de garder en tête quant à la gouvernance de l'éducation en France, c'est que les règles sont les mêmes partout sur le territoire, les critères minimum et maximum étant uniformes. Les seuls décalages possibles concernent certains dossiers traités par les collectivités territoriales, où il existe une latitude de prise de décision en fonction des demandes de la population et des fonds disponibles. Ce qui veut dire, par exemple, que le transport scolaire qui est une responsabilité départementale, peut être gratuit dans un département et non dans un autre.

Où se situe le système québécois par rapport à ces deux pays? Probablement entre les deux, avec un système où l'État est en charge des objectifs et de la pédagogie, mais laissant une latitude intéressante aux autres acteurs, notamment la commission scolaire. Encore une fois, il faut rappeler que le fait que les élus scolaires soient affectés uniquement à ce dossier change probablement la donne en matière de latitude de prise de décision. Dans le cas québécois, il est fréquent de voir des décisions en matière de pédagogie devenir des dossiers très médiatisés. Est-ce qu'une séparation du politique et du pédagogique comme il semble exister en Suède permettrait une gouvernance de l'éducation plus efficace ou du coup moins politisée? Il est difficile de répondre à une telle question sans avoir pu constater les conséquences de cette séparation sur le terrain. Nous pouvons malgré tout supposer que l'existence des élus scolaires modifie quelque peu l'analyse qu'on peut faire d'une telle question car ces élus ont comme responsabilité exclusive l'éducation, ce qui fait que ces élus sont directement imputables des décisions prises en conseil.

Un point d'intérêt à aborder ici est la question de l'autonomie des acteurs. En effet, une marge de manœuvre importante peut être donnée à divers acteurs sans que ces derniers ne puissent réellement prendre des décisions touchant à leurs compétences. Par exemple, prenons le cas de la France, avec les collectivités territoriales qui ont des responsabilités en matière de gestion du parc immobilier scolaire. Nous croyons que ces compétences confiées aux collectivités ne permettent pas à ces dernières de jouer un rôle d'importance dans la gestion du système scolaire, car leurs décisions doivent de toute façon être expliquées et motivées auprès des autorités centrales si elles souhaitent obtenir le financement pour achever leurs projets. D'un autre côté, peut-on réellement reprocher à l'État français d'être hésitant à confier aux collectivités des responsabilités plus importantes en matière de parc immobilier? Comme l'objectif principal de cette analyse n'est pas donner des réponses mais bien de soulever des interrogations, nous nous en tiendrons là en ce qui concerne l'imputabilité des décideurs.

En terminant, en ce qui concerne la question de la gouvernance et de l'autonomie des acteurs, il aurait été intéressant de comparer la latitude donnée aux acteurs de l'éducation avec celle des acteurs de la santé ou de l'aménagement du territoire. L'éducation et la santé étant deux sujets touchant de près la population sur une base quotidienne, peut-être aurions nous constaté que les façons de faire sont les mêmes ou du moins suivent les mêmes tendances?

Structure de gestion de l'éducation

La structure de gestion de l'éducation est un point important à étudier car il permet de mieux connaître les acteurs qui entrent en compte lors de la prise de décision, mais également le niveau « d'écoute » du gouvernement envers sa population. En effet, un gouvernement centralisateur aura tendance à prendre des décisions plus uniformes et les réalités locales, dans ce cas, seront moins prises en compte, surtout s'il s'agit de territoires éloignés et avec peu de moyens de mobilisation. Dans le travail, nous avons exposé que la France, suite à la mise en place d'une loi prônant la décentralisation de la prise de décision vers les instances locales, a transféré diverses compétences vers les régions et départements et ce, autant en éducation que d'autres secteurs dont la compétence était exclusive à l'État. En apparence, l'administration française a fait un effort afin d'inclure dans la démarche de gestion l'ensemble des collectivités territoriales. En réalité, notre analyse montre que, dans le domaine de l'éducation du moins, la décentralisation s'est plutôt traduite par une déconcentration majeure des instances centrales vers le régional et le niveau départemental. Cette déconcentration a comme conséquence que le pouvoir réel des acteurs que sont le recteur et l'inspecteur d'académie est beaucoup moindre que ce qu'on aurait pu penser, car ils ont des comptes à rendre à l'État et, dans certaines situations, doivent avoir

l'avis de l'État avant de statuer sur un dossier. Cela rend le processus de prise de décision lourd et très long, faisant diminuer l'efficacité de ces acteurs qui ont comme mission le rapprochement de la décision des besoins locaux. D'un autre côté, on observe également que le recteur d'académie, en tant qu'acteur choisi par l'État, occupe une place importante en ce qui concerne tout le volet administratif de l'éducation en France.

En Suède, la décentralisation, dans certaines situations, est réelle et faite de manière à ce que la plupart des gens qui souhaitent se prononcer sur la question de l'éducation le puissent. Il importe de nuancer en précisant que lors de la revue des instances consultatives suédoises, rien n'a été précisé quant à la possibilité des citoyens non-parents et non-étudiants de se prononcer. Nous croyons que, comme l'éducation est gérée en partie par les municipalités, le citoyen a par conséquent le pouvoir de voter pour la personne qu'il souhaite. Il faut également préciser que le chef d'établissement a un rôle important, tant en matière de concertation avec les autres établissements que de gestion du personnel ou de la façon dont le programme est donné à l'intérieur des murs de l'établissement. N'ayant pas poussé l'étude vers le rôle exact du chef d'établissement ainsi que l'étendue de ses compétences ou sa nomination, nous ne pouvons poursuivre sur cette lancée, mais croyons qu'une étude plus complète des responsabilités de cet acteur permettrait de mieux connaître ce troisième palier de décision suédois.

Nous devons faire un petit retour sur la place de la démocratie dans la prise de décision en matière d'éducation. Le fait que les citoyens aient l'occasion de choisir leurs élus municipaux légitime-il leur rôle en matière d'éducation? De la même façon qu'au Québec on vote pour un député qui par la suite peut être choisi comme ministre dans un domaine quelconque, le citoyen qui coche son bulletin de vote ne choisit pas directement le rôle de cet élu. Peut-on alors avancer que ce qui importe dans ce cas-ci, c'est la confiance du citoyen envers la personne, et que cette confiance fait office de « permission » et légitime son rôle? Voilà un autre débat d'intérêt qui pourrait être soulevé en matière de démocratie et de démocratie scolaire.

En terminant, il importe de rappeler que les disparités territoriales risquent d'influencer la qualité des services offerts, tant en France qu'en Suède, de là la nécessité d'avoir un réseau ou du moins une politique d'équité des mesures prises en matière d'éducation. En ce qui concerne la France, il ne faut pas oublier que c'est l'État qui fixe les balises tant en ce qui concerne les horaires que les types de services offerts. En Suède, cette question est d'autant plus importante qu'on retrouve de très grandes et de très petites municipalités, ce qui nous amène à nous questionner quant à la répartition de l'expertise, qui va de pair avec la distribution des fonds. Lors de la cueillette de données, rien n'a pu confirmer cette impression de disparité entre les grands et les petits, mais une telle situation pourrait être possible, surtout si aucun contrôle central n'est fait pour rééquilibrer la donne.

L'accessibilité universelle à l'éducation

Lorsqu'il est question de coûts, il est difficile de comparer entre différents pays parce que la forme du système est différente, la monnaie est différente, la population est différente, etc. Le moyen que nous croyons être le meilleur pour comparer les pays par rapport aux coûts de l'éducation est de parler des services offerts et des priorités des gouvernements en matière d'accessibilité universelle. Au Québec, par exemple, l'éducation est gratuite jusqu'à l'enseignement supérieur. La contribution demandée aux ménages concerne le matériel scolaire et divers frais administratifs. La gratuité scolaire touche donc l'enseignement scolaire. Cette gratuité est différente de celle qui résulte du principe appliqué en Suède. En effet, les ménages suédois assument une très faible part du financement global du système scolaire. La gratuité suédoise inclut l'enseignement, le transport scolaire, le matériel scolaire (jusqu'au niveau secondaire supérieur) et les repas du midi à la cantine scolaire. La France, quant à elle, offre l'enseignement gratuit, mais le matériel scolaire et le transport scolaire sont payants (sauf indications contraires).

Le cas français est intéressant à regarder de plus près car on remarque, suite à la recherche d'informations, que les départements peuvent décider d'offrir le transport scolaire gratuitement s'ils le souhaitent. De plus, la question du matériel scolaire est sensiblement la même, alors qu'en général il est gratuit pour les jeunes du primaire et du collège, et payant au lycée. Mais encore une fois, une décision départementale peut faire en sorte que tous les enfants aient accès à du matériel scolaire. Nous pensons que ces possibilités d'ajustements font en sorte que l'accessibilité à l'éducation est facilitée dans certains départements en comparaison avec d'autres. Cette question peut devenir sensible si un département où les revenus sont plus élevés offre la gratuité complète alors que dans le département voisin où la pauvreté est très présente on exige une contribution parentale plus élevée. Une contribution proportionnelle au salaire comme celle exigée en Suède pour les services préscolaires serait-elle une solution à cette question d'équité et d'accessibilité? Difficile de répondre, surtout si cette méthode remplace pour certains une gratuité complète. Mais une telle mesure peut paraître plus équitable si elle est mise en place uniformément, par exemple par le biais d'une tarification qui équivaut à x% du salaire du ménage.

De façon approximative, il semblerait que ce soit en France que la contribution parentale demandée est la plus élevée (par rapport à la Suède et au Québec). Au niveau de la latitude des élus et autres acteurs de l'éducation, est-ce que ce classement est toujours valide? Malheureusement, les données recueillies dans le cadre de cette étude n'ont pas permis de tirer des conclusions quant à la latitude des acteurs. Nous savons qu'une municipalité française peut choisir d'avoir un horaire d'enseignement de 4 jours par semaine, et qu'un département est libre de rendre le transport scolaire gratuit. Par contre, comme nous

n'avons pas été sur le terrain, nous ne connaissons pas les processus administratifs nécessaires pour l'introduction de ces programmes ou mesures. Ce flou est différent de la situation suédoise, où, selon les compétences, le champ est précisé. Par exemple, la municipalité est libre de choisir comment le budget sera réparti et quels établissements recevront du financement. Une fois que l'argent est viré par le gouvernement à la municipalité, le gouvernement s'en dissocie. S'il y a des répercussions politiques suite au choix de l'attribution des fonds, c'est la municipalité qui aura à gérer la crise. Somme toute, notre analyse montre que parfois, le système scolaire français est rigide quant aux règles à suivre, alors qu'à d'autres moments, il est plutôt permissif quant à la latitude de la prise de décision. Il semble en être de même en Suède, tout dépendant des situations.

Pour terminer avec la question des coûts, il importe de signaler que les trois états étudiés subventionnent l'enseignement privé. Le cas suédois est intéressant car l'État exige également la gratuité scolaire dans les établissements privés au niveau de l'enseignement obligatoire. On voit que la question des services et de l'accessibilité universelle est priorisée. Nous n'avons malheureusement pas trouvé d'informations supplémentaires sur le système de financement des établissements privés en Suède. Par contre, un article publié dans la revue l'Actualité présente brièvement le système scolaire suédois et précise l'existence de bons d'éducation. Cette question serait un point très intéressant à étudier, d'autant plus que l'idée des bons d'éducation a déjà été soulevée au Québec.

Systeme scolaire et competition

La compétition à laquelle nous sommes habitués lorsqu'on parle d'éducation est celle qui existe entre les établissements publics et privés, qui souhaitent tous deux attirer le plus d'élèves possible. Nous croyons qu'un second type de compétition existe manifestement en Suède, et peut-être en France, qui est la compétition entre pourvoyeurs de services publics. Ce point d'analyse abordera les deux types de compétition en exposant des exemples concrets et en lançant une réflexion quant à la position du Québec par rapport à ces caractéristiques suédoises et françaises.

L'existence de compétition entre les établissements publics d'enseignements et privés est un fait connu présent dans plusieurs pays. Dans le cas des pays à l'étude, on remarque en Suède une augmentation de la popularité des établissements privés. En fait, la baisse démographique est absorbée majoritairement par les établissements publics, tandis que le privé voit sa clientèle se stabiliser et même augmenter dans certains cas. En France, la situation est légèrement différente, alors que le privé profite de la saturation de l'offre de services par le secteur public, par exemple dans le cas des centres de gardes, pour

prendre de l'expansion. Le secteur privé attire sa clientèle par le biais d'une spécialisation de l'offre de cours, par exemple des options Musique en France, ou des cours en langue maternelle autre que le suédois en Suède. D'ailleurs, notons que les spécificités de l'offre des établissements privés en Suède n'ont pas les mêmes visées qu'en France, alors que les établissements suédois privés ciblent souvent les communautés culturelles ayant comme langue maternelle une langue autre que le suédois. C'est la particularité des établissements privés suédois, qui sont créés par des organismes, entreprises ou autres groupes d'intérêts, qui peuvent être des groupes d'aide à l'immigration par exemple.

La compétition peut aussi exister entre les différents acteurs responsables de l'éducation. L'exemple le plus parlant à notre avis est le cas des municipalités suédoises qui voient leur budget mesuré en fonction du nombre d'élèves fréquentant leurs établissements. Cette particularité de la distribution des subventions gouvernementales oblige les municipalités à être compétitives et à développer une offre de services permettant d'attirer une clientèle nouvelle. Cette réalité est observable principalement au niveau secondaire supérieur, et nous croyons qu'il pourrait être intéressant de poursuivre cette réflexion pour l'enseignement supérieur. À première vue, une telle compétition n'est pas nécessairement mauvaise dans le contexte où l'éducation est un milieu d'innovation et que cette compétition peut pousser les municipalités à améliorer progressivement leur offre de services. Après analyse, nous croyons que cette compétition peut rendre le système scolaire en général moins efficace lorsqu'il est temps de s'adapter à des réalités nouvelles car elle rend la collaboration plus difficile entre les différents acteurs de l'éducation. Prenons pour exemple le phénomène démographique de baisse de natalité, qui est un phénomène auquel la plupart des pays industrialisés sont confrontés. Avec la baisse de clientèle à laquelle la Suède a fait face depuis quelques années, il est devenu difficile de garder tous les établissements scolaires ouverts. C'est donc un grand nombre d'établissements qui ont été fermés en réponse à cette problématique. Ce qui nous intrigue ici est que ni la France, ni le Québec n'ont eu à fermer autant d'établissements d'enseignement. Nous croyons que la présence de réseaux dans les deux états, soit le réseau de commissions scolaires québécoises et la possibilité de former des communautés de communes ou autres contrats intercommunaux, ont permis de maintenir les services éducatifs. C'est ici que la notion de compétition prend une toute autre signification, alors que les municipalités suédoises, en étant continuellement en compétition les unes avec les autres, n'ont pas les mêmes réflexes d'associations que ceux observés au Québec et en France. Une telle observation semble très hypothétique, surtout en soulevant le point qu'aucune étude sur le terrain n'a été réalisée.

Finalement, nous ne pouvons aborder la question de la compétition sans aborder la compétition entre les établissements à l'intérieur même des municipalités ou autres réseaux. La présente étude n'a pas cherché à approfondir ce point, mais nous sommes persuadés qu'à un certain degré, les établissements cherchent des moyens de se démarquer des autres afin d'obtenir un meilleur financement ou de meilleures conditions. Encore une fois, nous nous

référons au cas de la Suède pour soulever une interrogation quant à l'équité et l'égalité entre les établissements, ainsi qu'au sujet de la transparence de la prise de décision des conseils locaux de l'éducation. Est-ce qu'un chef d'établissement qui est très connu ou très proactif aura un meilleur financement qu'un autre qui est timide? Encore d'autres points qu'il serait intéressant de revoir en profondeur et par rapport à d'autres domaines de compétence des municipalités ou des gouvernements.

La formation professionnelle

La question de la formation professionnelle est un autre sujet d'importance à aborder dans cette section d'analyse. En fait, comparer les caractéristiques de l'offre de formation professionnelle en France et en Suède avec celle du Québec devrait permettre de connaître les objectifs et les visées de chaque état en cette matière et comment ils en font la promotion et la gestion.

En premier lieu, il faut préciser que l'élève est sollicité beaucoup plus tôt dans son cheminement en France qu'en Suède en ce qui a trait à son choix de formation. Dès l'âge de 14 ans, l'élève français se voit dans l'obligation de choisir le type de formation qu'il suivra au lycée, c'est-à-dire une formation générale, technologique ou professionnelle. Dès 15 ans, il peut commencer à se former dans un métier au lycée professionnel et entrer sur le marché du travail à 17 ans. La réalité suédoise est légèrement différente, alors que tous les élèves suivent 9 années en enseignement obligatoire et terminent à l'âge de 15 ans, âge auquel ils doivent choisir leur cheminement professionnel qui durera un minimum de 3 ans, laissant l'élève accéder au marché du travail à 19 ans. Lors de la recherche de données, aucune information quant aux préalables de l'inscription au secondaire supérieur n'a été trouvée, mais nous croyons, grâce aux données obtenues, que le certificat de fin d'études est un préalable à l'inscription au secondaire supérieur.

Un fait intéressant à aborder en ce qui a trait à la formation professionnelle est la présence d'instances pour adapter l'offre de programme aux réalités du marché du travail des municipalités ou des régions. Par exemple, la France a diverses instances consultatives qui regroupent des professionnels, des enseignants, des artisans et autres gens impliqués dans le milieu de l'emploi afin de discuter des programmes et des changements à apporter pour les rendre plus conformes à la réalité du marché du travail. Notons que ces instances sont décentralisées, laissant par exemple aux gens des départements une occasion de donner quelques suggestions pour adapter la formation professionnelle à la réalité départementale. Nous croyons qu'une telle décentralisation de la consultation

permet une plus grande équité dans la préparation des programmes de formation car il y a moins de chances qu'un secteur soit avantagé par rapport à un autre dans la façon dont les programmes seront structurés.

La Suède n'est pas en reste par rapport aux liens établis avec le milieu du travail car elle dispose de trois grands moyens à cet effet. Tout d'abord, les enseignants suédois sont incités à nouer des liens forts avec les entreprises locales afin de rendre l'enseignement plus actuel et plus concret. Ces liens peuvent prendre la forme de rencontres, de conférences ou de visites en entreprises, aidant l'élève à mieux comprendre en quoi consistent les métiers dont ils discutent en classe. Ensuite, la Direction nationale de l'éducation, lorsqu'elle souhaite modifier, créer ou abolir un programme de formation professionnelle, peut convoquer une réunion d'un groupe de professionnels, de spécialistes de l'enseignement et d'autres acteurs sociaux pour obtenir leur avis et leur expertise en ce qui a trait aux besoins en cette matière. Finalement, la Suède dispose aussi d'instances décentralisées en ce qui concerne la formation professionnelle. En effet, les municipalités ont comme mission de tenir des consultations avec des gens du milieu du travail local afin de trouver des moyens d'améliorer le contact entre l'enseignement des métiers et le milieu du travail en général. De telles rencontres facilitent l'entrée de l'élève sur le marché du travail et rendent possible un plus grand nombre d'interactions entre les établissements d'enseignement et les entreprises.

Bibliographie

Monographies et articles de périodiques

ALLODI, Mara W. (2007). *Equal opportunities in Educational systems: the case of Sweden*, European journal of education, Vol. 42, No. 1, pp.133-146

BLONDEL, Jean (2005). *The central role of comparative politics in political analysis*, Scandinavian political studies, Vol. 28, No. 2, pp.183-191

HELGØY, Ingrid (2006). *Rhetoric and action in regulating the public schools in Norway and Sweden*, Scandinavian political studies, Vol. 29, No. 2, pp.89-110

LIDSTRÖM, Anders (1999). *Local school choice policies in Sweden*, Scandinavian political studies, Vol. 22, No. 2, pp.137-156

LINDVALL, Johannes, ROTHSTEIN, Bo (2006). *Sweden : The fall of the strong state*, Scandinavian political studies, Vol. 29, No. 1, pp.47-63

MONS, Nathalie (2003). *Décentralisation : y a-t-il une exception française? Les enseignements des comparaisons internationales*, Revue de l'inspection général, pp. 108-115

PROULX, Jean-Pierre. *Quelques jalons de l'histoire de la fédération des commissions scolaires du Québec*, Communication au 44^{ème} congrès de la Fédération des commissions scolaires du Québec, 25 mai 2007, 28p.

RAUCH, Dietmar (2006). *Institutional fragmentation, institutional engineering and the development of elderlycare and childcare in Sweden*, Scandinavian political studies, Vol. 29, No. 4, pp.285-307

Publications gouvernementales ou officielles

Commission européenne (2005). *Implementing the education and training 2010 work programme; progress report Sweden*, Bruxelles, 28p.

Eurybase (2007). *Organisation du système éducatif en France*, 346p.

Eurydice (2005). *Chiffres clés de l'éducation en Europe*, Office des publications officielles des communautés européennes, Luxembourg, 393p.

Eurydice (2007). *Structures of education, vocational training and adult education systems in Europe, Sweden*, European commission, 36p.

FRANCE, Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (N.D.). *L'illettrisme : les chiffres*, 24p.

FRANCE, Département de la Haute-Garonne (2007). *Gratuité, sécurité, efficacité. Transport scolaire*, 4p.

FRANCE, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2005). *Repères et références statistiques sur l'enseignement, la formation et la recherche, édition 2005*, Paris, 384p.

FRANCE, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2005). *Sorties sans qualification; analyse des causes, des évolutions, des solutions pour y remédier*, 69p.

FRANCE, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2006). *L'État de l'école*, no 16, 10p.

FRANCE, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2007). *Guide pour la scolarisation des enfants et des adolescents handicapés*, 37p. (Disponible en ligne : www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-handicapes.html)

FRANCE, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2007). *Note d'information : L'activité de formation continue dans les GRETA en 2005*, 6p.

FRANCE, Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche (2002). *Analyse de l'organisation et du fonctionnement des établissements régionaux d'enseignement adapté (EREA)*, 62p.

FRANCE, Ministère de la santé et des solidarités; Ministère délégué à la sécurité sociale, aux personnes âgées, aux personnes handicapées et à la famille (2006). *Accompagnement à la scolarité, guide pratique, fiches familiales*, Éditions Sicom, 44p.

Organisation de développement et de coopération économique (OCDE) (2005). *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE 2005*, Éditions OCDE, Paris, 463p.

Organisation de développement et de coopération économique (OCDE) (2006). *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE 2006*, Éditions OCDE, Paris, 477p.

Organisation for economic co-operation and development (OECD) (2004). *OECD Handbook for internationally comparative education statistics : concepts, standards, definitions and classifications*, OECD publications, Paris, 271p.

QUÉBEC, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (N.D.). *Élèves handicapés ou élèves en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) : Définitions*, 24p.

QUÉBEC (2005). *Rapport annuel de gestion 2004-2005 du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*, 133p.

QUÉBEC, Conseil supérieur de l'éducation (2006). *Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2005-2006 : Agir pour renforcer la démocratie scolaire*, Québec, Québec, 125p.

QUÉBEC, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Indicateurs de gestion 2005-2006*, 6p.

QUÉBEC, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Indicateurs de l'éducation- Édition 2006*, Québec, Québec, 150p.

QUÉBEC, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *Indicateurs de l'éducation- Édition 2007*, Québec, Québec, 131p

SUÈDE, Direction générale de l'éducation (N.D.). *Education for pupils and adults with learning disabilities*, 4p.

SUÈDE, Direction générale de l'éducation (N.D.). *Special education and special schools*, 4p.

SUÈDE, Direction générale de l'éducation (2000). *Childcare in Sweden*, 16p.

SUÈDE, Direction générale de l'éducation (2004). *Children, pupils and staff – National level, report 244*, Official statistics of Sweden, 230p.

SUÈDE, Direction générale de l'éducation (2004). *Children, pupils and staff – National level, report 247*, Official statistics of Sweden, 76p.

SUÈDE, Direction générale de l'éducation (2006). *Children, pupils and staff – National level, report 277*, Official statistics of Sweden, 245p.

SUÈDE, Direction générale de l'éducation (2006). *Descriptive data on preschool activities, school-age childcare, schools and adults education in Sweden*, 162p.

SUÈDE, Institut suédois (2001). *Feuillet de documentation sur la Suède*, 4p.

SUÈDE, Institut suédois (2007). *L'enseignement scolaire en Suède*, 3p.

Textes officiels

France, Loi n°82-213 du 2 mars 1982 relative aux droits et libertés des communes, des départements et des régions

Disponible en ligne : www.senat.fr/actu/82-213.html

Étude comparative : les systèmes scolaires suédois et français

France, Loi n°89-486 d'orientation sur l'éducation

Disponible en ligne : <http://ecolesdifferentes.free.fr/loiorientation1989.html>

Suède, Education Act

Disponible en ligne : <http://www.sweden.gov.se/sb/d/574/a/21538;jsessionid=aMMJo6yLsj0h>

Références internet

Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI)

<http://www.anlci.gouv.fr>

Agence nationale des écoles spéciales pour sourds et jeunes ayant des difficultés d'audition (Swedish national agency for Special Schools for the deaf and the hard hearing)

<http://www.spm.se/ovrigt/english4.6d94fze710ebd8e140680008438.html>

Agence suédoise d'apprentissage flexible (Swedish agency for flexible learning)

http://www.cfl.se/cfl_utvecklar_larandet/toppmeny/about_cfl/

Agence suédoise pour l'amélioration de l'éducation (Myndigheten för skolutveckling)

<http://www.skolutveckling.se>

Agence suédoise pour l'enseignement appliqué des métiers (Swedish agency for advanced Vocational education)

<http://www.ky.se/engelskainfo.html>

Base de données Eurybase

http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/DB_Eurybase_home

Étude comparative : les systèmes scolaires suédois et français

Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones

<http://www.cpn.gouv.qc.ca/cpnf>

Conseil de l'enseignement Sami (Sami education board)

<http://www.sameskolstyrelsen.se/Default.asp?L=EN>

Direction nationale de l'enseignement (Skolverket)

<http://www.skolverket.se/sb/d/190>

Documentation française

<http://www.vie-publique.fr>

Encyclopédie Encarta en ligne

<http://fr.encarta.msn.com/default.aspx>

Fédération des commissions scolaires du Québec

<http://www.fcsq.qc.ca>

Institut national pour les livres d'enfants (Swedish institute for Children's books)

<http://www.sbi.kb.se/engindex.html>

Institut suédois pour les besoins particuliers en éducation (Swedish institue for special needs education)

<http://www.sit.se/net/Specialpedagogik/In+English>

Interknowledge Corporation (1997-2005), Portail international Geographia

<http://www.geographia.com/sweden/homepage.html>

Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport du Québec

<http://www.mels.gouv.qc.ca>

Ministère de l'éducation nationale de France

<http://www.education.gouv.fr>

<http://eduscol.education.fr>

Ministère de l'intérieur, de l'outre-mer et des collectivités territoriales de France

<http://www.interieur.gouv.fr>

Organisation de coopération et de développement économique (OCDE)

http://www.oecd.org/home/0,3305,fr_2649_201185_1_1_1_1_1_1,00.html

Québec, Conseil supérieur de l'éducation

<http://www.cse.gouv.qc.ca>

Statistika Centralbyrån (Centre de statistiques de Suède)

<http://www.scb.se>

Suède, Ministry of education and research

<http://www.sweden.gov.se/sb/d/2063>

Suède, Swedish government

<http://www.sweden.gov.se>

Suède, The official gateway to Sweden

<http://www.sweden.se>

Étude comparative : les systèmes scolaires suédois et français

Worldatlas, site d'information cartographiée sur les pays du monde (2007)

<http://www.worldatlas.com>

TABLE DES ANNEXES

Annexe I :	Grille d'analyse
Annexe II :	Les comtés suédois
Annexe III :	Régions et départements de France
Annexe IV :	Le système scolaire suédois
Annexe V :	Les agences suédoises
Annexe VI :	La décentralisation en France
Annexe VII :	Le centre national d'enseignement à distance (CNED)
Annexe VIII :	Les programmes de formation professionnelle en Suède

Annexe I: Grille d'analyse

	France	Suède
<i>Organisation générale</i>		
1. Système scolaire		
a) Différents cycles		
b) Éducation préscolaire		
c) Autre		
2. Répartition de la compétence		
a) Qui a la compétence		
b) Comment se déroule la gouvernance		
c) Autre		
3. Financement de l'enseignement		
a) Qui finance quoi?		
b) Gratuité scolaire		
c) Investissement vs. PIB		
d) Autre		
<i>Statistiques</i>		
1. Données générales		
a) Chiffres de l'OCDE		
b) Autre		
2. Nombre d'écoles		
a) Public vs. Privé		
b) Autre		
3. Élèves		
a) Nombre d'élèves par cycles		
b) Fréquentation scolaire (particulièrement au		
c) Obligation scolaire		

d) Autre		
4. Décrochage scolaire		
b) Autre		
<i>Logistique</i>		
1. Calendrier scolaire		
a) Début/fin		
b) Semaines adaptées		
c) Heures de cours		
d) Autre		
2. Transport scolaire		
a) Responsabilité et gestion		
b) Critères d'admissibilité		
c) Autre		
3. Sanction des études		
a) Émis par		
b) Chemin vers la diplomation		
c) Autre		
4. Élèves handicapés		
a) Nombre d'EHDA		
b) Services offerts (classes spéciales ou		
c) Autre		
5. Organisation de la formation		
a) Responsabilité		
b) Âge d'admissibilité		
c) Services offerts		
d) Autre		

Annexe II : Les comtés suédois

Tableau A.I : Les comtés suédois (Réalisé par J.P. Source : Swedish county administrative boards)

Nom du comté	Code	Chef-lieu	Nb. habitants ⁷⁰
Stockholm	AB	Stockholm	1 803 377
Västerbotten	AC	Umeå	257 710
Norrbottn	BD	Luleå	258 094
Uppsala	C	Uppsala	294 415
Södermanland	D	Nyköping	255 890
Östergötland	E	Linköping	411 320
Jönköping	F	Jönköping	327 266
Kronoberg	G	Växjö	177 149
Kalmar	H	Kalmar	236 501
Gotland	I	Visby	57 428
Blekinge	K	Karlskrona	150 625
Skåne	M	Malmö	1 176 050
Halland	N	Halmstad	253 537
Västra Götaland	O	Göteborg	1 488 709
Värmland	S	Karlstad	276 600
Örebro	T	Örebro	273 822
Västmanland	U	Västerås	256 901
Dalarna	W	Falun	280 575
Gävleborg	X	Gävle	280 717
Västernorrland	Y	Härnösand	249 299
Jämtland	Z	Östersund	130 705

⁷⁰ Les données datent de 2005.

Carte A.I : La division de la Suède en comtés
(Réalisée par J.P. Source : Encarta Web)



Annexe III : Régions et départements de France

Carte A.II: La France, ses régions et ses départements (Source : Portail d'annonces Hervieux)



Carte A.III : La France outre mer (Source : Collectionneurs de plaques)

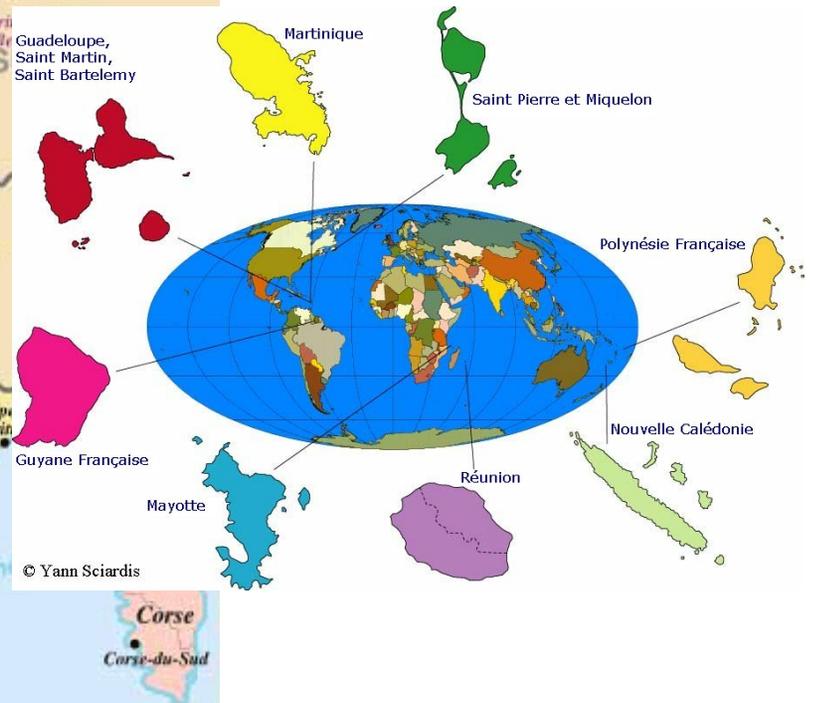


Tableau A.II : Régions et départements français (Réalisé par J.P. Source : La géographie de la France)

Région	Département	Population (Département)
Alsace	(67) Bas-Rhin	1 063 000
	(68) Haut-Rhin	731 000
Aquitaine	(24) Dordogne	398 000
	(33) Gironde	1 376 000
	(40) Landes	347 000
	(47) Lot-et-Garonne	315 000
Auvergne	(64) Pyrénées-Atlantiques	625 000
	(03) Allier	344 000
	(15) Cantal	149 000
Basse-Normandie	(43) Haute-Loire	216 000
	(63) Puy-de-Dôme	617 000
	(14) Calvados	664 000
Bourgogne	(50) Manche	486 000
	(61) Orne	292 000
	(21) Côte-d'Or	515 000
	(58) Nièvre	222 000
Bretagne	(71) Saône-et-Loire	548 000
	(89) Yonne	341 000
	(22) Côtes-d'Armor	561 000
	(29) Finistère	874 000
Centre	(35) Ille-et-Vilaine	908 000
	(56) Morbihan	677 000
	(18) Cher	313 000
	(28) Eure-et-Loir	415 000
	(36) Indre	231 000
	(37) Indre-et-Loire	568 000

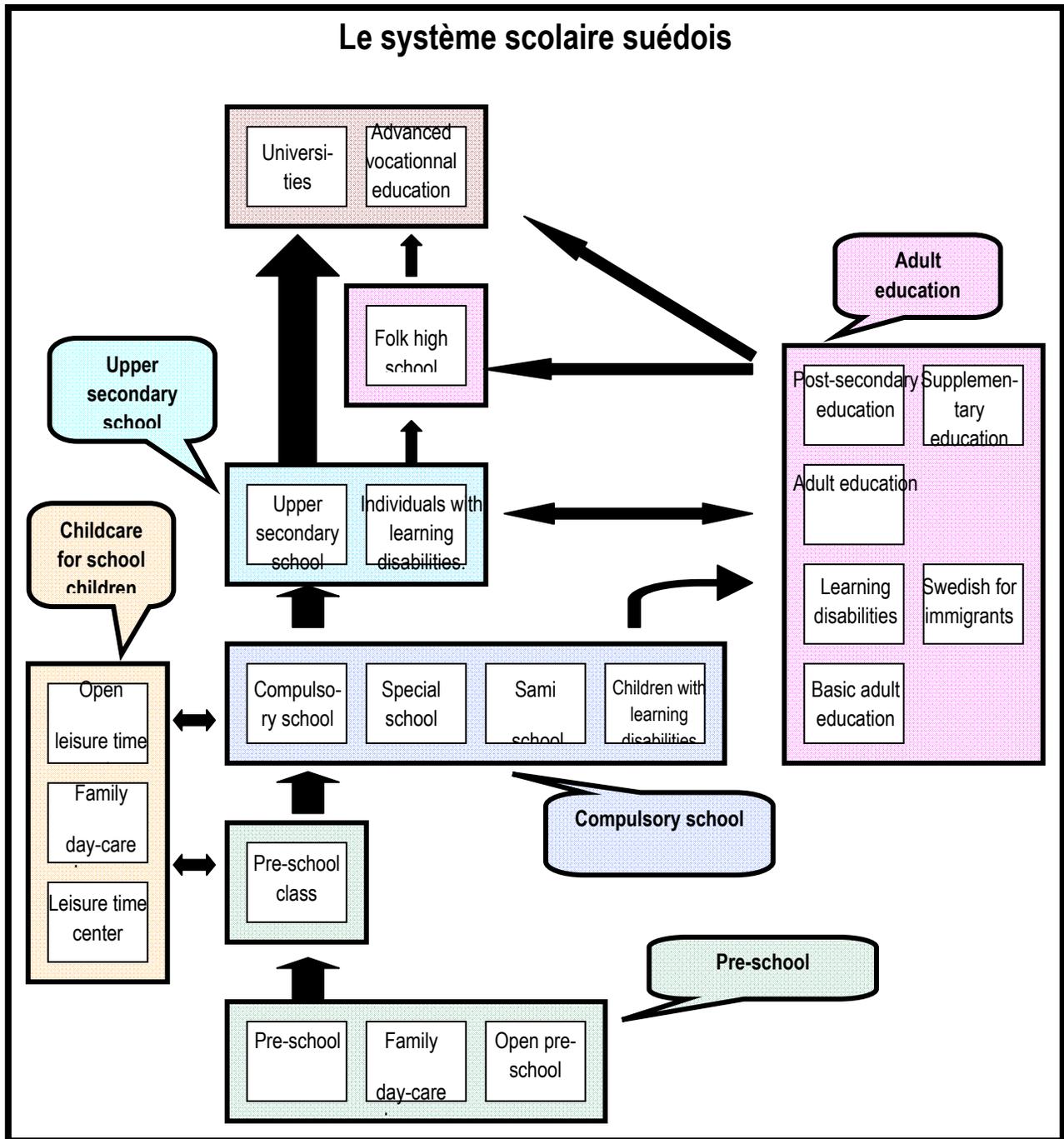
	(41) Loir-et-Cher	321 000
	(45) Loiret	634 000
Champagne-Ardenne	(08) Ardennes	289 000
	(10) Aube	294 000
	(51) Marne	564 000
Région	Département	Population (Département)
	(52) Haute-Marne	190 000
Corse	(2A) Corse-du-Sud	125 000
	(2B) Haute-Corse	148 000
Franche-Comté	(25) Doubs	510 000
	(39) Jura	255 000
	(70) Haute-Saône	234 000
	(90) Territoire de Belfort	140 000
Haute-Normandie	(27) Eure	557 000
	(76) Seine-Maritime	1 245 000
Ile-de-France	(75) Paris	2 164 000
	(77) Seine-et-Marne	1 260 000
	(78) Yvelines	1 395 000
	(91) Essonne	1 172 000
	(92) Hauts-de-Seine	1 517 000
	(93) Seine-Saint-Denis	1 459 000
	(94) Val-de-Marne	1 279 000
	(95) Val-d'Oise	1 139 000
Languedoc-Roussillon	(11) Aude	329 000
	(30) Gard	665 000
	(34) Hérault	971 000

	(48) Lozère	75 000
	(66) Pyrénées-Orientales	421 000
Limousin	(19) Corrèze	237 000
	(23) Creuse	124 000
	(87) Haute-Vienne	361 000
Lorraine	(54) Meurthe-et-Moselle	723 000
	(55) Meuse	193 000
	(57) Moselle	1 037 000
	(88) Vosges	382 000
Midi-Pyrénées	(09) Ariège	142 000
Région	Département	Population (Département)
	(12) Aveyron	272 000
	(31) Haute-Garonne	1 135 000
	(32) Gers	178 000
	(46) Lot	167 000
	(65) Hautes-Pyrénées	228 000
	(81) Tarn	358 000
	(82) Tarn-et-Garonne	219 000
Nord-Pas-de-Calais	(59) Nord	2 577 000
	(62) Pas-de-Calais	1 456 000
Pays de la Loire	(44) Loire-Atlantique	1 192 000
	(49) Maine-et-Loire	753 000
	(53) Mayenne	296 000
	(72) Sarthe	543 000
	(85) Vendée	577 000
Picardie	(02) Aisne	536 000

	(60) Oise	780 000
	(80) Somme	559 000
Poitou-Charentes	(16) Charente	344 000
	(17) Charente-Maritime	588 000
	(79) Deux-Sèvres	352 000
	(86) Vienne	408 000
Provence-Alpes-Côte-d'Azur	(04) Alpes-de-Haute-Provence	146 000
	(05) Hautes-Alpes	128 000
	(06) Alpes-Maritimes	1 057 000
	(13) Bouches-du-Rhône	1 906 000
	(83) Var	958 000
	(84) Vaucluse	522 000
Rhône-Alpes	(01) Ain	547 000
	(07) Ardèche	299 000
	(26) Drôme	458 000
	(38) Isère	1 145 000
Région	Département	Population (Département)
	(42) Loire	732 000
	(69) Rhône	1 654 000
	(73) Savoie	392 000
	(74) Haute-Savoie	676 000
DOM-ROM	Guadeloupe	449 000
	Martinique	433 000
	Guyane française	196 000
	La Réunion	777 000
Collectivités outre-mer	Mayotte	201 234

	Saint-Pierre-et-Miquelon	7 012
	Wallis-et-Futuna	15 185
	Polynésie française	260 338
TOM	Terres Australes et Antarctique française	-
Collectivité d'outre-mer <i>sui generis</i>	Nouvelle-Calédonie	232 258

Annexe IV : Le système scolaire suédois



Annexe V : Les agences suédoises

Une agence est une autorité centrale supervisée directement par l'État et à qui une mission particulière est confiée en matière d'éducation. Ces agences soumettent un rapport annuel de leurs activités au gouvernement. Les informations fournies par ces diverses agences permettent au gouvernement suédois d'avoir un portrait à long terme du développement national du secteur de l'éducation.

La direction générale de l'éducation (Skolverket)

Cette agence est l'autorité centrale principale qui est responsable de la supervision du système scolaire (Voir 2.1.1.1).

L'Agence nationale pour l'amélioration de l'éducation (Myndigheten för skolutveckling)

C'est l'Agence qui est chargée du développement de l'éducation. (Voir 2.1.1.1)

L'Institut pour les besoins particuliers en éducation (Specialpedagogiska insitutet)

L'Institut est responsable de l'allocation de fonds publics pour les cas pédagogiques particuliers. Au sein de l'Institut, un Conseil pour le matériel d'enseignement a la tâche de coordonner la responsabilité étatique de support au matériel d'enseignement pour les besoins particuliers en éducation et de travailler en conjonction avec d'autres joueurs dans le milieu, dont le marché commercial.

L'Agence nationale des écoles spéciales pour sourds et jeunes ayant des difficultés d'audition (Specialskolemyndigheten)

Le réseau scolaire pour les élèves malentendants consiste en 6 écoles, 5 qui sont régionales et une qui est nationale. L'Agence est l'autorité centrale qui coordonne le travail de développement, s'assure que les objectifs nationaux sont atteints et collabore avec les écoles pour développer de nouvelles compétences de travail.

Le Bureau du programme international d'éducation (Internationella programkontoret)

Autorité centrale qui supporte les écoles, les universités, les compagnies, les organisations et les individus qui souhaitent prendre part à un projet de coopération internationale, le Bureau du programme international d'éducation est responsable de la participation de la Suède dans deux des plus grands programmes d'éducation internationale intra-Europe, Socrates et Leonardo da Vinci.

Le Conseil national de l'éducation aux adultes

Le conseil national de l'éducation aux adultes est composé de trois membres qui sont la fédération nationale des associations étudiantes, la fédération des conseils de comtés et l'association suédoise des autorités locales et des régions. Ce conseil est chargé de préparer des rapports financiers annuels au gouvernement, de faire un suivi et une évaluation des activités pour adulte et de superviser les associations pour élèves adultes.

Annexe VI : La décentralisation en France

Les lois Defferre sont les mesures adoptées à partir de 1981 en matière de décentralisation. Les trois grands principes de cette politique de décentralisation sont :

- « L'absence de tutelle d'une collectivité sur une autre;
- le maintien des différentes structures d'administration locale existantes;
- la compensation financière des transferts de compétences » (Documentation française, Web, 2005).

Ces lois se traduisent par cinq changements principaux :

- Le pouvoir de tutelle du préfet disparaît; au lieu d'y avoir un contrôle étatique *a priori* comme auparavant, où les collectivités devaient attendre avis du préfet avant d'agir, le contrôle est désormais *a posteriori*;
- le préfet ne met plus en œuvre les politiques du département; c'est le président du conseil général qui le fait, après avoir été élu;
- la région est désormais une collectivité territoriale à part entière, administrée par un conseil régional dont les membres sont élus;
- des blocs de compétences sont transférés de l'État vers les collectivités territoriales;
- l'État accorde des aides financières aux collectivités territoriales sous la forme de dotations.

En ce qui concerne les transferts de compétences, deux principes sont suivis, soit celui d'une stricte compensation des charges résultant du transfert, et celui de la liberté des collectivités locales, comme quoi aucune collectivité n'exerce de tutelle sur une autre.

Annexe VII : Le Centre national d'enseignement à distance (CNED)⁷¹

Le CNED a comme mission de former tout au long de la vie, que ce soit une formation initiale ou une formation professionnelle ou diplômante, et de proposer aux collectivités territoriales des outils pour garantir l'égalité des chances ainsi que l'amélioration de l'apprentissage. Afin d'atteindre ces objectifs, le CNED compte six gammes distinctes de formations :

- Scolaire : Le CNED scolaire est un programme de formation initiale, c'est-à-dire permettant de réaliser la scolarité obligatoire, ainsi que des formations professionnelles comme le CAP et le BEP. La division des niveaux et les objectifs d'apprentissages sont les mêmes que pour l'enseignement standard en établissement. Le premier niveau disponible est la Grande section de maternelle. Ce programme s'adresse également aux jeunes qui recommencent les études après avoir cessé avant la fin de la scolarité obligatoire.
- Supérieur : Le CNED supérieur offre 18 brevets de technicien supérieur (BTS) et permet également de préparer un diplôme universitaire dans divers domaines. Ce programme permet également de décerner des diplômes d'accès aux études supérieures (DAEU), équivalent au bac.
- Concours : Le CNED concours permet aux élèves ou finissants d'être orientés dans la préparation de certains concours comme celui d'entrée dans les grandes écoles.
- Professionnel : Le CNED professionnel offre plusieurs formations répondant aux exigences du monde du travail. Ces formations sont très diversifiées, et peuvent convenir à plusieurs types d'emplois.
- Ingénierie : Le CNED ingénierie est un programme de conseil et d'expertise pour le montage de dispositifs de formation. En résumé, c'est via ce programme que les spécialistes du CNED aident d'autres professionnels à créer des programmes adaptés aux besoins des institutions au sein desquelles ils travaillent. Autre volet du CNED ingénierie : l'école d'ingénierie de la formation à distance (EIFAD), qui propose des formations liées au thème de la formation ouverte à distance.

⁷¹ La référence principale de cette annexe est CNED, WEB, rubrique présentation.

- Culture : Le CNED culture est le volet le plus décontracté du centre. C'est dans ce programme qu'on peut suivre des formations d'enrichissement personnel, par exemple en langue ou en histoire.

En plus de ces six volets, le CNED a une méthode d'enseignement particulière, qui se décline en trois grands principes qui sont l'accompagnement et l'autonomie, l'autonomie de l'apprenant et l'accompagnement par des enseignants, qui renforce la confiance. Finalement, les tâches effectuées par le CNED tournent autour de la valorisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) et de l'enseignement/conception de formations.

Annexe VIII : Les programmes de formation professionnelle en Suède

Les programmes nationaux de formation professionnelle suédois sont au nombre de 17 et permettent tous, sauf deux, de se préparer à un métier et d'accéder au marché du travail. Grâce à plusieurs cours de spécification, ils ont un but précis de formation et s'adressent à tout élève qui a terminé sa formation obligatoire. Il existe deux profils dans la formation du secondaire supérieur, soit le profil à dominante théorique, qui prépare l'élève pour une formation universitaire, et le profil à dominante professionnelle, qui prépare l'élève au marché du travail.

Dominante théorique

- *Sciences physiques et naturelles* : oriente l'élève vers la poursuite d'études dans le domaine des mathématiques, des sciences et de la technologie.
Orientation : sciences naturelles, mathématiques, sciences informatiques, sciences environnementales.
- *Sciences sociales* : oriente l'élève vers la poursuite d'études dans le domaine des sciences sociales, de l'économie et des langues.
Orientation : économie, culture, sciences sociales, langues.

Dominante professionnelle

- *Beaux-arts* : formation large qui prépare l'élève à une profession du domaine artistique.
Orientation : Arts et design, danse, musique, théâtre.
- *Commerce et administration* : dirige l'élève vers des emplois commerciaux ou administratifs dans le secteur privé ou dans l'administration publique.
Orientation : Commerce et service, tourisme, voyage.

- *Construction, bâtiment et travaux publics* : Pour travailler dans la construction de bâtiments, la rénovation et tout ce qui touche de près ou de loin à la construction de bâtiments.
Orientation : Construction, construction de maisons, peinture de construction, génie civil
- *Enfance et loisir* : Pour les emplois amenant la personne à prendre soin de gens de tous âges dans un cadre pédagogique, comme dans le domaine des loisirs, des soins de santé, des sports et de la gestion de bibliothèques.
Orientation : activités sociales, domaine récréatif et pédagogique.
- *Électrotechnique* : Pour le travail avec des installations électriques, des réparations et de la maintenance électrique, les télécommunications et les systèmes électroniques.
Orientation : techniques informatiques, génie électrique, métiers de l'électronique.
- *Énergie* : Mène à des emplois dans des centrales électriques, sur les systèmes de chauffage, de ventilation et sanitaires ainsi que des emplois similaires sur les navires.
Orientation : technique navale, domaine du chauffage, de la ventilation, de la réfrigération.
- *Alimentation* : Emplois dans l'industrie alimentaire, la vente et la distribution.
Orientation : Vente de nourriture, préparation industrielle des aliments.
- *Artisanat et commerce* : Prépare à diverses formations artisanales et commerciales, ainsi que la réparation et le service à la clientèle du milieu.
Particularité de ce programme : une grande partie de la formation est réalisée sur le lieu de travail.
Orientation : métiers artisanaux, gestion de commerce de ce type.
- *Santé* : Emploi où on se retrouve à prendre soin de gens de tous les âges.
Orientation : infirmier, médecin, médecine dentaire, services sociaux.
- *Hôtellerie et restauration* : Pour tous les emplois touchant à l'industrie hôtelière, à l'organisation de conférences ou au métier de serveur ou de cuisinier.

Orientation : emplois dans le domaine de la restauration, milieu hôtelier, services alimentaires.

- *Industrie* : Forme pour des emplois dans la production industrielle, la programmation et la conduite de machines et les processus assistés par ordinateur.

Orientation : milieu manufacturier, maintenance de machinerie.

- *Médias* : Travail avec les communications, la publicité et diverses formes de médias.

Orientation : imprimerie, production média.

- *Exploitation de ressources naturelles* : Pour les métiers touchant de près ou de loin à des éléments naturels, comme la forêt, les animaux, le tourisme environnemental ou les plantes.

Orientation : agriculture, foresterie, horticulture, soins vétérinaires, aquaculture, chasse, conservation de la faune, préservation de la nature.

- *Mécanique de véhicules* : Emploi de maintenance et réparation de véhicules, incluant la conduite.

Orientation : mécanique d'avions, conduite d'autobus, mécanique automobile.

ANNEXE II :
ARTICLE NON-PUBLIÉ

Cet article est un court résumé d'un travail réalisé dans le cadre d'un stage de recherche effectué à la Fédération. Il porte sur les systèmes scolaires suédois et français, en s'attardant sur les questions de gouvernance et de démocratie scolaire. Ce résumé présentera brièvement le système scolaire suédois, le système scolaire français puis se terminera sur une ouverture réflexive sur la gouvernance scolaire dans ces deux pays.

Portrait de la Suède

La Suède est un pays scandinave de 9 millions d'habitants, avec une superficie de 450 000 km². Les municipalités en Suède ont des champs de compétences étendus qui vont de la santé et soins médicaux aux affaires sociales et à l'éducation. Les municipalités ont le droit de lever des impôts pour financer les services qu'elles dispensent, et le pouvoir décisionnel pour la gestion des divers champs de compétences appartient aux assemblées élues (le conseil municipal dans ce cas).

L'offre scolaire s'étend de 1 an à 20 ans, sans compter les services offerts aux adultes et aux personnes handicapées, avec difficultés d'apprentissage ou aux personnes immigrantes récentes. La Suède est caractérisée par un niveau d'enseignement unique qui combine l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire inférieur (de la première à la neuvième année). L'obligation scolaire est de 7 à 16 ans.

Le système scolaire suédois est très décentralisé et comporte plusieurs acteurs d'importance. Le principe de base quant à la responsabilité en éducation est que le Parlement et le gouvernement contrôlent les activités éducatives via l'établissement d'objectifs nationaux, et les autorités centrales, les municipalités et les chefs d'établissements sont responsables de l'atteinte des objectifs. Le ministère de l'éducation et de la science est le responsable officiel de l'éducation en Suède. Il est chargé de préparer les lois et règlements pour le Parlement, mais est aussi en charge des règles et du cadre réglementaire global pour les agences, ces dernières étant des entités responsables de la mise en œuvre des politiques gouvernementales. La principale agence en matière d'éducation en Suède est la Direction générale de l'Éducation, qui est chargée de la question du cadre pédagogique pour les niveaux préscolaire à secondaire supérieur. Elle guide, évalue et supervise toutes les composantes du système scolaire. On peut dire qu'elle quantifie ce que l'État qualifie.

La municipalité est un acteur très important en matière d'éducation en Suède. Elle est tenue par la loi d'offrir le service d'éducation et ce, à tous les niveaux qui sont inférieurs à l'université. Afin de planifier l'intervention de la municipalité en cette matière, le conseil municipal adopte un *school plan*. Un autre acteur important, le dernier et non le moindre, est le chef d'établissement, qui dispose d'une certaine autonomie dans la préparation de son plan de travail (*work plan*). Notons que les chefs d'établissements en Suède ne sont pas des enseignants mais des gestionnaires professionnels.

Les deux principaux bailleurs de fonds de l'éducation en Suède sont la municipalité et l'État. Comme ce dernier a confié des responsabilités à la municipalité, des transferts ont lieu afin d'aider au financement, transferts qui équivalent à environ 20% des sommes totales injectées annuellement dans l'éducation. L'enseignement obligatoire est gratuit, autant au niveau de l'inscription, du matériel scolaire, du transport scolaire et des repas à la cantine. En ce qui a trait aux dépenses d'investissement, notons que la Suède a investi en 2003 6,7% de son PIB dans l'éducation, dont 4,5% du PIB total dans l'enseignement obligatoire.

Les établissements privés en Suède sont appelés indépendants, car ils sont financés par l'État afin que les élèves y aient accès gratuitement. En 2005, seulement 7,5% des jeunes inscrits dans le niveau d'enseignement obligatoire fréquentaient une école indépendante, malgré une importante augmentation des effectifs dans le secteur indépendant de 2001 à 2005, voyant le nombre d'inscrits gonfler de 34%.

L'État a imposé un minimum de 178 jours à partir du niveau obligatoire. L'organisation de l'horaire hebdomadaire et quotidien est la responsabilité de la municipalité et de l'établissement, en autant que le minimum de jours soit respecté.

En Suède, un des principes de base est que toute personne a droit à l'éducation, même si elle a des difficultés physiques ou intellectuelles qui rendent l'apprentissage plus difficile ou complexe. L'enseignement pour les élèves handicapés ou avec difficultés d'apprentissage ou d'adaptation se décline sous deux formes, soit l'enseignement séparé (dans des écoles particulières) et l'enseignement intégré (où l'élève se retrouve dans une école régulière, suivi par un enseignant ou intégré dans une classe avec d'autres jeunes qui ont des difficultés ou un handicap). L'enseignement intégré permet à l'élève d'avoir accès à la diplomation.

C'est au secondaire supérieur que l'enseignement professionnel est offert, via des programmes de 3 ans permettant de se spécialiser dans divers domaines. En terminant, il importe de préciser que les programmes d'enseignement professionnel peuvent être adaptés aux réalités et besoins régionaux.

Portrait de France

La France, pays d'Europe occidentale, compte près de 64 millions d'habitants répartis sur un territoire de 550 000 km². Elle compte 22 régions, 96 départements et plusieurs milliers de communes. En 1982 et 1983, des lois sont mises en place pour décentraliser le fonctionnement de l'administration française. Il a résulté de cet exercice une nouvelle importance donnée aux collectivités territoriales via le transfert de compétences étatiques. Dans le cas de l'éducation, ces lois se sont traduites par le transfert de certaines compétences, par exemple en matière de gestion du parc immobilier scolaire au niveau de l'enseignement primaire par les communes.

On retrouve dans le système scolaire français un plus grand nombre de niveau que dans le système suédois. Par exemple, la période où l'éducation est obligatoire pour les jeunes français (de 6 à 16 ans) est répartie en trois niveaux, soit l'enseignement primaire (élémentaire), le collège et le lycée (de 15 à 16 ans).

Les lois de décentralisation de 1982 et 1983 ont donné aux collectivités locales de nouvelles compétences en éducation. Aujourd'hui, la répartition des compétences en matière d'éducation commence par l'État, qui est garant de la cohérence nationale de l'enseignement, c'est-à-dire qu'il définit les programmes et orientations pédagogiques. C'est l'État qui est l'embauteur officiel de tout le personnel, enseignant ou non.

En plus de ces responsabilités qui sont détenues exclusivement par l'État, d'autres responsabilités ont été déconcentrées, c'est-à-dire qu'elles sont toujours sous l'autorité de l'État mais que d'autres acteurs sont responsables de leur mise en oeuvre. C'est le cas du recteur, qui a juridiction au niveau régional sur le territoire de l'académie. En plus d'être responsable du service public d'éducation et des contrats signés avec les établissements privés, il doit veiller à l'exécution des décisions du ministre dans son académie (l'académie étant une division territoriale administrative spécifique au domaine de l'éducation). Un autre

acteur déconcentré, mais au niveau local cette fois, est l'inspecteur d'académie, qui a compétence pour l'ouverture ou la fermeture des classes. Cet inspecteur est sous l'autorité du préfet et du recteur, et est l'acteur déconcentré le plus proche de la population dans le domaine de l'éducation.

Les compétences décentralisées concernent les trois collectivités locales : la commune est responsable de l'école primaire, le département du collège et la région du lycée. Les compétences confiées aux collectivités tournent autour de la question des bâtiments : construction d'écoles, besoin de fournitures, etc. Les établissements n'ont pas une autonomie très forte dans le système scolaire français. Une exception : les établissements publics locaux d'enseignement (EPL), résultat du regroupement du collège avec le lycée. Depuis les lois de décentralisation, l'EPL peut produire son projet d'établissement et est libre d'établir certains objectifs à atteindre, en complément avec ce qui a été établi par l'État.

Le partage des dépenses en France se fait de la même façon que le partage des compétences. L'État est en charge de toutes les dépenses pédagogiques, par exemple l'achat de nouveau matériel dans le cadre de l'implantation d'un nouveau programme. Il assume aussi les dépenses de personnel. Pour les collectivités locales, qui sont maintenant responsables de l'immobilier, chaque collectivité reçoit des dotations provenant de l'État.

L'enseignement dans le réseau public est gratuit. Selon les cas, le matériel scolaire peuvent être gratuits. Le transport scolaire est à la charge des parents, comme expliqué précédemment. En 2003, la France a investi 7,1% de son PIB total pour l'éducation, investissement représentant un montant de 153 milliards de dollars canadiens.

La liberté d'enseignement étant considérée comme fondamentale en France, toute personne peut créer une institution d'enseignement (sous certaines conditions). Par contre, c'est l'État qui détient le monopole en ce qui a trait à la délivrance de diplômes, donc, les institutions privées ont comme mission de préparer l'élève pour les examens. De façon générale, le nombre d'établissements scolaires est stable ou en légère diminution pour l'ensemble des niveaux scolaires. La diminution vise principalement les niveaux préscolaire et primaire, où, en 5 ans le nombre d'écoles maternelles a diminué de 4% au public, et de 25% au privé.

Au niveau préscolaire, le nombre d'heures hebdomadaires d'enseignement est uniforme, soit 26 heures. Le minimum de semaines de cours est de 36, équivalent à 180 jours par an. Une particularité du système français quant à son horaire est que dans certaines communes, l'école est donnée 4 jours par semaine au lieu de 5.

C'est la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées qui stipule la marche à suivre pour l'inscription d'un élève handicapé dans le système d'enseignement public français. Plusieurs catégories d'élèves sont incluses dans la question des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage, dont notamment les élèves intellectuellement précoces pour qui on retrouve des programmes adaptés. Dans le système public, des classes d'intégration scolaire (CLIS) accueillent les jeunes handicapés au niveau primaire, et cette offre scolaire est prise en charge au secondaire par les unités pédagogiques d'intégration (UPI). Au niveau des difficultés d'apprentissage, on commence par de la prévention avec le réseau d'aide spécialisée aux élèves en difficulté (RASED), qui vise les jeunes à risques et les milieux à risque (par exemple dans le cas des zones d'éducation prioritaire). Le RASED intervient principalement en matière de prévention du décrochage scolaire.

La formation professionnelle en France est offerte au lycée professionnel via les programmes de certificat d'aptitudes professionnelles (CAP) et de brevets d'études professionnelles (BEP). Suite à l'obtention du CAP ou du BEP (dont la scolarité dure 2 ans), l'élève peut soit se diriger vers le marché du travail ou poursuivre une année supplémentaire en vue de l'obtention d'un baccalauréat professionnel. Un autre type de formation professionnelle est l'apprentissage, qui est un programme d'alternance entre des périodes de cours et du travail en entreprise.

La gouvernance de l'éducation

Le partage de la responsabilité de l'éducation en Suède est fait entre l'État (mise en place des objectifs) et les municipalités (fonctionnement des établissements scolaires). En plus de ces deux acteurs, on retrouve la Direction générale de l'éducation, qui est une agence chargée de toute la question du cadre pédagogique. Les compétences qui sont confiées aux acteurs par le gouvernement sont exclusives et ces acteurs n'ont pas de comptes à rendre, hormis lors de l'évaluation de l'atteinte des objectifs par la Direction. Ce qui veut dire qu'une municipalité peut prendre les décisions qu'elle souhaite en matière d'éducation, en autant qu'elle respecte son champ de compétence ainsi que les barèmes établis par le Ministère de l'éducation (s'il y a lieu).

La France se démarque de la Suède par l'importance des compétences qui sont conservées au centre ou confiées à des instances déconcentrées (les yeux et les oreilles de l'État, sans son pouvoir de décision). Les collectivités locales ont néanmoins une petite part de responsabilité en ce qui a trait à l'immobilier scolaire sur leurs territoires respectifs (lycée pour les régions, collèges pour les départements et écoles pour les communes). Ce qu'il importe de garder en tête quant à la gouvernance de l'éducation en France, c'est que les règles sont les mêmes partout sur le territoire, les critères minimum et maximum étant uniformes. Les seuls décalages possibles concernent certains dossiers traités par les collectivités territoriales, où il existe une latitude de prise de décision en fonction des demandes de la population et des fonds disponibles. Ce qui veut dire, par exemple, que le transport scolaire qui est une responsabilité départementale, peut être gratuit dans un département et non dans un autre.

Un point d'intérêt à aborder ici est la question de l'autonomie des acteurs. En effet, une marge de manœuvre importante peut être donnée à divers acteurs sans que ces derniers ne puissent réellement prendre des décisions touchant à leurs compétences. Par exemple, prenons le cas de la France, avec les collectivités territoriales qui ont des responsabilités en matière de gestion du parc immobilier scolaire. Nous croyons que ces compétences confiées aux collectivités ne permettent pas à ces dernières de jouer un rôle d'importance dans la gestion du système scolaire, car leurs décisions doivent de toute façon être expliquées et motivées auprès des autorités centrales si elles souhaitent obtenir le financement pour achever leurs projets.

En terminant, en ce qui concerne la question de la gouvernance et de l'autonomie des acteurs, il aurait été intéressant de comparer la latitude donnée aux acteurs de l'éducation avec celle des acteurs de la santé ou de l'aménagement du territoire. D'autres questions pourraient également être soulevées, par exemple celles de la représentativité des élus ou de la compétitivité des modèles de gestions de l'éducation. Somme toute, les observations présentées dans ce texte permettent de donner une idée générale des caractéristiques des systèmes scolaire suédois et français tout en lançant une réflexion quant à leurs correspondances et différences avec le modèle québécois.

ANNEXE III :
RÉSUMÉ DU RAPPORT

Étude comparative: Les systèmes scolaires français et suédois

Ce texte est un résumé basé sur le travail réalisé par l'auteur dans le cadre d'un mandat de recherche sur les systèmes scolaires de France et de Suède. Pour des explications supplémentaires sur les sujets abordés dans ce texte, pour des définitions de termes ou des précisions méthodologiques, se référer au texte original.

AUTEUR : Julie Paradis, candidate à la maîtrise en études urbaines, Institut national de la recherche scientifique, urbanisation, culture et société.

RÉSUMÉ

On compte actuellement 72 commissions scolaires au Québec, dont 60 commissions scolaires francophones, 9 commissions scolaires anglophones et 3 à statut particulier. La commission scolaire existe depuis plus d'une centaine d'année. Ces années d'existence ne lui épargnent pas les critiques et les propositions de refonte et/ou transformation de sa structure. Bien que depuis les élections provinciales de mars 2007, l'idée de l'abolition de l'entité soit dans plusieurs bouches, nous ne tentons pas de réfuter ces critiques. Cette comparaison est plutôt faite dans l'optique d'examiner comment est gérée l'éducation dans d'autres pays, qui s'en charge et quels résultats ils obtiennent. Par la suite, nous comparerons les grandes caractéristiques de ces systèmes scolaires avec celui du Québec et terminerons avec des questionnements et un début d'analyse.

PORTRAIT DES PAYS

La Suède

La Suède est un pays scandinave de 9 millions d'habitants, avec une superficie de 450 000 km². Ayant comme capitale Stockholm, la Suède compte 85% de sa population dans sa moitié Sud. Notons que la Suède est un des 4 pays composant la Laponie, pays nordique dont les habitants sont le peuple Sami. Le pays est gouverné sous un régime de type parlementaire. Les ministères suédois sont des unités plutôt restreintes; c'est le ministre de l'Éducation et des sciences qui détient la responsabilité en matière d'éducation. Le territoire suédois est divisé en 21 comtés et 290 municipalités dont le faible nombre est lié au fait que les municipalités du Sud sont très petites et denses alors que celles du Nord couvrent de très grands territoires. Les municipalités en Suède ont des champs de compétences étendus qui vont de la santé et soins médicaux aux affaires sociales et à l'éducation. Les municipalités ont le droit de lever des impôts pour financer les services qu'elles dispensent, et le pouvoir décisionnel pour la gestion des divers champs de compétences appartient aux assemblées élues (le conseil municipal dans ce cas).

La décentralisation des compétences de 1991 a donné aux municipalités un grand pouvoir en matière d'éducation. Depuis, la municipalité peut développer des politiques scolaires locales et est responsable de tous les niveaux d'enseignement inférieurs à l'enseignement supérieur.

La France

La France, pays d'Europe occidentale, compte près de 64 millions d'habitants répartis sur un territoire de 550 000 km². Elle compte 22 régions, 96 départements et plusieurs milliers de communes sur le continent, sans compter les territoires outre-mer. La population française est répartie très inégalement sur l'ensemble du territoire. Un cinquième de la population est regroupé en Île-de-France, région encerclant Paris et couvrant 2% du territoire. Aussi, la population est très dense dans les grandes villes alors que les communes périphériques sont de faible densité. Ces caractéristiques démographiques ont une influence importante sur la structure du système d'éducation et la répartition des institutions scolaires sur le territoire. La République française a un régime semi-présidentiel et compte un parlement composé de deux instances, soit l'Assemblée nationale et le Sénat. C'est le Président, élu pour 5 ans, qui préside le Conseil des Ministres.

En 1982 et 1983, des lois sont mises en place pour décentraliser le fonctionnement de l'administration française. Il a résulté de cet exercice une nouvelle importance donnée aux collectivités territoriales via le transfert de compétences étatiques. Dans le cas de l'éducation, ces lois se sont traduites par le transfert de certaines compétences, par exemple en matière de gestion du parc immobilier scolaire au niveau de l'enseignement primaire par les communes. Le but de cet exercice de décentralisation était de rapprocher le centre de décision des citoyens.

LES SYSTÈMES SCOLAIRES

La Suède

En Suède, l'offre scolaire débute dès l'âge de 1 an et va jusqu'à l'âge de 20 ans, sans compter les services offerts aux adultes et aux personnes handicapées, avec difficultés d'apprentissage ou aux personnes immigrantes récentes. La Suède est caractérisée par un niveau unique qui combine l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire inférieur (de la première à la neuvième année). L'obligation scolaire est de 7 à 16 ans; en dehors de ces âges, l'enfant et le parent décident de la fréquentation scolaire ou non.

Cycles	Âge de l'élève
Activités préscolaires	1-5
Classe préscolaire	6
Enseignement obligatoire	7-16
Secondaire supérieur	16-19
Enseignement tertiaire	19 ans et plus

Dès l'âge de 1 an, l'élève peut être pris en charge par le système scolaire suédois. Il fréquente alors les services d'activités préscolaires, qui sont combinés avec les différents services de garde. À partir de l'âge de 4 ans, l'enfant est assuré d'avoir une place dans un de ces centres. À l'âge de 6 ans, l'enfant est prêt à fréquenter la classe préscolaire, où l'enseignement qu'il recevra sera ... selon certains objectifs d'apprentissage.

L'enseignement obligatoire débute à l'âge de 7 ans et dure 9 ans. Lorsque l'élève termine sa neuvième année, il reçoit une attestation de réalisation d'études obligatoires. De plus en plus, les établissements scolaires offrent les 9 niveaux

Les enfants suédois peuvent être pris en charge par le système scolaire dès l'âge de 1 an.

d'enseignement, surtout dans les petites municipalités où le bassin d'élèves est plus petit. À la suite de l'enseignement obligatoire, l'élève peut poursuivre au secondaire supérieur. Il a alors le choix entre plusieurs programmes de formation soit généraux ou plus axés vers une profession. Les programmes d'études de ce niveau durent 3 ans et on retrouve ce type d'établissement dans 273 municipalités pour une possibilité de 290.

La France

On retrouve dans le système scolaire français un plus grand nombre de niveau que dans le système suédois. Par exemple, la période où l'éducation est obligatoire pour les jeunes français (de 6 à 16 ans) est répartie en trois niveaux (se référer au tableau ci-contre), soit l'enseignement primaire (élémentaire), le collège et le lycée (de 15 à 16 ans). Les enfants peuvent être scolarisés dès l'âge de 2 ans, mais seulement s'il y a une place disponible pour eux dans le système d'enseignement préscolaire. Sinon, les parents doivent trouver des places dans le milieu privé. C'est à partir de 3 ans que la place de l'enfant est garantie dans le système public si la demande est faite.

Niveaux	Âge de l'élève
Maternelle	2-5
Élémentaire : Classe préparatoire	6
Élémentaire	7-10
Collège	11-14
Lycée	15-18
Enseignement supérieur	19 et +

Une particularité du système scolaire français est qu'il existe des cycles d'apprentissage qui sont répartis sur l'ensemble du cheminement scolaire, de l'enseignement préscolaire (maternelle) au lycée. Ces cycles d'apprentissage ont des visées particulières menant à l'acquisition de compétences. Au niveau des établissements d'enseignement, on retrouve parfois, particulièrement au niveau primaire, des communes qui regroupent leurs activités scolaires afin d'avoir un bassin d'élèves suffisant pour justifier l'ouverture d'une classe.

L'enfant débute avec des classes de maternelle, jusqu'à l'âge de 6 ans où il entame sa scolarité obligatoire avec la classe préparatoire. Il entre par la suite dans le niveau d'enseignement primaire pendant 4 ans et poursuit au collège pendant 4 autres années. À la fin du collège, l'élève doit avoir choisi l'orientation professionnelle qu'il veut poursuivre au lycée. Le lycée se décline en trois types, soit le lycée général, technologique et professionnel. Les deux premiers se retrouvent dans la plupart des cas sous le même toit car ils mènent tous les deux à la poursuite d'études universitaires, alors que le lycée professionnel est séparé, car menant les jeunes directement vers le marché du travail.

LA GOUVERNANCE DE L'ÉDUCATION

La Suède

Le système scolaire suédois est très décentralisé et comporte plusieurs acteurs d'importance. Le principe de base quant à la responsabilité en éducation est que le Parlement et le gouvernement contrôlent les activités éducatives via l'établissement d'objectifs nationaux, et les autorités centrales, les municipalités et les chefs d'établissements sont responsables de l'atteinte des objectifs. Le ministère de l'éducation et de la science est le responsable officiel de l'éducation en Suède. Il est chargé de préparer les lois et règlements pour le Parlement, mais est aussi en charge des règles et du cadre réglementaire global pour les agences, ces dernières étant des entités responsables de la mise en œuvre des politiques gouvernementales. La principale agence en matière d'éducation en Suède est la Direction générale de l'Éducation, qui est chargée de la question du cadre pédagogique pour les

niveaux préscolaire à secondaire supérieur. Elle guide, évalue et supervise toutes les composantes du système scolaire. On peut dire qu'elle quantifie ce que l'État qualifie.

La municipalité est un acteur très important en matière d'éducation en Suède. En effet, elle est tenue par la loi d'offrir le service d'éducation et ce, à tous les niveaux qui sont inférieurs à l'université. Afin de planifier l'intervention de la municipalité en cette matière, le conseil municipal adopte un *school plan*. Un autre acteur important, le dernier et non le moindre, est le chef d'établissement, qui dispose d'une certaine autonomie dans la préparation de son plan de travail (*work plan*), autonomie pouvant créer des différences importantes dans la façon dont le programme est donné dans les écoles d'une même municipalité.

En ce qui concerne le transport scolaire, il est gratuit et offert à tous ceux qui en ont besoin par la municipalité, qui établit les critères de fonctionnement du service lors de la préparation du *school plan*. Il importe de préciser que le personnel est embauché par la municipalité ou l'État, tout dépendant du type d'établissement dans lequel ils vont travailler. Afin d'éviter une pénurie ou un surplus d'enseignants, l'État limite le nombre annuel d'étudiants qui peuvent passer l'examen final d'enseignement, un pré-requis pour être embauché. Dernier détail : les chefs d'établissements en Suède ne sont pas des enseignants mais des gestionnaires professionnels.

La France

Les lois de décentralisation de 1982 et 1983 ont donné aux collectivités locales de nouvelles compétences en éducation. Aujourd'hui, la répartition des compétences en matière d'éducation commence par l'État, qui est garant de la cohérence nationale de l'enseignement, c'est-à-dire qu'il définit les programmes et orientations pédagogiques. C'est l'État qui est l'embauteur officiel de tout le personnel, enseignant ou non, et c'est aussi lui qui arrête la date des vacances pour les trois zones scolaires de France métropolitaine.

En plus de ces responsabilités qui sont détenues exclusivement par l'État, d'autres responsabilités ont été déconcentrées, c'est-à-dire qu'elles sont toujours sous l'autorité de l'État mais que d'autres acteurs sont responsables de leur mise en oeuvre. C'est le cas du recteur, qui a juridiction au niveau régional sur le territoire de l'académie. Nommé par le Président de la République, le recteur est le représentant officiel du ministre de l'éducation et ses pouvoirs s'étendent à tous les niveaux d'enseignement. En plus d'être responsable du service public d'éducation et des contrats signés avec les établissements privés, il doit veiller à l'exécution des décisions du ministre dans son académie (l'académie étant une division territoriale administrative spécifique au domaine de l'éducation). Il a aussi un pouvoir de décision en matière de répartition du personnel dans les départements, et de nombreux autres pouvoirs au niveau primaire et secondaire (inférieur et supérieur). Un autre acteur déconcentré, mais au niveau local cette fois, est l'inspecteur d'académie, qui a compétence pour l'ouverture ou la fermeture des classes. Cet inspecteur est sous l'autorité du préfet et du recteur, et est l'acteur déconcentré le plus proche de la population dans le domaine de l'éducation.

Les compétences décentralisées concernent les trois collectivités locales d'une façon bien précise : un niveau par collectivité. Les compétences confiées aux collectivités sont celles qui tournent autour de la question des bâtiments : construction d'écoles, besoin de fournitures, etc. La commune est responsable de l'école primaire, le département du collège et la région du lycée.

Les établissements n'ont pas une autonomie très forte dans le système scolaire français. Une exception : les établissements publics locaux d'enseignement (EPL), résultat du regroupement du collège avec le lycée. Depuis les

lois de décentralisation, l'EPLÉ peut produire son projet d'établissement et est libre d'établir certains objectifs à atteindre, en complément avec ce qui a été établi par l'État.

Le transport scolaire est une responsabilité partagée entre les agglomérations de plus de 100 000 habitants et les départements. Il n'y a pas de système exclusif de transport scolaire; on combine le tout avec le système de transport collectif, soit par autobus ou par train. Les parents reçoivent des escomptes importants pour l'achat de titres de passage pour leurs enfants qui doivent utiliser le transport collectif pour aller à l'école.

Comme le personnel, enseignant ou non, est composé d'employés de l'État, ces derniers sont des fonctionnaires et représentent 50% de l'ensemble de la fonction publique française. La procédure d'embauche du personnel est régie par des normes étatiques.

LE FINANCEMENT

La Suède

Les deux principaux bailleurs de fonds de l'éducation en Suède sont la municipalité et l'État. Comme ce dernier a confié des responsabilités à la municipalité, des transferts ont lieu afin d'aider au financement, transferts qui équivalent à environ 20% des sommes totales injectées annuellement dans l'éducation. La municipalité prend une partie de ses revenus indépendants pour les injecter dans chaque établissement scolaire. C'est l'État qui finance intégralement les établissements d'enseignement Samis et les universités.

L'enseignement obligatoire est gratuit, autant au niveau de l'inscription, du matériel scolaire, du transport scolaire et des repas à la cantine. Des frais peuvent être imposés au niveau préscolaire; si c'est le cas ils sont définis en fonction du revenu des parents et doivent respecter le plafond imposé par l'État. Le même système de financement existe dans les centres de garde. Il importe de préciser que tant au privé qu'au public, l'enseignement

est gratuit. Cette gratuité de l'enseignement indépendant repose sur un financement de l'État à hauteur de 75% des frais par enfant, et l'établissement indépendant s'occupe de trouver les 25% restants.

*Près de 50% des fonctionnaires français
sont du domaine de l'éducation*

En ce qui a trait aux dépenses d'investissement, notons que la Suède a investi en 2003 6,7% de son PIB dans l'éducation, dont 4,5% du PIB total dans l'enseignement obligatoire. Ce 6,7% équivaut à un investissement total de 28,5 milliards de dollars canadiens. Finalement, rappelons brièvement que le financement de l'éducation est fait par les acteurs publics (État et municipalité) à hauteur de 97,1%.

La France

Le partage des dépenses en France se fait de la même façon que le partage des compétences. L'État est en charge de toutes les dépenses pédagogiques, par exemple l'achat de nouveau matériel dans le cadre de l'implantation d'un nouveau programme. C'est aussi l'État qui assume les dépenses de personnel. Pour les collectivités locales, qui sont maintenant responsable de l'immobilier, chaque collectivité reçoit des dotations provenant de l'État. De cette façon, elles ont les ressources monétaires pour remplir leurs tâches.

L'enseignement dans le réseau public est gratuit. Selon les cas, les matériaux scolaires peuvent être gratuits. Le transport scolaire est à la charge des parents, comme expliqué précédemment.

En 2003, la France a investi 7,1% de son PIB total pour l'éducation, investissement représentant un montant de 153 milliards de dollars canadiens. De ce total, l'État a financé 60,9% et les collectivités locales 21,1%. Notons que c'est le niveau d'enseignement secondaire (collège et lycée) qui reçoit la plus grande partie du financement.

LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES ET LES ÉLÈVES

La Suède

Les établissements privés en Suède sont appelés indépendants, car ils sont financés par l'État afin que les élèves y aient accès gratuitement. Selon les niveaux d'enseignement, le privé est plus ou moins présent. La popularité croissante du secteur privé tient de la diversité des options offertes et du nombre croissant d'immigrants reçus en Suède, qui souhaitent que leurs enfants reçoivent un enseignement adapté à leur culture d'origine, enseignement qui est offert dans le

secteur indépendant. Malgré tout, on observe toujours des effectifs plutôt réduits dans les établissements indépendants. Par exemple, en 2005-2006, 92% des jeunes inscrits à la classe préscolaire l'étaient dans une école publique. Autre exemple : En 2005, seulement 7,5% des jeunes inscrits dans le niveau d'enseignement obligatoire fréquentaient une école indépendante, malgré une importante augmentation des effectifs dans le secteur indépendant de 2001 à 2005, voyant le nombre d'inscrits gonfler de 34%.

Depuis 5 ans, en Suède, c'est le secteur public qui subit les pertes d'effectifs, alors que le secteur indépendant voit son effectif augmenter. En 5 ans, dans l'enseignement obligatoire, le secteur indépendant a vu son effectif augmenter de 45% et le nombre d'établissements de près de 25%, alors que le public perdait 9% de son effectif et 6% de ses établissements.

Des alternatives au programme régulier sont offertes dans différentes situations. Ces alternatives touchent davantage la pédagogie et la clientèle plutôt que le territoire ou l'organisation. Par exemple, pour les jeunes immigrants, des classes spéciales peuvent être créées afin de faciliter l'atteinte du bilinguisme par le jeune, et la même chose est offerte aux clientèles Samis.

En général, la proximité est le principe dominant lors de la distribution des jeunes dans des établissements scolaires, et ce d'autant plus au niveau préscolaire afin d'éviter les risques liés au déplacement de l'enfant. En enseignement obligatoire, traditionnellement, les degrés étaient divisés de manière à ce qu'un établissement offre les degrés 1 à 6, et un autre les 7 à 9. Aujourd'hui, on tente de renverser la tendance afin d'offrir de 1 à 9 sous le même toit, pour faciliter la scolarité générale de l'élève qui aurait plus de chances d'avoir les mêmes enseignants, mais aussi pour assurer l'offre de tous les degrés dans les municipalités où le bassin d'élèves est plus bas ou en baisse.

En terminant cette section, il importe de préciser qu'en 2005, près de 230 000 adultes étaient inscrits à une ou l'autre des activités de formation offerte en Suède, dont notamment 18% suivaient un cours de formation initiale.

La France

La liberté d'enseignement étant considérée comme fondamentale en France, toute personne peut créer une institution d'enseignement (sous certaines conditions). Par contre, c'est l'État qui détient le monopole en ce qui a trait à la délivrance de diplômes, donc, les institutions privées ont comme mission de préparer l'élève pour les examens. L'État et l'institution privée sont généralement liés par un contrat, soit simple ou d'association. Il existe aussi des institutions sans contrat.

La France est reconnue pour une répartition asymétrique de sa population sur son territoire. Cette répartition inégale oblige le ministère de l'Éducation à développer des méthodes alternatives qui permettront d'offrir le service

En enseignement général ou technologique, il y a 1545 lycées publics et 1069 lycées privés. Ce nombre quasi-similaire d'établissement est expliqué partiellement lorsqu'on constate que la moyenne d'élève par établissement au public est de 1008 alors qu'au privé elle est de 391.

éducatif à tous les jeunes y ayant droit. La première méthode est la méthode intercommunale, c'est-à-dire un regroupement de communes, dont une qui offre le service éducatif et les autres qui envoient les enfants dans cet établissement. D'autres regroupements sont possibles, comme le regroupement dispersé (une classe par commune) et le regroupement mixte (mélange des deux dernières méthodes). Une autre méthode, lorsqu'il y a trop peu d'élèves pour

ouvrir une école maternelle est d'ouvrir une classe au sein de l'école primaire du village. Aussi, pour les communes situées en zones montagneuses, on retrouve les équipes mobiles d'animation et de liaison scolaire qui se déplacent. Finalement, il y a le centre national d'enseignement à distance (CNED), qui permet aux jeunes n'ayant pas accès au service éducatif de se scolariser.

De façon générale, le nombre d'établissements scolaires est stable ou en légère diminution pour l'ensemble des niveaux scolaires. La diminution vise principalement les niveaux préscolaire et primaire, où, en 5 ans le nombre d'écoles maternelles a diminué de 4% au public, et de 25% au privé. Ce sont d'ailleurs les baisses les plus importantes enregistrées depuis 5 ans. En 2004-2005, 100% des jeunes de 3 à 5 ans étaient inscrits dans un centre d'enseignement préscolaire.

Depuis 1980, le nombre de jeunes au primaire a diminué de 19%

LE CALENDRIER

La Suède

En ce qui concerne le nombre de jours annuel d'enseignement, l'État a imposé un minimum de 178 jours à partir du niveau obligatoire. L'organisation de l'horaire hebdomadaire et quotidien est la responsabilité de la municipalité et de l'établissement, en autant que le minimum de jours soit respecté. Au niveau préscolaire, les heures d'enseignement doivent être au nombre de 525, réparties en un maximum de 3 heures par jour, le reste de la journée étant assumé par les centres de garde.

La France

Au niveau préscolaire, le nombre d'heures hebdomadaires d'enseignement est uniforme, soit 26 heures. À partir du niveau primaire, il y a une division du territoire en 3 zones scolaires dans lesquelles les horaires peuvent varier, particulièrement en ce qui a trait aux vacances scolaires. Une particularité du système français quant à son horaire est que dans certaines communes, l'école est offerte 4 jours par semaine au lieu de 5. Cet horaire aménagé dépend de la demande et de l'avis du conseil local.

LES ÉLÈVES HANDICAPÉS OU EN DIFFICULTÉ D'ADAPTATION OU D'APPRENTISSAGE

La Suède

En Suède, un des principes de base est que toute personne a droit à l'éducation, même si elle a des difficultés physiques ou intellectuelles qui rendent l'apprentissage plus difficile ou complexe. L'enseignement pour les élèves handicapés ou avec difficultés d'apprentissage ou d'adaptation se décline sous deux formes, soit l'enseignement séparé (dans des écoles particulières) et l'enseignement intégré (où l'élève se retrouve dans une école régulière, suivi par un enseignant ou intégré dans une classe avec d'autres jeunes qui ont des difficultés ou un handicap). L'enseignement intégré permet à l'élève d'avoir accès à la diplomation alors que l'enseignement séparé le permet rarement.

Dans le cas des élèves handicapés, un plan d'action annuel est préparé par le chef d'établissement en collaboration avec les parents afin de s'assurer que les services offerts correspondent aux besoins de l'élève. Des aménagements sont possibles au niveau secondaire supérieur afin de permettre aux jeunes avec difficultés d'apprentissage de réussir le programme, par exemple une extension d'un an pour les programmes professionnels, durant normalement 3 ans. Pour les élèves avec de lourdes difficultés d'apprentissage, des programmes adaptés sont disponibles et offerts dans les écoles pour jeunes avec difficultés d'apprentissage.

La France

C'est la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées qui stipule la marche à suivre pour l'inscription d'un élève handicapé dans le système d'enseignement public français. Plusieurs catégories d'élèves sont incluses dans la question des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage, dont notamment les élèves intellectuellement précoces pour qui on retrouve des programmes adaptés.

Ce sont les maisons départementales des personnes handicapées (MDPH) qui mettent en place les équipes évaluant les personnes handicapées et les aidant à se diriger vers les bons établissements en fonction de leurs projets de vie. L'élève se voit donc attribuer un projet personnalisé de scolarisation (PPS) comprenant toutes les informations quant à sa condition et à ses projets de scolarisation. Dans le système public, des classes d'intégration scolaire (CLIS) accueillent les jeunes handicapés au niveau primaire, et cette offre scolaire est prise en charge au secondaire par les unités pédagogiques d'intégration (UPI). On parle ici de prise en charge intégrée, c'est-à-dire que les classes comptent exclusivement des jeunes aux prises avec un handicap, mais ces classes sont intégrées à des établissements d'enseignement régulier.

Au niveau des difficultés d'apprentissage, on commence par de la prévention avec le réseau d'aide spécialisée aux élèves en difficulté (RASED), qui vise les jeunes à risques et les milieux à risque (par exemple dans le cas des zones d'éducation prioritaires). Le RASED intervient principalement en matière de prévention du décrochage scolaire. Un autre service offert aux jeunes avec difficultés est la section d'enseignement spécial et adapté (SEGPA) qui s'adresse aux jeunes handicapés, mais aussi aux jeunes de 12 à 14 qui éprouvent diverses difficultés les empêchant de suivre le cheminement régulier d'enseignement.

ORGANISATION DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

La Suède

En Suède, c'est au secondaire supérieur que l'enseignement professionnel est offert, via des programmes de 3 ans permettant de se spécialiser dans divers domaines; soit 15 orientations permettent l'accès direct au marché du travail. Pour les jeunes, l'âge maximal pour débiter une formation est de 19 ans; après cet âge, on doit passer par le réseau d'enseignement aux adultes. D'ailleurs, un réseau d'enseignement aux adultes existe en Suède et débute par la scolarisation de base, c'est-à-dire l'offre des cours correspondant à l'enseignement obligatoire (niveaux 1 à 9). C'est la municipalité qui est responsable de pourvoir ce service sur son territoire lorsqu'il y a une demande.

Il importe de préciser que les programmes d'enseignement professionnel peuvent être adaptés aux réalités et besoins régionaux. De plus, un projet pilote a eu lieu afin de combiner de façon plus directe l'enseignement théorique et la pratique en entreprise, pour faciliter le passage de l'élève de l'école au marché du travail.

La France

La formation professionnelle en France est offerte au lycée professionnel via les programmes de certificat d'aptitudes professionnelles (CAP) et de brevets d'études professionnelles (BEP). Suite à l'obtention du CAP ou du BEP (dont la scolarité dure 2 ans), l'élève peut soit se diriger vers le marché du travail ou poursuivre une année supplémentaire en vue de l'obtention d'un baccalauréat professionnel. Un autre type de formation professionnelle est l'apprentissage, qui est un programme d'alternance entre des périodes de cours et du travail en entreprise.

En ce qui a trait à la scolarisation des adultes, on retrouve deux ressources principales en France. Tout d'abord les groupements d'établissements publics d'enseignement (GRETA) qui offrent des formations s'adressant à la clientèle adulte. Il s'agit principalement de formation continue pour les professionnels et d'intégration au travail pour les chômeurs. La seconde ressource concerne la formation initiale pour adulte et est l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANCLI). Il n'y a pas de centres d'enseignement initial pour adultes subventionnés par l'État en France; il s'agit surtout d'éducation populaire et de services offerts par différents groupes d'entraide, le tout supervisé et référencé par l'ANCLI.

ANALYSE PRÉLIMINAIRE

Le but premier de cette analyse n'est pas de se prononcer par rapport à la qualité ou au succès des deux modèles présentés, mais de soulever des questions quant à leurs spécificités, particulièrement en ce qui concerne le système québécois.

La première chose qu'il importe de préciser avant d'entamer cette analyse est la question de l'unicité des États traités. En fait, nous tenons à souligner que chacun de ces États a ses caractéristiques propres, tant au niveau

culturel, sociopolitique ou identitaire. Et ce sont ces caractéristiques qui rendent cet exercice d'analyse beaucoup plus complexe, car un modèle qui fonctionne bien dans un pays ou dans un État sera peut-être inapproprié dans un autre. C'est pourquoi on ne peut confronter les modèles sans prendre en compte ces éléments de contexte. Cette notion d'unicité sera prise en compte dans cette analyse, du moins au moment de soulever des questionnements quant aux grandes caractéristiques des modèles. Comme il s'agit ici d'une analyse préliminaire, nous nous concentrerons sur trois éléments observés lors de l'étude des systèmes scolaires, qui sont la question de la gouvernance de l'éducation, du rôle des élus et finalement des effets de la décroissance démographique et les solutions envisagées par les différents États étudiés.

La gouvernance de l'éducation (Suède et France)

- On remarque que du côté de la Suède, la responsabilité de l'éducation est partagée entre l'État (mise en place des objectifs) et les municipalités (ensemble de la mise en marche des établissements scolaires). En plus de ces deux acteurs plus politiques (car ils ont à leur tête des élus), on retrouve la Direction générale de l'éducation, qui est une agence en charge de toute la question du cadre pédagogique.
- En France, la responsabilité de l'éducation est principalement détenue par l'État et ses agents déconcentrés, laissant une petite marge de manœuvre aux collectivités locales qui sont en charge de l'immobilier.

Où se situe le système québécois par rapport à ces deux pays? Probablement entre les deux, avec un système où l'État est en charge des objectifs et de la pédagogie, mais laissant une latitude intéressante aux autres acteurs, notamment la commission scolaire. Dans le cas québécois, chaque décision qui est prise en matière de pédagogie devient un dossier très médiatisé et lié directement à la compétence du ministre en charge de ce même dossier. Est-ce qu'une séparation du politique et du pédagogique comme on retrouve en Suède permettrait une gouvernance de l'éducation plus efficace ou du coup moins politisée? Mais encore, cette séparation entre le politique et le pédagogique est-elle une solution efficace ou, dans le contexte sociopolitique que nous connaissons au Québec, cette séparation serait-elle possible?

Le rôle des élus (Suède et France)

- La municipalité suédoise a une grande responsabilité en matière d'enseignement, particulièrement aux niveaux préscolaire, obligatoire et secondaire supérieur. Ce sont les élus siégeant sur le conseil municipal qui sont en charge de ces dossiers.
- L'État français détient encore une majorité des pouvoirs en matière d'enseignement en France. Un autre acteur d'importance est le recteur qui n'est pas un acteur élu mais bien nommé par le Président de la République. Dans les collectivités locales, ce sont les conseils régionaux, généraux et communaux qui sont en charge de la prise de décision ayant trait à la responsabilité en éducation.

Une caractéristique qui est redondante est la présence d'acteurs élus dans la gestion de l'éducation. Mais peut-on parler de démocratie scolaire comme au Québec, où les conseillers élus le sont exclusivement pour la gestion de dossiers ayant trait à l'éducation? Il apparaît, dans le cas de la Suède, que la responsabilité de l'éducation en est une parmi tant d'autres pour les conseillers municipaux (il serait intéressant d'approfondir la question de la création dans les conseils municipaux de comités responsables de l'éducation). En France, la responsabilité des collectivités locales est limitée aux infrastructures, ce qui ne nécessite pas un conseil exclusivement dédié à cette question. Le Québec se démarque donc ici par l'existence d'une instance avec élus exclusivement dédiée à la question de

l'éducation. Pour en revenir à la gestion suédoise, nous croyons que chaque municipalité a une équipe formée et assignée à la question de l'éducation. Dans des municipalités ayant une population très importante, on pourrait penser qu'une telle organisation est possiblement présente et bien structurée. Mais est-ce le cas dans les plus petites municipalités? Nous ne pouvons pas répondre à cette question, mais il serait intéressant d'approfondir cette interrogation dans une analyse plus étoffée.

Déclin démographique et gestion des conséquences (Suède)

- La Suède a vu son effectif étudiant décliner fortement depuis quelques années; baisse se traduisant en une forte diminution du nombre d'établissements scolaires sur son territoire. Cette fermeture d'établissements scolaire est sentie particulièrement au niveau de l'enseignement obligatoire. Autre point à soulever : tandis que le nombre d'établissements publics diminue, le nombre d'établissements indépendant augmente.

La question du déclin démographique en est une qui est commune à un grand nombre d'États occidentaux. Dans le cas suédois, la fermeture massive d'établissements soulève des interrogations. En ce qui concerne la baisse d'effectifs, la gestion au cas par cas, c'est-à-dire par chaque municipalité, fait-elle en sorte que la solution la plus facile est de fermer les établissements? Voit-on poindre ici une des conséquences de la gestion décentralisée, soit que les « rivalités » entre les municipalités font en sorte que la mise en place de partenariats, comme on voit en France dans le cas des regroupements scolaires, devient plus difficile? Est-ce que l'existence d'un réseau dissocié des administrations municipales, comme au Québec, facilite la mise en place de scénarios alternatifs pour éviter la fermeture massive d'établissements?

CONCLUSION

En conclusion, l'étude des systèmes scolaires est intéressante, mais demande beaucoup de nuances car chaque État est différent, tant au niveau de sa population que de ses règles intrinsèques. Aussi, il devient difficile, en raison de ces spécificités, de les comparer entre eux sauf en prenant des critères objectifs. C'est ce qui a été tenté dans cette étude, puis résumé dans ce court texte. L'exercice aura permis de faire ressortir quelques caractéristiques intéressantes, mais surtout d'apporter une contribution à la réflexion sur la gouvernance scolaire. Nous terminons ce texte sans offrir de réponse, mais en ayant offert toute une gamme de pistes de réflexion.

Pour en savoir plus...

Sites internet clés:

Suède

- Site officiel de la direction générale de l'éducation :

[http// :www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)

France

- Site officiel du ministère de l'éducation nationale :

[http// :www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr)

Documents clés

Suède

- SKOLVERKET (2006). Descriptive data on pre-school activities, school age child-care, schools and adult education in 2006, 162p.
- SKOLVERKET (2005). Children, pupils and staff national report, 245p.

France

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2005). Repères et références statistiques sur les enseignements, la recherche et la formation, Édition 2005, 384p.