



LE PL23 ET L'INEE :

EXCELLENCE OU STANDARDISATION EN ÉDUCATION ?

RÉSERVES ET PROPOSITIONS D'UNIVERSITAIRES

COMITÉ ÉDITEUR

Thérèse Laferrière, Denis Savard,
Marc-André Éthier, Hélène Makdissi et Stéphane Allaire

DÉTAILS

Version finale de ce livre évolutif et ouvert
Juillet 2024 (405 pages)
ISBN : 978-2-9822720-0-2

Dépôt légal, Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2024.

COMITÉ ÉDITEUR

Coordination d'ensemble : Thérèse Laferrière Denis Savard	En collaboration avec : Marc-André Éthier Hélène Makdissi Stéphane Allaire	Aide technique : Lydia Michaud Clarence Pomerleau
--	--	--

NOTES D'ÉDITION

- La biographie des autrices et auteurs est remplacée, à quelques exceptions près, par leur page web institutionnelle.
- L'écriture traditionnelle ou rectifiée est laissée au choix des autrices ou auteurs d'un chapitre donné.
- L'écriture épïcène est laissée à la discrétion des autrices et auteurs.

Citation suggérée :

Nom de l'autrice ou de l'auteur du chapitre (2024). Titre du chapitre.
Dans T. Laferrière, D. Savard, M.A. Éthier, H. Makdissi et S. Allaire (dir.), *Le PL23 et l'INEE : excellence ou standardisation en éducation ? Réserves et propositions d'universitaires* (pp. x-y). ISBN : 978-2-9822720-0-2
Déposé sur BANQ à cet URL : <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/4855983>

Disponible aussi sur le site de cet ouvrage collectif :
<https://sites.google.com/view/excellence-ou-standardisation>

Licence Creative Commons :



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Table des matières

PROLOGUE	1
INTRODUCTION	5
SECTION 1 : COMPRENDRE LA « RÉFORME » DE LA GOUVERNANCE SCOLAIRE	7
LE PROJET DE LOI N° 23 : CONTINUITÉ OU RUPTURE ?	
OLIVIER LEMIEUX, JEAN BERNATCHEZ, SIMON VIVIERS, WILFRIED CORDEAU	8
POUR UN CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION PÉRENNE, MAIS ACTUALISÉ	
CLAUDE LESSARD.....	14
L'ABOLITION DU CAPFE : RETOUR DU CHACUN POUR SOI ?	
CLAUDE LESSARD.....	21
LE PROJET DE LOI N° 23 ET SON HÉGÉMON SCIENTIFIQUE, L'INSTITUT NATIONAL D'EXCELLENCE EN ÉDUCATION!	
HÉLÈNE MAKDISSI.....	23
L'INSTITUT NATIONAL D'EXCELLENCE EN ÉDUCATION : UNE STRUCTURE QUI VÉHICULE UNE CONCEPTION VÉTUSTE DE L'EXPERTISE DES PERSONNELS SCOLAIRES	
STÉPHANE ALLAIRE	26
L'USAGE EXCLUSIF DES DONNÉES PROBANTES EN ÉDUCATION : SURSIMPLIFICATION ET AVEUGLEMENTS	
CHARLES-ANTOINE BACHAND.....	29
MONSIEUR LE PREMIER MINISTRE, À VOUS MINISTRES ET DÉPUTÉS : UNE RELECTURE DU PETIT PRINCE EST NÉCESSAIRE	
MÉLANIE TREMBLAY, STÉPHANE ALLAIRE, MYLÈNE LEROUX, MÉLANIE PARÉ ET THÉRÈSE LAFERRIÈRE	34
VERS UN TROISIÈME LIEN EN ÉDUCATION : LE RETOUR!	
FRÉDÉRIC SAUSSEZ	41
LE SYSTÈME ÉDUCATIF INSTRUMENTALISÉ À UNE STRATÉGIE ESSENTIELLEMENT ÉCONOMIQUE, LA RÉFORME SCOLAIRE RÉDUITE À L'IMPLANTATION D'UNE INNOVATION SOCIALE	
DENIS SAVARD	44
SECTION 2 : CENTRALISATION - DÉCENTRALISATION	56
LE PROJET DE LOI N° 23 : UNE HYPER-RÉGULATION DES PRATIQUES ENSEIGNANTES QUI MET TOUTE LA RESPONSABILITÉ DE LA RÉUSSITE SUR LES ÉPAULES DES PRATICIENS DE TERRAIN	
CHRISTIAN MAROY.....	57
LA GESTION AXÉE SUR LES RÉSULTATS ET LES SYSTÈMES D'INFORMATION : DES OUTILS DE GESTION À APPLIQUER AVEC DISCERNEMENT	
DENIS SAVARD, CATHERINE LAROUCHE ET NANCY GOYETTE EN COLLABORATION AVEC MYLÈNE LEROUX ET MARC-ANDRÉ ÉTHIER.....	59
LE PROJET DE LOI N° 23 : UN REcul DÉMOCRATIQUE ?	
OLIVIER LEMIEUX, JEAN BERNATCHEZ, SIMON VIVIERS ET WILFRIED CORDEAU	64
AU NOM DE L'EXCELLENCE, STANDARDISATION VERS LE BAS ?	
THÉRÈSE LAFERRIÈRE, SUZANNE VINCENT, DENIS SAVARD, MARC-ANDRÉ ÉTHIER, STÉPHANE ALLAIRE, HÉLÈNE MAKDISSI ET DAVID LEFRANÇOIS.....	70
LE PROJET DE LOI N° 23 EN ÉDUCATION : SURVEILLER, CONTRÔLER ET NORMALISER	
JACQUES DÉS AUTELS	73
LA LOI 23 ET LE SPECTRE DE L'AUTORITARISME	
MARYSE POTVIN ET SIMON BILODEAU	76

SECTION 3 : GOUVERNANCE ET DONNÉES PROBANTES 92

L'ESPRIT GESTIONNAIRE À L'ASSAUT DE LA PÉDAGOGIE

FRÉDÉRIC SAUSSEZ 93

LE PROJET DE LOI N° 23 ET SON INSTITUT NATIONAL D'EXCELLENCE EN ÉDUCATION : UN COPIER-COLLER DU NO CHILD LEFT BEHIND ACT ÉTASUNIENS

HÉLÈNE MAKDISSI..... 99

LES DONNÉES PROBANTES EN ÉDUCATION : UNE RÉÉDITION DU DOGME DE L'IMMACULÉE CONCEPTION ?

JACQUES DÉSAUTELS 104

L'ÉVOLUTION DE LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES DU QUÉBEC AUX ÉPREUVES INTERNATIONALES EN SCIENCES : LE MYTHE DE L'ÉCHEC DE LA RÉFORME SCOLAIRE

MARION DESLANDES MARTINEAU ET PATRICK CHARLAND 107

AU-DELÀ DES BONS RÉSULTATS DES ÉLÈVES QUÉBÉCOIS EN MATHÉMATIQUES : REGARD SOCIOCULTUREL SUR LES SPÉCIFICITÉS DE SON ENSEIGNEMENT AU QUÉBEC

CLAUDIA CORRIVEAU ET MÉLANIE TREMBLAY 120

COMMENT LIRE LE RÉSULTAT DES ÉVALUATIONS INTERNATIONALES À PROPOS DES COMPÉTENCES EN FRANÇAIS DES ÉLÈVES DU QUÉBEC ?

OLIVIER DEZUTTER, JULIE-MYRE BISAILLON, MARIE-HÉLÈNE FORGET, FRANÇOIS VINCENT ET ÉRICK FALARDEAU 125

LA PANDÉMIE COVID-19, DES APPRENTISSAGES SCOLAIRES RETARDÉS : ET APRÈS ?

THÉRÈSE LAFERRIÈRE 129

LE PROJET DE LOI N° 23 EN ÉDUCATION : UN DINOSAURE EPISTEMOLOGIQUE

MARIE LAROCHELLE 133

LE « SYSTÈME DE DÉPÔT ET DE COMMUNICATION DE RENSEIGNEMENTS EN ÉDUCATION » : UNE INFRASTRUCTURE D'IMPUTABILITÉ PÉDAGOGIQUE ?

SIMON COLLIN 136

SECTION 4 : RÉUSSITE SCOLAIRE ET RÉUSSITE ÉDUCATIVE..... 145

LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE N'EST PAS UNE PEAU DE CHAGRIN

THÉRÈSE LAFERRIÈRE, SYLVIE BARMA ET DENIS SAVARD 146

SITUATION DE LA RÉUSSITE AU QUÉBEC : EN COMPLÉMENTARITÉ DES PRATIQUES UNIVERSELLES, LA PERTINENCE DES INTERVENTIONS COMMUNAUTAIRES

ANNE LESSARD ET MANON BEAUDOIN 149

SECTION 5 : PRÉOCCUPATIONS ET PRATIQUES DIDACTICO-PÉDAGOGIQUES..... 154

UN GRAND ENJEU ABSENT DU PROJET DE LOI N° 23 : OÙ SONT LES MOYENS D'EXCELLER EN INCLUSION SCOLAIRE AU QUÉBEC ?

MÉLANIE PARÉ ET MYLÈNE LEROUX..... 155

LA PERTINENCE ET LA FAISABILITÉ DE METTRE EN PLACE DES ENVIRONNEMENTS D'APPRENTISSAGE EN RÉSEAU DANS L'ÉCOLE PUBLIQUE QUÉBÉCOISE

THÉRÈSE LAFERRIÈRE ET JOSÉE BEAUDOIN..... 161

LE DROIT À L'ENFANCE

HÉLÈNE MAKDISSI..... 164

COMMENT LE PROJET DE LOI N° 23 EN ÉDUCATION TOUCHERA LE QUOTIDIEN DES ENFANTS ?

HÉLÈNE MAKDISSI..... 167

LES ÉLÈVES À BESOINS PARTICULIERS ET EN SITUATION DE HANDICAP : DANS L'ANGLE MORT DU PROJET DE LOI N° 23

MARIE-PIERRE BARON 171

L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS À L'ÉCOLE FAILLIT À SA TÂCHE, POURQUOI ?	
SUZANNE-G. CHARTRAND.....	174
L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRITURE AU PRIMAIRE : UNE APPROCHE SANS RECETTE, EN COMPLÉMENTARITÉ AVEC LES PRATIQUES PARENTALES DÉVELOPPEMENTALES	
PAULINE SIROIS	177
OBSERVATION, SENSIBILITÉ ET FLEXIBILITÉ : TROIS PILIERS DE L'INTERVENTION EN MATHÉMATIQUES	
CLAUDINE MARY	182
VISER UN APPRENTISSAGE EXPANSIF DANS UN ENVIRONNEMENT DE CLASSE DE SCIENCES STRUCTURÉ PAR DES ENSEIGNANTS FORMÉS À LA COMPLEXITÉ	
SYLVIE BARMA	186
ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES DE L'UNIVERS SOCIAL	
MARC-ANDRÉ ÉTHIER ET DAVID LEFRANÇOIS	189
QUAND L'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE REMET EN CAUSE UN PROJET DE LOI	
PATRICK GIROUX ET GABRIEL DUMOUCHEL	194
LES AIDES À LA CLASSE, UN PROJET PORTEUR	
NANCY GRANGER ET MANON BEAUDOIN	199
ENSEIGNEMENT INTENTIONNEL, EFFICACE OU EXPLICITE ? PETIT GUIDE D'AUTODÉFENSE INTELLECTUELLE CONTRE L'ÉVANGÉLISATION PÉDAGOGIQUE	
STÉPHANE ALLAIRE ET THÉRÈSE LAFERRIÈRE.....	203
SECTION 6 : L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES.....	208
L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES : DÉVELOPPER LE PLEIN POTENTIEL DE CHACUN	
NICOLE MONNEY ET CARLA BARROSO DA COSTA	209
LE TABLEAU DE BORD DE L'ÉDUCATION : UN PAS DE PLUS VERS L'ALIGNEMENT STRATÉGIQUE	
ANNE-MICHÈLE DELOBBE, MÉLANIE TREMBLAY ET OLIVIER LEMIEUX.....	213
SECTION 7 : DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE.....	218
SURMONTER LES DIFFICULTÉS DE SON CONTEXTE PERSONNEL	
MARIE-CLAUDE BERNARD ET ALICE VANLINT	219
SECTION 8 : PROBLÈMES DE NOTRE SYSTÈME ÉDUCATIF.....	223
METTRE FIN À L'INACCEPTABLE SÉGRÉGATION SCOLAIRE	
SUZANNE-G. CHARTRAND.....	224
ENTRE OCCULTATION ET RENFORCEMENT DES INÉGALITÉS PAR LES DONNÉES PROBANTES : L'EXEMPLE DE L'AVIS DU COMITÉ SUR LES RÉSULTATS SCIENTIFIQUES ET LE MILIEU SCOLAIRE SUR LA RÉUSSITE ET LA PERSÉVÉRANCE DES ÉLÈVES ISSUS DE L'IMMIGRATION	
CORINA BORRI-ANADON, SIVANE HIRSCH, GENEVIÈVE AUDET, JOSÉE CHARRETTE, CATHERINE GOSSELIN-LAVOIE, ROLA KOUBEISSY, JULIE LAROCHELLE-AUDET, MARIE-ODILE MAGNAN, CATHERINE MAYNARD ET MARYSE POTVIN	228
NON AU PALMARÈS. OUI AUX DONNÉES SOCIO-ÉCONOMIQUES	
CLAUDE LESSARD ET STÉPHANE VIGNEAULT	235
SECTION 9 : LA PROFESSIONNALISATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT	237
LA COMPÉTENCE PROFESSIONNELLE EN ENSEIGNEMENT ET LES DONNÉES PROBANTES ?	
YVON PÉPIN.....	238
LA PÉNURIE DE PERSONNEL ENSEIGNANT QUALIFIÉ AU QUÉBEC : COMMENT LE PROJET DE LOI N° 23 CONTRIBUERAIT À DÉPROFESSIONNALISER ET À DÉVALORISER LA PROFESSION ENSEIGNANTE	
GENEVIÈVE SIROIS, ADRIANA MORALES-PERLAZA ET MYLÈNE LEROUX	243

L'ART DE PELLETER LA COMPLEXITÉ DE L'APPRENTISSAGE ET DE L'ENSEIGNEMENT DES MATHS SOUS LE TAPIS AVEC DES FORMATIONS « ACCÉLÉRÉES »	
IZABELLA OLIVEIRA	248
LE PROJET DE L'INSTITUT NATIONAL D'EXCELLENCE EN ÉDUCATION OU L'ART DE COUPER LES JAMBES DE LA FORMATION PRATIQUE EN ENSEIGNEMENT	
ALAIN FORTIER ET JEAN DANIS	252
PROJET DE LOI N° 23 ET FORMATION CONTINUE : DES MÉCANISMES DE CONTRÔLE ET DE REDDITION DE COMPTE INUTILES ET CONTREPRODUCTIFS	
MARIE-FRANCE BOULAY ET SIMON VIVIERS.....	254
QUI ASSURERA LA QUALITÉ DE LA FORMATION EN ENSEIGNEMENT POUR PROTÉGER LES ÉLÈVES ET RASSURER LES PARENTS ?	
STÉPHANE ALLAIRE, MYLÈNE LEROUX, MÉLANIE PARÉ, NICOLE MONNEY, PAULINE SIROIS, MARC-ANDRÉ ÉTHIER, STÉPHANE MARTINEAU, FRÉDÉRIC DESCHENAU, PASCALE THÉRIALD, ANDERSON ARAUJO-OLIVEIRA, ISABELLE VIVEGNIS, GENEVIÈVE CARPENTIER, PATRICK GIROUX, ADRIANA MORALES-PERLAZA, JEAN-FRANÇOIS DESBIENS, DAVID LEFRANÇOIS, FRANÇOIS VANDERCLEYEN, CHARLES-ANTOINE BACHAND, CHRISTINE COUTURE, MARIE-PIERRE BARON ET CATHERINE DUMOULIN	260
SECTION 10 : LA RECHERCHE EN ÉDUCATION	263
C'EST QUOI AU JUSTE DES « DONNÉES PROBANTES » ?	
DENIS SAVARD	264
LES « DONNÉES PROBANTES » EN ÉDUCATION : QUID DES RECHERCHES QUALITATIVES ?	
FRÉDÉRIC DESCHENAU ET CHANTAL ROYER	268
PETITE HISTOIRE DES DONNÉES PROBANTES ET DE LA RECHERCHE PARTICIPATIVE AU QUÉBEC	
STÉPHANE ALLAIRE	271
PROPOSITION POUR DÉFINIR ET MOBILISER LES « PRATIQUES EFFICACES RECONNUES PAR LA RECHERCHE »	
LOÏC PULIDO ET STÉPHANE ALLAIRE	274
POURQUOI METTRE À L'INDEX UN PAN TOUT ENTIER DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION AU QUÉBEC ? UNE RÉPONSE À GAUTHIER, BISSONNETTE ET VAN DER MAREN (2023) À PROPOS DU RAPPORT T4-P4.	
STÉPHANE ALLAIRE ET THÉRÈSE LAFERRIÈRE.....	281
RÉPONSE À L'OUVRAGE : LES DONNÉES PROBANTES EN ÉDUCATION ET LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT	
STÉPHANE MARTINEAU	288
CENTRALISATION ASCENDANTE OU DESCENDANTE ? L'EXEMPLE DU SYSTÈME D'ÉDUCATION JAPONAIS	
STÉPHANE ALLAIRE.....	291
SECTION 11 : BIEN-ÊTRE DES PERSONNELS ET DES ÉLÈVES.....	296
UNE LOI QUI ACCENTUERAIT LA TOXICITÉ DU MILIEU DE L'ÉDUCATION COMME LIEU DE TRAVAIL	
SIMON VIVIERS.....	297
LE BIEN-ÊTRE ET LA SANTÉ MENTALE DES PERSONNELS SCOLAIRES ET DES ÉLÈVES SONT-ILS UNE PRIORITÉ DANS LE PROJET DE LOI N° 23 ?	
NANCY GOYETTE ET MYLÈNE LEROUX.....	301
L'ÉCOLE DONT JE RÊVE POUR MON FILS... ET MES ÉTUDIANTES	
MYLÈNE LEROUX	308
LOI N° 23 : L'ILLUSION D'UNE SOLUTION INNOVANTE DEVANT L'HÉCATOMBE QUE VIVENT LES PERSONNELS SCOLAIRES	
NANCY GOYETTE	312
SECTION 12 : LES QUESTIONS D'ÉTHIQUE	314
UN REGARD ÉTHIQUE SUR LE PROJET DE LOI N° 23 : LE DANGER D'INVISIBILISER LES INÉGALITÉS ÉDUCATIVES ET SOCIALES QUAND LA DIVERSITÉ N'EST PAS PRISE EN COMPTE	
SIVANE HIRSCH, CORINA BORRI-ANADON, GENEVIÈVE AUDET, MARIE-ODILE MAGNAN, JOSÉE CHARRETTE, JULIE LAROCHELLE AUDET, ROLA KOUBEISSY, CATHERINE GOSSELIN-LAVOIE, CATHERINE MAYNARD ET MARYSE POTVIN	315

<i>LES DONNÉES PROBANTES AU PRISME DE LA JUSTICE SOCIALE ET COGNITIVE</i>	
JEAN GABIN NTEBUTSE, JO ANNI JONCAS ET BAPTISTE GODRIE	320
SECTION 13 : ÉCHANGES AVEC DES AGENT·ES DE L'ÉDUCATION	324
UN PROJET DE LOI EN RUPTURE AVEC LE CONSENSUS SOCIAL	
DENIS BOURGET ET CLARENCE POMERLEAU	325
UN PROJET DE LOI CONFRONTANT ET INQUIÉTANT POUR LA RELÈVE	
CLARENCE POMERLEAU ET MARIE-CLAUDE BERNARD	331
UN INSTITUT PLURALISTE A DÉJÀ EXISTÉ : INRS-ÉDUCATION	
CLAIRE TURCOTTE ET CLARENCE POMERLEAU	336
DES CITOYENNES ET CITOYENS ONT PARLÉ D'ÉDUCATION. IL FAUT LES ÉCOUTER. SYNTHÈSE DES PROPOS TENUS DANS LES FORUMS CITOYENS ET LES ATELIERS JEUNESSE DE PARLONS ÉDUCATION DU PRINTEMPS 2023	
SUZANNE-G. CHARTRAND	337
ADOPTION DU PROJET DE LOI N° 23 : VIVES INQUIÉTUDES POUR LA QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS	
MARIE-HÉLÈNE GIGUÈRE, AMÉLIE LEMIEUX, ROSIANNE ARSENEAU, FLORENT BIAO, STÉPHANIE LAURENCE, MÉLISSA DUMOUCHEL, KATRINE ROUSSEL, SUZANNE RICHARD, KARINE POULIOT, ANICK SIRARD, CATHERINE MAYNARD, JULIE BABIN, JOÉL THIBEAULT, MARIE-CHRISTINE PARET, CLAUDINE SAUVAGEAU, MARION SAUVAIRE, ELEONORA ACERRA, MARIE-HÉLÈNE FORGET, CHRISTIAN DUMAIS, DOMINIC ANCTIL, RACHEL DEROY-RINGUETTE, OPHÉLIE TREMBLAY, FEDNEL ALEXANDRE, FOUZIA SAHRANE, ANNIE CHARRON, CAROLE FISHER, MARIE DUPIN DE SAINT-ANDRÉ, ISABELLE MONTÉSINOS-GELET, NICOLAS GUICHON, CATHERINE GOSSELIN-LAVOIE, JUDITH ÉMERY-BRUNEAU, FRANÇOISE ARMAND, KATHLEEN SÉNÉCHAL, FRANÇOIS VINCENT, JEAN-FRANÇOIS BOUTIN, NATHALIE LACELLE, SÉBASTIEN OUELLET, NOÉMIA RUBERTO, JUDITH BEAULIEU, ELODIE CARDINAL, EMMANUELLE SOUCY, CAROLE FLEURET, MYRIAM VILLENEUVE-LAPOINTE, MARIE-NEIGE SENÉCAL, MARIE-PIER GODIN, CLAUDE QUEVILLON LACASSE, MARTINE PETERS, JOANNIE PLEAU, JESSY MARIN, CATHERINE TURCOTTE ET VIRGINIE MARTEL	340
POURQUOI LA COMMUNAUTÉ ANGLOPHONE DOIT PERSÉVÉRER POUR CONSERVER SES COMMISSIONS SCOLAIRES ? QUATRE ANS DÉJÀ	
ALAIN FORTIER	344
LA COMMUNAUTÉ ÉTUDIANTE CONTRE LES FORMATIONS RÉDUITES EN ENSEIGNEMENT	
SAVANNAH HAMAQUI ET MARIE-PASCALE BÉLAND	346
EN GUISE DE CONCLUSION	348
LE PROJET DE LOI N° 23 : LA DÉMONSTRATION FLAGRANTE D'UN ÉCART ENTRE LES FINALITÉS ET LES MOYENS	
NANCY GOYETTE, MYLÈNE LEROUX ET MÉLANIE PARÉ	349
DE L'ESPOIR POUR L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE	
ALAIN FORTIER ET 28 DERNIERS PRÉSIDENTS ET PRÉSIDENTES DE COMMISSIONS SCOLAIRES	352
ÉPILOGUE	355
ANNEXES	359
LETTRÉ AU PREMIER MINISTRE	
STÉPHANE ALLAIRE ET 242 AUTRES SIGNATAIRES	360
LETTRÉ À LA MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR	
STÉPHANE ALLAIRE, MÉLANIE TREMBLAY ET 112 AUTRES SIGNATAIRES	368
LETTRÉ AU SCIENTIFIQUE EN CHEF DU QUÉBEC	
STÉPHANE ALLAIRE ET 216 AUTRES SIGNATAIRES	373
DOCUMENTATION CONNEXE	
MÉLANIE TREMBLAY	381
LES ENSEIGNANTES DU MINISTRE BIG BROTHER	
STÉPHANE ALLAIRE ET THÉRÈSE LAFERRIÈRE	394



Prologue

Le volume *Le PL23 et l'INEE - excellence ou standardisation en éducation* : une démarche raisonnée, responsable et nécessaire

Le comité éditeur

Le 4 mai 2023, le gouvernement présentait le projet de loi n° 23 modifiant principalement la *Loi sur l'instruction publique* et édictant la *Loi sur l'Institut national d'excellence en éducation*. Le caractère impromptu de la présentation de cette loi s'est révélé d'autant plus saisissant qu'elle n'était même pas prévue dans l'énonciation des priorités du ministre de l'Éducation divulguées quelques mois auparavant, soit le 26 janvier. Cette présentation a suscité une vague d'étonnement et de perplexité chez la majorité des acteur-trices en éducation.

Si cette loi qui apporte des changements majeurs au système d'éducation semble sortie de nulle part, c'est qu'elle n'a pas fait l'objet d'une consultation publique large auprès des acteurs-trices de l'éducation préalablement à sa présentation. Pourtant, depuis la Commission Parent, les réformes ont toujours fait l'objet de grands débats démocratiques de manière à forger de larges consensus sur des enjeux de société cruciaux et sur des visées ambitieuses quant à la nature et à la qualité de la formation souhaitée; des opérations qui se veulent rassembleuses, dynamisantes et stimulantes.

Il faut chercher ailleurs les consultations. Elles se sont notamment produites dans le domaine économique, plus précisément celui de l'innovation. Ces consultations ont donné lieu à la *Stratégie québécoise de recherche et d'investissement en innovation 2022-2027*¹, parue en mai 2022 qui indique que : « Le gouvernement a l'ambition d'augmenter la prospérité de tous les Québécois. Ses actions visent à atteindre un niveau de richesse collective comparable à celui de leurs voisins, et ce, tout en rendant l'économie plus verte. L'innovation et la productivité sont au cœur de cette vision d'avenir » (SQRI², Introduction, p. 11); le tout sous la maîtrise d'œuvre du ministère de l'Économie, de l'Innovation et de l'Énergie.

La politique vise une amélioration de la performance et de l'agilité des ministères et des institutions publiques ainsi qu'un renforcement de la cohérence gouvernementale. La réforme apportée par la Loi 23 n'est en fin de compte qu'une composante parmi d'autres d'un plan plus large aux finalités économiques pour l'essentiel. Dès 2022, des orientations précises sont énoncées pour les différents ministères concernés. Par exemple, au MEQ, « une révision des encadrements et des programmes s'effectuera, afin qu'ils demeurent adaptés aux nouvelles réalités et soient basés sur des données probantes » (SQRI², p. 19).

¹ Ministère de l'Économie et de l'Innovation (2022). *Stratégie québécoise de recherche et d'investissement en innovation 2022-2027*. Direction des communications. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/economie/publications-adm/politique/PO_SQRI2_2022-2027_MEI.pdf



Examinée sous l'angle du projet de société², cette réforme managériale à finalité économique tranche nettement avec celles qui l'ont précédée et qui ont abordé de front les questions sociales, culturelles et économiques. Ces réformes antérieures visaient à mettre le système d'éducation en phase avec des idéaux sociétaux stimulants et à préparer les apprenants à surmonter les défis de leur époque. Aujourd'hui, alors que ces défis n'ont jamais été aussi imposants (la complexité du vécu, les questions écologiques – changements climatiques et développement durable – le vivre ensemble, le partage des ressources, la relation aux technologies et à l'intelligence artificielle, le traitement de l'information et de la désinformation, le contrôle et la manipulation du vivant...), le Québec se singularise avec son approche unidimensionnelle. L'un des facteurs de succès d'une réforme est l'effet mobilisateur qu'elle provoque : il reste à voir dans quelle mesure l'embrigadement du système éducatif et de ses acteurs dans la poursuite de l'amélioration de la productivité économique suscitera l'enthousiasme et produira la mobilisation escomptée.

Sur le plan des méthodes, le Gouvernement a fini par appliquer ses recettes de Nouvelle gestion publique. Après l'abolition de la démocratie scolaire, l'éducation est de plus en plus gérée comme une entreprise avec les centres de service qui s'apparentent aux agences dans d'autres domaines et qui font figure de succursales ayant comme mandat de mettre en œuvre les orientations gouvernementales, le Ministère se délestant de la prestation de services pour gouverner et pour contrôler. La cohérence souhaitée du système s'établit au prix d'une centralisation à outrance et d'un dirigisme sans précédent depuis la Révolution tranquille. Des mécanismes de contrôle stricts sont installés (gestion axée sur les résultats, outils numériques de suivi, tableaux de bord) et, pour la première fois, un corps d'emploi, les directeurs-trices généraux, est menacé de congédiement en cas de non-adhésion ou d'absence de résultats satisfaisants aux yeux du parti politique en place. La volonté de contrôle a mené à la disparition de contre-pouvoirs provenant d'organismes indépendants et reconnus comme le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) et le Conseil supérieur de l'éducation; dans ce dernier cas, cet accompagnateur et témoin du système d'éducation, véritable institution, a été écarté sur la base « d'avis confidentiels » livrés par « des conseillers informels »³.

La réforme aura été l'occasion manquée du grand débat sur l'éducation que réclament de plus en plus de personnes du grand public et d'acteurs de l'éducation. L'essentiel des éléments concrets de ce qui allait devenir la loi se trouvait déjà énoncé dans le rapport d'un comité confidentiel de neuf personnes partageant une vision commune des transformations à apporter

² Du point de vue des attentes de changement et du levier principal d'action, les réformes éducatives peuvent être de trois types. En ordre décroissant de complexité, on retrouve les types : Refondateur/transformationnel (attente : nouveau projet de société; levier principal : tout le système et ses environnements); Correctif/adaptatif (attente : amélioration des résultats de l'apprentissage; levier principal : intrants intellectuels, processus et procédure); Additif/quantitatif (extension/généralisation de la scolarisation; levier principal : intrants humains et matériels). Ndoye, M. (2020). Réformes éducatives : attentes et conduite du changement. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 45-55. <https://doi.org/10.4000/ries.9292>

³ Assemblée nationale du Québec (2023). Journal des débats de la Commission de la culture et de l'éducation - Version préliminaire. 43e législature, 1re session, le mardi 21 novembre 2023 - Vol. 47 N° 32 <https://assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/commissions/cce-43-1/journal-debats/CCE-231121.html>



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

au système éducatif québécois. Ces transformations, pour certaines d'entre elles, découlent d'un diagnostic de sous-performance du système éducatif québécois alors que, dans les enquêtes internationales, nos élèves se retrouvent parmi les meilleurs au monde en sciences et en mathématiques, et les meilleurs en compréhension en lecture (4^e année) au sein de la francophonie.

Le travail effectué en catimini du désormais célèbre comité confidentiel, clamant qu'il appuyait sa démarche sur « des données probantes démontrées par la science », aura permis d'élever au niveau de la loi des propositions qui n'ont jamais fait l'objet de consensus dans l'univers de l'intervention en milieu scolaire ou de la recherche académique, et dont certaines sont considérées comme insuffisantes, rétrogrades, simplistes ou simplement néfastes; le tout à l'insu de la population dont l'apport n'est plus nécessaire dès lors que la vérité est déjà connue et révélée. Les exemples sont nombreux et concernent notamment des changements envisagés aux plans de la formation initiale et de la formation continue des enseignant-es, des programmes d'études à l'enseignement obligatoire, de méthodes pédagogiques prescrites auprès d'enseignant-es déprofessionnalisés-es, ramenés-es de professionnels réflexifs à de simples exécutant-es.

Jamais une réforme censée s'appuyer à ce point sur la science n'aura été rejetée par autant de scientifiques, que ce soit dans ses fondements, ses visées ou ses méthodes, puisqu'il s'agit d'une science réductionniste, axée sur la prépondérance de devis expérimentaux et de l'élévation des « données probantes » au rang de maitres-mots incontournables. Tout le monde de la recherche reconnaît l'utilité et l'importance des « données probantes » dans les contextes où il sied de les utiliser, toutefois cette reconnaissance ne doit pas nous amener à vider le reste du coffre à outil du chercheur. D'autres méthodes sont davantage utiles dans certains contextes souvent associés à des processus ou à des phénomènes complexes difficiles à quantifier. L'assertion voulant que les « données probantes » produisent des connaissances « pures » qui sont généralisables et qui s'appliquent à tous, partout, tout le temps, dans tous les contextes est pour le moins fantaisiste. Alors que les connaissances issues des données probantes sont considérées comme invariantes au contexte, « ce sont précisément ces déterminants contextuels qu'il faut savoir recréer dans le contexte d'accueil pour espérer la réussite » (Ndoye, 2020, par. 14).

La centration sur les « données probantes » est au cœur de l'idée de l'Institut national d'excellence en éducation (INEE), à la base, organisme de veille et de transfert de connaissances destiné à identifier les meilleures pratiques et à les diffuser auprès des enseignant-es. Il s'agit d'une autre proposition rejetée comme inadaptée, épistémologiquement biaisée et franchement rudimentaire, sinon archaïque, quant au mode de transfert à partir de la description qui en a été faite. Tous reconnaissent l'importance d'une médiation entre la recherche et la pratique, mais la solution proposée n'apparaît pas comme la mieux adaptée. Une approche collaborative comme celle préconisée par le Centre de transfert sur la réussite éducative du Québec semble plus appropriée. Si l'idée de l'INEE a fait son chemin comme centre de transfert de connaissances, on lui a ajouté une nouvelle mission qui serait celle d'une espèce de conseil aviseur du ministre, ce



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

qui paraît encore flou pour la population en général, mais dont certains semblent en avoir une idée assez précise.

La gestion axée sur les résultats et les systèmes d'information numériques demeurent des outils qu'il convient d'utiliser avec discernement, leur mésusage peut engendrer des effets pervers qui sont bien documentés : les pressions indues et improductives sur les personnels scolaires n'en sont pas une des moindres. Comme il est tristement possible de le constater dans le cas de la réduction des gaz à effets de serre, et compte tenu de l'importance de s'y consacrer, la fixation d'objectifs et de cibles est loin d'être garante de leur atteinte. Les cibles sont continuellement manquées et révisées. Il faut aussi garder à l'esprit que ce qui compte ne peut pas toujours être compté et que, au-delà des appareillages, ce sont les actions d'éducation (soutien, entraide, collaboration) qui amènent les progrès en éducation.

Concernant la généralisation de l'éducation, les intentions entourant la loi sont louables. Il est difficile d'être contre l'augmentation des différents taux liés à la persévérance et à la réussite. Dans la situation actuelle où les taux se situent dans les 80 %, les gains sont de plus en plus difficiles à obtenir et la partie va se gagner par une multitude d'actions quotidiennes posées par les enseignant-es et les autres acteur-trices du réseau. À ce compte, l'introduction des aides à la classe constitue une mesure prometteuse. Cette mesure provient de la Stratégie visant à valoriser le personnel scolaire⁴.

Enfin, étant donné les changements importants dans la pratique et la recherche en éducation que cette loi entraîne et dont il a été question dans ce texte, une centaine d'universitaires ont jugé qu'il était de leur responsabilité de porter à l'attention du public leurs réserves et leurs propositions à l'égard de la loi 23. Ces personnes l'ont fait de façon ouverte, pondérée et rationnelle afin de contribuer au débat collectif dont la population a été privée. Le médium choisi pour ce faire a été celui d'un volume numérique évolutif et ouvert gratuit qui s'est constitué au fil des mois depuis le dépôt de la loi. Le volume compte maintenant 13 sections, 73 chapitres courts (3 pages pour la plupart) traitant de sujets importants dans la considération de la loi 23.

Nous vous convions à sa lecture.

⁴ Ministère de l'Éducation (2022). Stratégie visant à valoriser le personnel scolaire : des milliers de talents pour accompagner les élèves 2022-2026. Stratégie visant à valoriser le personnel scolaire : des milliers de talents pour accompagner nos élèves 2022-2026. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/education/strategie-valoriser-personnel-22-26.pdf>



INTRODUCTION

Une page d'histoire de l'éducation au Québec est en voie d'être écrite vu le projet de loi n° 23 (PL23). La réforme projetée est la suivante :

1. centration du pouvoir dans les mains du ministre;
2. possibilité d'évincer les directeurs généraux (DG) sur la base de résultats;
3. affaiblissement majeur de la voix des parents;
4. fermeture d'instances indépendantes comme le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) et le Conseil supérieur de l'éducation (CSE);
5. création d'un Institut national d'excellence en éducation (INEE) subordonné au ministre qui s'approprie les mandats du CAPFE et du CSE.

Propulsé par une conception de la gestion publique issue du monde des affaires plutôt que par la logique habituelle (vision sociétale → conception de l'école québécoise → programme scolaire), ce projet de réforme est ainsi téléguidé par un comité restreint issu du ministère de l'Éducation, nommé Comité sur les résultats scientifiques et le milieu scolaire (CRSMS), dont l'agenda sous-tendait les audiences tenues au printemps 2023 par la Commission de la Culture et de l'Éducation. Le PL23 viendra légaliser cette manière de faire par la création de l'INEE. La gestion effectuée dans un centre de services scolaire (CSS), celui de Marguerite-Bourgeois, dont certains résultats sont déclarés probants par le CRSMS serait généralisée à l'ensemble des CSS du Québec. En somme, la démarche est perçue comme étant cavalière, peu transparente, inopinée et mal fondée.

De grands pans de l'apport des facultés et départements des Sciences de l'éducation sont occultés. Ce qui est entendu par réussite scolaire et éducative n'est pas défini de manière prospective. À l'ère du numérique et de l'intelligence artificielle, cette « réforme à l'envers », rétrograde, est fort susceptible d'avoir de lourdes conséquences sur les compétences des diplômés et la qualité de vie future de la société québécoise.

C'est pourquoi les universitaires qui signent les chapitres de ce livre numérique ouvert ont choisi de prendre parole. Ces personnes consacrent leur vie productive à l'étude de l'éducation sous ses différents angles en découvrant la complexité et les subtilités dans le monde moderne, participent activement à l'évolution du système scolaire par les multiples connaissances qu'elles convoquent, développent et transmettent les innovations et évolutions qu'elles proposent ainsi que par le soutien qu'elles accordent aux différents acteurs et instances scolaires.

Ce livre comprend treize sections : 1) comprendre « la réforme » de la gouvernance scolaire, 2) centralisation – décentralisation, 3) gouvernance et données probantes, 4) réussite scolaire et réussite éducative, 5) préoccupations didactico-pédagogiques, 6) l'évaluation des apprentissages, 7) difficultés d'apprentissage, 8) problèmes de notre système éducatif, 9) professionnalisation du personnel enseignant, 10) la recherche en éducation, 11) bien-être des personnels et des élèves, 12) les questions d'éthique et 13) échanges avec des agent-es de l'éducation. La grande majorité des sections se déclinent en plusieurs sous-sections. Il fut



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

demandé aux auteur-trices de courts chapitres partant notamment de ce qu'ils avaient déjà exprimé concernant le PL23 ou l'INEE.

Ayant entendu, ou lu, les propos des administrateur-trices scolaires lors des audiences de la Commission de la culture et de l'éducation du printemps, ce livre synthétise en un même endroit tout un ensemble de connaissances susceptibles de les aider dans leur travail. Aux enseignant-es, les auteur-trices rappellent l'importance de l'exercice de leur autonomie professionnelle quant à des options pédagogiques qui ont conduit, dans un contexte ou l'autre, à des résultats plausibles. Déjà formé-es en grande majorité à la réflexion sur l'action, il leur revient de choisir quelle approche peut s'appliquer, auprès de qui, dans quelles circonstances.

Ce livre souhaite aussi rejoindre des politicien-nes intéressé-es par les réserves d'un bon nombre d'universitaires envers le PL23. Soyez assuré-es que nous avons à l'esprit et à coeur l'excellence en éducation ainsi que les pratiques administratives et pédagogiques soutenues par des résultats de recherche plausibles.

C'est pourquoi ce livre numérique veut être facilement accessible en adoptant la Licence Creative Commons 4.0. De plus, ses chapitres sont téléchargeables individuellement. Ce livre numérique ouvert se veut donc un lieu vivant, appelé à évoluer, de manière dialogique, compte tenu des besoins et des circonstances.

Section 1 :
Comprendre la « réforme »
de la gouvernance scolaire



Le projet de loi n° 23 : continuité ou rupture ?

[Olivier Lemieux](#) - Université du Québec à Rimouski

[Jean Bernatchez](#) - Université du Québec à Rimouski

[Simon Viviers](#) - Université Laval

[Wilfried Cordeau](#) - Université de Montréal

Introduction : le projet de loi n° 23 en bref

Le ministre de l'Éducation du Québec, Bernard Drainville, a déposé et présenté le 4 mai 2023 le projet de loi n° 23 (PL23), loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique et édictant la Loi sur l'Institut national d'excellence en éducation (ANQ, 2023). Selon les notes explicatives, ce projet de loi vise notamment à :

- confier au gouvernement la nomination du directeur général¹ de chaque centre de services scolaire (CSS) ;
- permettre au ministre de pourvoir un poste vacant au sein du conseil d'administration d'un CSS si aucune personne n'est désignée pour l'occuper dans un délai raisonnable ;
- prévoir la conclusion d'une entente de gestion et d'imputabilité entre le ministre et les CSS contenant notamment des indicateurs nationaux, des objectifs et des orientations ;
- permettre au ministre d'annuler une décision d'un CSS et de prendre celle qui, à son avis, aurait dû être prise en premier lieu ;
- habiliter le gouvernement à déterminer, par règlement, les normes selon lesquelles certains services éducatifs peuvent être dispensés à distance ;
- permettre au ministre de prévoir, par règlement, les conditions et modalités relatives à la formation continue obligatoire des enseignants ;
- édicter la Loi sur l'Institut national d'excellence en éducation (INEE) ayant pour mission de promouvoir l'excellence des services de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire ;
- circonscrire la fonction du Conseil supérieur de l'éducation (CSE) – qui devient le Conseil de l'enseignement supérieur – aux questions relatives à l'enseignement supérieur et en revoir sa composition ;
- permettre au ministre de désigner un système de dépôt et de communication de renseignements en éducation et d'obliger certains organismes à recourir à ce système.

À ces intentions explicites, il faut ajouter l'abolition du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE), prévue par l'article 42 du projet de loi.

Ce chapitre propose une lecture historique des changements proposés par le PL23.

¹ L'utilisation du genre masculin a été adoptée afin de faciliter la lecture et n'a aucune intention discriminatoire.



L'État coordonnateur du développement de l'éducation

En vertu de la Loi scolaire de 1841, les commissions scolaires sont créées. Chaque arrondissement doit élire des commissaires responsables des écoles sur son territoire. Ces commissaires ont alors comme responsabilités de choisir et d'acheter un terrain pour les écoles, de surveiller leur construction, de les entretenir, d'embaucher leurs maîtres, d'établir les savoirs à développer et de choisir les manuels (Lemieux et Bernatchez, 2022). Il faut toutefois attendre la Révolution tranquille, une période correspondant à une modernisation et à une laïcisation accélérées de l'État québécois et de la société québécoise dans les années 1960, pour que soient créés le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) et le CSE, tels qu'on les connaît aujourd'hui.

À l'époque, l'état du réseau scolaire est alarmant. Les commissaires font face à l'absence d'une autorité unifiée, à des dualités profondes (religion, langue, sexe, etc.), à une pluralité de programmes d'études, à un sous-financement structurel et à une sous-scolarisation des Canadiens français (Corbo et Couture, 2000). De ce fouillis découlent d'importantes disparités et inégalités au sein de la population québécoise. La création du MEQ devait permettre de diminuer ces disparités, et celle du CSE d'agir comme une « Commission Parent permanente » en poursuivant une réflexion continue et prospective pour un développement du système scolaire en cohérence avec l'esprit, les principes et les objectifs qui ont présidé à sa modernisation (Lemieux et Warren, 2021). Les commissions scolaires avaient alors comme rôle d'assurer l'accès à l'éducation sur le territoire en amenant les différents acteurs du milieu à être partie prenante de ce développement. Le maintien de cette instance intermédiaire relativement autonome visait à renforcer l'équité dans l'organisation du réseau et à s'assurer qu'une bonne part des décisions prises tiennent compte des impératifs et des besoins des milieux locaux en étant davantage connectées sur ceux-ci que ne l'était l'instance centrale. Une telle perspective prônait un esprit de partenariat entre l'instance centrale, intermédiaire et locale, plutôt que hiérarchique.

La décentralisation au service d'une organisation plus efficace

Bien que la réforme Parent ait eu pour effet d'améliorer l'accès à l'éducation pour une frange plus grande de la population, plusieurs critiques sont soulevées à son endroit dès les années 1970. On déplore à l'époque que les investissements massifs faits au Québec dans le domaine de l'éducation n'ont pas conduit à une amélioration tangible de la qualité de l'éducation en raison notamment de la lourdeur du système et de sa bureaucratie due à la centralisation. D'importantes réformes visant la décentralisation des rôles et des responsabilités vers les établissements scolaires et les parents sont alors initiées (Barnabé et Toussaint, 2018). Puis, au début des années 1990, plusieurs groupes et organismes militent pour une réforme de l'éducation qui permettrait à la société québécoise de mieux former ses jeunes pour le XXI^e siècle, notamment en luttant contre le décrochage scolaire, en rehaussant sur le plan culturel les contenus enseignés aux élèves et en complétant la sécularisation du réseau public. Afin d'orienter ses décisions, le gouvernement met en place, de 1995 à 1996, la Commission des États généraux sur l'éducation à la suite de laquelle la ministre de l'époque initie de nombreux changements visant encore une fois à décentraliser vers les écoles des rôles et des responsabilités jusque-là dévolus aux



commissions scolaires. De cette façon, le gouvernement répond à une critique répandue voulant que le système scolaire soit encore, malgré les efforts des deux dernières décennies, trop centralisé, rigide et inefficace.

Il est à l'époque attendu que cette décentralisation devienne un levier permettant de favoriser la réussite éducative du plus grand nombre en donnant « la capacité, pour chaque école, d'adapter ses services aux besoins et aux caractéristiques de la population qu'elle dessert » (MEQ, 1997, p. 14). Celle-ci devait alors prendre essentiellement forme à travers le principe de subsidiarité, lequel veut que les pouvoirs et les responsabilités soient délégués au niveau approprié d'autorité et se rapprochant le plus possible des élèves, et l'augmentation de l'autonomie des établissements scolaires. De cette façon, la responsabilité de la mise en œuvre du projet national d'éducation est désormais confiée essentiellement à l'établissement scolaire. Le conseil d'établissement devait alors incarner la révolution décentralisatrice et participative du nouveau modèle de gouvernance. Bien que l'autonomie accordée à l'instance locale (établissement scolaire) à ce moment ne soit pas négligeable, les rôles et les responsabilités de l'instance intermédiaire lui permettent de réguler, d'encadrer, de contrôler et de limiter cette autonomie. En fait, la décentralisation de la prise de décision vient avec l'imputabilité des acteurs locaux envers l'instance intermédiaire au regard de leurs décisions (Pelletier, 2016).

La montée en puissance de la Nouvelle gestion publique

Alors qu'un mouvement de décentralisation change graduellement la gouvernance scolaire au Québec depuis les années 1980, il s'accompagne d'un autre mouvement qui modifie au même moment les pratiques de gestion gouvernementale, soit la Nouvelle gestion publique (NGP) (*New Public Management*). Cette approche, qui se veut une réponse administrative aux problèmes inhérents à l'État-providence jugé trop lourd, archaïque et peu efficace (Robichaud et al., 2020 ; Demazière et al., 2013), prône la modernisation de l'administration publique dans un but d'amélioration de son rapport coût-service. Dans cette perspective, elle assimile les bénéficiaires d'un service public à des clients et introduit dans le secteur public des approches, des méthodes et des techniques de gestion du secteur privé comme la compétition. Elle met aussi l'accent sur les résultats et sur l'efficacité budgétaire (Larouche et al., 2020 ; CSE, 2009).

Deux composantes principales sont au cœur de cette approche, soit la gestion axée sur les résultats (GAR) et, en conséquence, la flexibilité décisionnelle et opérationnelle accordée aux gestionnaires pour atteindre les résultats (Dembélé et al., 2013). Au sein de l'administration publique québécoise, la gestion axée sur les résultats se veut « une approche fondée sur des résultats mesurables, répondant aux objectifs et aux cibles définis préalablement en fonction de services à fournir » (MELS, 2009, p. 3). Depuis 2009, les commissions ou CSS sont évalués par le ministère en fonction de l'atteinte ou non des cibles qui auront fait l'objet d'une convention entre les deux instances (p. ex. : augmentation de X % du taux de diplomation). Pour les établissements scolaires et ceux qui y œuvrent, cela signifie qu'ils n'ont plus simplement à se conformer aux lois et aux règlements, mais qu'ils doivent atteindre des objectifs fixés par leur commission scolaire ou leur centre de services scolaire. En contrepartie, les directions d'établissements scolaires et



leur équipe-école se voient offrir une latitude sur les moyens à entreprendre pour atteindre ces objectifs, car ces derniers – dans un esprit de professionnalisation et de subsidiarité – sont perçus comme les mieux à même de juger des besoins de leur milieu. Dans cette perspective, les directions sont évaluées par les gestionnaires de leur commission ou CSS en fonction de l'atteinte ou non de ces objectifs mesurables et quantifiables (p. ex. : augmentation de X % du taux de réussite en français à un niveau Y). Désormais imputables des résultats des élèves de leur établissement, les directions acquièrent une certaine légitimité d'évaluation et de régulation des pratiques enseignantes ; on s'intéresse ainsi de plus en plus à la « performance » du personnel enseignant évaluée en fonction des résultats scolaires de leurs élèves.

Après deux décennies de mise en œuvre, les résultats de cette approche sont mitigés : en plus de générer une perte de sens au travail pour différents acteurs scolaires (Maranda et al., 2014), l'efficacité à l'égard de la réussite et de la persévérance scolaires ne semble pas au rendez-vous (Maroy, 2021). La présence importante de l'anxiété de performance des élèves dans les écoles québécoises peut aussi lui être associée en raison de la mise en concurrence – dès le primaire – des CSS, des écoles, des enseignants et des élèves (Plante, 2020).

Conclusion : « renverser » la pyramide scolaire ou « renverser l'imputabilité » ?

En 2020, l'adoption du Projet de loi n° 40 (ANQ, 2020) du ministre Jean-François Roberge s'impose comme un nouvel épisode important de cette histoire de la gouvernance scolaire au Québec. Conforme à son Plan de gouvernance scolaire, ce projet de loi vise alors à donner davantage d'autonomie aux écoles afin d'offrir de meilleurs services aux élèves. Ainsi, une réforme de la gouvernance du réseau public représente pour la CAQ la solution à plusieurs problèmes structurels entraînant une lenteur du système, une absence de flexibilité et un manque de services aux élèves. Conséquemment, le Plan de gouvernance scolaire propose de « renverser la pyramide scolaire » en décentralisant le réseau, notamment par l'abolition des structures représentatives et électives pour le réseau francophone. Cette opération prétend alléger la bureaucratie et le nombre d'intermédiaires ne donnant pas de services directs aux élèves, ainsi qu'augmenter la capacité d'agir des directions d'établissements et l'autonomie professionnelle du personnel enseignant. C'est ainsi que la Loi n° 40 transforme les commissions scolaires en CSS, abolit les élections scolaires et remplace les conseils des commissaires par des conseils d'administration (CA) visant à amener des acteurs du milieu scolaire à prendre les décisions pour le CSS. Toutefois, en redistribuant certains des pouvoirs autrefois dévolus aux conseils de commissaires ou aux commissions scolaires elles-mêmes, cette loi confiait de nouveaux pouvoirs au ministre et au directeur général du CSS, malgré ses prétentions à une plus grande décentralisation. En fait, la Loi n° 40 vient accentuer les principes de la NGP en misant plus que jamais sur le principe d'« autonomie responsable » des travailleurs de l'éducation. Ainsi, elle soutient le principe selon lequel ce sont les différents groupes d'acteurs impliqués directement dans la performance du réseau et dans l'atteinte des cibles qui devraient être au cœur des décisions, mais qui devraient aussi répondre de la performance de leur école, de leur équipe-école et de leurs élèves.



Au-delà d'un renversement de la pyramide de décisions annoncées par le ministre Roberge, c'est à un renversement de l'imputabilité que nous assistons, un phénomène que le PL23 vient renforcer. En fait, ce projet de loi va à contresens des principes mêmes de la NGP en renforçant les mesures de contrôle tout en limitant la latitude des gestionnaires en milieu scolaire et leur équipe-école sur les moyens à emprunter pour atteindre les objectifs fixés par le ministre. Plutôt que de s'appuyer sur le principe de subsidiarité voulant que la prise de décision se prenne le plus près possible de l'élève, il suggère ni plus ni moins que ce serait le ministre qui incarnerait le niveau d'autorité le plus approprié pour juger en définitive des besoins des élèves.

Références

- Assemblée nationale du Québec (2020). *Projet de loi n° 40 : Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaires*. Éditeur officiel du Québec.
- Assemblée nationale du Québec (2023). *Projet de loi n° 23 : Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique et édictant la Loi sur l'Institut national d'excellence en éducation*. Éditeur officiel du Québec.
- Barnabé, C. et Toussaint, P. (2018). *L'administration de l'éducation : une perspective historique*. Presses de l'Université du Québec.
- CSE (Conseil supérieur de l'éducation) (2009). *Rappel des positions du Conseil supérieur de l'éducation sur la gouverne en éducation*. Gouvernement du Québec.
- Corbo, C. et Couture, J.-P. (2000). *Repenser l'école : Une anthologie des débats sur l'éducation au Québec de 1945 au Rapport Parent*. Presses de l'Université de Montréal.
- Demazière, D., Lessard, C. et Morrissette, J. (2013). Les effets de la Nouvelle Gestion Publique sur le travail des professionnels : transpositions, variations, ambivalences. *Éducation et sociétés*, 32(2), 5-20.
- Dembélé, M., Goulet, S., Lapointe, P., Deniger, M., Giannas, V. et Tchimou, M. (2013). Perspective historique de la construction du modèle québécois de gestion scolaire axée sur les résultats. Dans C. Maroy (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance : Les politiques de régulation par les résultats* (pp. 89-106). De Boeck Supérieur.
- Larouche, C., Savard, D. et Beauchesne, R. (2020). La planification stratégique – Tensions de conciliation chez les directions d'école et théorie socioculturelle de l'activité. Dans F. Gravelle (dir.), *Nouvelle gouvernance scolaire : Impacts sur l'agir des professionnels de l'enseignement* (pp. 41-58). Presses de l'Université du Québec.
- Lemieux, O. et Bernatchez, J. (2022). *La gouvernance scolaire au Québec : Histoire et tendances, enjeux et défis*. Presses de l'Université du Québec.
- Lemieux, O. et Warren, J.-P. (2021). Les premières années du Conseil supérieur de l'éducation (1964-1966). *Revue d'histoire de l'éducation*, 33(2), 48-67.
- Maranda, M. F., Viviers, S. et Deslauriers, J. S. (2014). *Prévenir les problèmes de santé mentale au travail. Contributions d'une recherche-action en milieu scolaire*. Presses de l'Université Laval.
- Maroy, C. (2021). *L'école québécoise à l'épreuve de la gestion axée sur les résultats : sociologie de la mise en œuvre d'une politique néolibérale*. Presses de l'Université Laval
- MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport) (2009). *La convention de partenariat : outil d'un nouveau mode de gouvernance. Guide d'implantation*. Gouvernement du Québec.
- MEQ (Ministère de l'Éducation du Québec) (1997). *Prendre le virage du succès : plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Gouvernement du Québec.



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

- Pelletier, G. (2016). Les commissions scolaires québécoises et les chemins de traverse : bilan et enjeux d'une gouvernance composite en mouvement. Dans P. Doray et C. Lessard (dir.), *Un demi-siècle d'éducation depuis la Révolution tranquille* (pp. 175-188). Presses de l'Université du Québec.
- Plante, I. (2020). *L'anxiété de performance à l'arrivée au secondaire : un mal généralisé*. RIRE-CTREQ, <https://rire.ctreq.qc.ca/anxiete-de-performance-secondaire/>
- Robichaud, A., Tardif, M., Bourgeois, P., Masse-Lamarche, M.-H. et Raunet, C. (2020). Financiarisation et colonisation du monde vécu des acteurs – Une optique habermassienne sur la nouvelle gestion publique (NGP) et la gestion axée sur les résultats (GAR) en éducation. Dans F. Gravelle (dir.), *Nouvelle gouvernance scolaire : Impacts sur l'agir des professionnels de l'enseignement* (pp. 9-26). Presses de l'Université du Québec.



Pour un Conseil supérieur de l'éducation pérenne, mais actualisé

[Claude Lessard](#) - professeur émérite (Université de Montréal)

Le projet de loi n° 23 (PL23) du gouvernement québécois (mai 2023) propose de démanteler le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) tel qu'institutionnalisé depuis bientôt 60 ans, de ne conserver que son volet post-secondaire et d'intégrer, à l'Institut national de l'excellence en éducation (INEE) projeté, le rôle du CSE actuel à l'égard de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire, notamment la production d'un avis sur l'état et les besoins de l'éducation. Si la loi est votée et il est vraisemblable qu'elle le soit, le démantèlement du CSE actuel constitue une véritable perte pour le Québec que l'on doit dénoncer fermement. Tout se passe comme si un regard systémique sur l'éducation québécoise n'avait plus de pertinence pour l'autorité ministérielle, tout comme la valeur d'une participation démocratique de l'ensemble des acteurs concernés, et cela au profit d'experts à l'emploi du prochain INEE.

Sauf erreur, le CSE est le seul endroit où des acteurs des différents ordres d'enseignement, ainsi que des parents et des étudiants échangent entre eux et acceptent le regard d'autrui sur leur monde particulier. Certes, chaque ordre et secteur d'enseignement se retrouve au sein d'une commission et y élabore une pensée qui lui est propre et qui reflète les préoccupations de cet ordre ou de ce secteur, mais celle-ci doit accepter de se confronter, à différents moments de son élaboration, à celles des autres ordres et secteurs qui siègent à la table du conseil. Ainsi, aucune commission ne travaille en vase clos, dans un entre-soi plus ou moins « corporatiste », sans l'apport objectivant de la table du conseil. Cela donne lieu parfois à des discussions animées, rend nécessaire des allers-retours, et parfois exige des reformulations et des recadrages importants, mais c'est là le *modus operandi* du Conseil depuis sa création et cela lui a grandement servi, assurant très souvent une meilleure couverture et contextualisation des avis.

Avec le PL23, il n'y aura plus d'instance pour analyser l'éducation et à la formation continue des adultes – on marginalisera ainsi encore davantage un secteur depuis longtemps le parent pauvre des institutions éducatives –, ni de véritables lieux habilités à réfléchir sur les transitions inter ordres, alors que nous savons qu'elles constituent un maillon important de la réussite éducative. Des « dommages collatéraux » qui révèlent que l'on n'a pas envisagé les conséquences des changements promulgués.

Je ne connais pas les raisons qui motivent ce démantèlement, même si personnellement, comme ancien participant du Conseil au cours des années 2000 et 2010, je le craignais depuis que le projet d'INEE a été formulé il y a plus d'une décennie. Peut-être que les « entrepreneurs institutionnels » qui sont derrière le projet d'INEE et qui, faut-il le rappeler, sont pour plusieurs, des collègues universitaires en sciences de l'éducation, ou encore des cadres engagés et intervenants, pour certains, dans les programmes de formation en administration scolaire – nous sommes donc dans un débat entre « frères ennemis » –, estiment-ils que le CSE est une institution certes respectable, mais un peu vieillotte, un héritage de la Révolution tranquille qui a fait son temps et qui s'avère mal adaptée au contexte actuel. Pour ces raisons, le CSE serait désormais incapable d'avoir un véritable impact sur la prise de décision politique en matière d'éducation.



Cet impact passerait désormais par une institution nouvelle, l'INEE, plus étroitement liée à l'autorité ministérielle et probablement plus malléable.

J'interprète ces critiques comme signifiant que le contexte a changé et que le Conseil n'est plus en situation d'interlocuteur privilégié d'écoute, qu'il traînerait une image de lenteur et de lourdeur incompatible avec l'accélération de la vie d'aujourd'hui et la nécessité politique de réagir plus rapidement aux « urgences ». Aussi, l'État-providence qui a présidé à la naissance du Conseil est désormais en retrait, dont la classe politique entend certes conserver les acquis les plus solides – c'est le « modèle québécois... » –, mais qu'il faut aussi refaçonner en s'inspirant d'autres logiques, moins sociales et culturelles, nettement plus individualistes, gestionnaires et économiques, des logiques inspirées du néo-libéralisme. C'est l'ère du « *fast-policy* » et des institutions comme le CSE apparaîtraient tarder à en prendre pleinement la mesure.

La mission du Conseil qu'il faut conserver

Pour que le CSE puisse mieux s'adapter à cette évolution, si problématique soit-elle à bien des égards, il faut rappeler certains faits. Le CSE a été créé en même temps que le ministère de l'Éducation du Québec, par une loi sanctionnée le 19 mars 1964. Les origines de sa création sont décrites dans le premier volume du Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, mieux connu sous le nom de « Rapport Parent », dont les travaux d'élaboration ont eu lieu au début des années 60. La première recommandation de ce rapport porte sur la nomination d'un ministre de l'Éducation, dont la fonction sera de promouvoir et de coordonner l'enseignement à tous les degrés et dans tous les secteurs. La deuxième a trait à la création du CSE, dont la fonction sera d'agir auprès du ministre à titre consultatif dans l'analyse et l'élaboration des politiques éducatives.

Il faut rappeler qu'avant la Révolution tranquille, l'éducation au Québec relevait des églises catholique et protestante, et que le Conseil de l'Instruction publique (et ses deux comités, l'un catholique et l'autre protestant) était sous le contrôle des évêchés, l'État n'assumant dans le champ éducatif qu'un rôle de suppléance. La réforme scolaire des années 60 marque donc le transfert de la responsabilité pour l'éducation de l'Église à l'État, de l'évêché à un ministre redevable devant l'Assemblée nationale (AN), et de l'ancien Conseil de l'Instruction publique au CSE. Sécularisation et démocratisation sont ainsi étroitement liées, le retrait de l'Église ouvrant le chemin de la participation des « laïcs », parents, enseignants, et autres représentants d'une société civile libérée de la tutelle religieuse traditionnelle. Alors, la démocratisation de l'éducation ne concerne pas que la démocratisation de l'accès à l'enseignement; elle porte aussi sur une gouvernance plus citoyenne du système ainsi rendu accessible à tous, ce dont devaient témoigner l'exercice de la démocratie au sein des commissions scolaires et la constitution du CSE.

Selon le Rapport Parent, le ministère de l'Éducation a comme principale fonction d'administrer et de coordonner tout le secteur de l'éducation, tandis que le CSE agit comme une « commission d'enquête permanente » dans le domaine de l'éducation. Il peut se prononcer sur toute question touchant à l'éducation et concernant tous les ordres et secteurs d'enseignement, depuis la maternelle jusqu'à l'éducation des adultes. Pour remplir son mandat, le Conseil doit



faire état de l'évolution des tendances en matière d'éducation au ministre ainsi qu'aux divers intervenants des réseaux scolaires, et les conseiller sur les directions qu'il apparaît souhaitable d'emprunter. Les commissaires expliquent la nécessité et l'utilité d'une institution indépendante du Ministère dans les termes suivants :

Le Conseil, dégagé des responsabilités de direction, pourrait conserver à l'égard du ministre la liberté nécessaire. Il serait plus en mesure d'apporter des points de vue neufs sur la politique scolaire, des suggestions hardies, une vue d'ensemble et au besoin les critiques qui s'imposent. Devant les exigences de l'enseignement moderne, qui réclame de l'imagination, de la recherche et des innovations, il faudra souvent sortir des sentiers battus. [...] C'est au Conseil supérieur de l'éducation que reviendra surtout la responsabilité de maintenir le système d'enseignement en contact avec l'évolution de la société et celle d'indiquer les changements à opérer et d'inspirer des plans à long terme. (1965, p. 130)

Cette idée de « *maintenir le système d'enseignement en contact avec l'évolution de la société* » est très importante et conserve aujourd'hui toute sa pertinence. Elle indique qu'il n'y a pas lieu de s'en remettre dorénavant, comme l'Église catholique l'affirmait depuis des siècles, à une conception universelle et atemporelle de l'éducation, dont les principes seraient intangibles et valables en tout temps et tout lieu. Rejetant cette vision, l'État-providence se veut en éducation, pragmatique : si l'école a longtemps servi la foi, désormais elle doit répondre aux attentes de la société et satisfaire ses besoins de développement. Pareille vision, marquant une rupture nette avec le passé, a des conséquences au point de vue de la détermination de ces attentes et besoins et du savoir et de la recherche nécessaire pour y arriver.

Tout d'abord, s'avère impérieux d'assurer une représentation citoyenne et un enracinement dans le monde de l'éducation :

Il semble nécessaire de faire participer les associations et groupements intermédiaires à l'élaboration de la politique de l'éducation; cette représentation favorisera la coordination entre tous les secteurs et niveaux d'enseignement; et l'expérience d'un grand nombre de personnes contribuera à des prévisions et à une planification plus sûres, plus efficaces, mieux enracinées dans le milieu. (1965, p. 128)

Ainsi, les personnes qui siègent au Conseil et à ses commissions le font en tant que citoyens et à titre bénévole. Elles ne s'y trouvent pas en tant qu'experts, gestionnaires ou délégués porteurs d'intérêts particuliers. Ces personnes ont toutefois des ancrages sociaux significatifs : elles viennent de divers milieux et régions; elles appartiennent aux deux grands groupes linguistiques; il s'agit d'enseignants, d'administrateurs, de parents, d'étudiants de différents ordres et secteurs d'enseignement ou de membres de la société civile. Elles sont choisies justement pour leur apport à cette diversité socioéducative et culturelle. On leur demande d'être représentatives sans être des représentants attitrés, c'est-à-dire d'être enracinées dans leur milieu d'appartenance, mais de demeurer libres de penser par elles-mêmes. Le Conseil produit donc sur l'état et les besoins de l'éducation une lecture citoyenne partagée davantage qu'experte ou scientifique, ce qui, bien entendu, ne veut aucunement dire qu'il ne recourt pas à l'expertise et à la science, au contraire.



Cette lecture citoyenne ne tient pas qu'à la composition du Conseil; elle s'appuie aussi sur des liens étroits avec les milieux de l'éducation et la population. Historiquement, le Conseil a fait pendant plusieurs décennies une visite annuelle dans une région du Québec : il y rencontrait l'ensemble des acteurs éducatifs et les écoutait parler de leur vision de l'état et des besoins de l'éducation en ce qui concerne leur région. Dans la préparation de ses avis, il a procédé à des consultations auprès des acteurs de l'éducation et y a puisé une partie des matériaux requis pour la construction d'une problématique spécifique. De plus, les commissions du Conseil sont en relation étroite avec les milieux éducatifs. Le Conseil utilise des méthodes rigoureuses et éprouvées d'écoute qualitative et il est ainsi ancré dans les milieux éducatifs. S'il est à l'écoute de ces derniers, il n'est pas le simple écho de leurs préoccupations. Il « travaille » ce qu'il entend, le confronte aux savoirs issus de la recherche et aux encadrements institutionnels existants. Grâce aux contributions de ses membres, il joue un rôle de filtre, testant la validité des propos, avant d'intégrer le tout dans une lecture citoyenne à la fois large et orientée vers le moyen ou le long terme. Ce rôle d'intermédiaire entre la société civile, les milieux de l'éducation et les autorités ministérielles contribue à la légitimité du Conseil. Il importe de le conserver, voire de le renouveler.

Le tout premier rapport, celui de 1964-1965, a comme titre La participation au plan scolaire. En fait, il s'agit d'un rapport sur la planification du développement de l'éducation, la grande priorité des années 60. Dans ce contexte, le Conseil affirme haut et fort la nécessité d'une planification étatique, mais aussi et surtout démocratique, engageant le ministère de l'Éducation comme maître d'œuvre, ainsi que ce qu'on appelait à l'époque les corps intermédiaires, les groupes sociaux et les citoyens. Il se définit également comme un organisme de participation, établissant des ponts entre la société civile et le gouvernement. Les premiers messages d'une institution nouvelle sont parfois révélateurs de la route qu'elle entend prendre. Dans ce premier avis, le Conseil rappelle l'importance de la participation citoyenne élargie en matière d'éducation et espère que la planification de son développement ne deviendra pas l'affaire de technocrates travaillant dans une « tour d'ivoire » à Québec, loin et au-dessus des citoyens. Ce message sera un de ses leitmotifs tout au long de son histoire.

C'est ainsi que dès sa naissance, le Conseil a voulu adopter une vision démocratique, compréhensive et systémique de l'éducation, de nature à soutenir la planification rationnelle du développement de l'éducation, mais une planification qui ne soit pas entièrement contrôlée par une nouvelle élite technocratique, prenant en quelque sorte la place des anciennes robes noires. Le Conseil a donc tenté de concilier un impératif démocratique et le recours à l'expertise évolutive des recherches et des pratiques en éducation.

Je crois profondément que ce rôle de pont entre l'État et la société civile, et ce souci de démocratiser la fabrique des politiques éducatives demeurent aujourd'hui tout aussi essentiels qu'il y a 60 ans. D'autant plus que le Québec, comme le reste de l'Occident, a mis en veilleuse le référentiel de l'État-providence au profit d'un référentiel néolibéral, axé sur l'efficacité, la concurrence et la productivité de l'économie québécoise en contexte de mondialisation capitaliste. L'État-providence n'a pas disparu, mais il est pénétré d'autres logiques à la fois



gestionnaires et économiques qui mettent à l'arrière-plan la démocratisation (ex. l'abolition des élections scolaires) et l'égalité des chances (le soutien de l'enseignement privé et les projets particuliers sélectifs et payants au sein du réseau public), au profit d'une expertise qui promet davantage d'efficacité et d'efficience que d'équité et de qualité éducative pour tous.

Pour une mission actualisée

Dans le contexte de la modernité avancée, marquée par le pluralisme des valeurs, la fragmentation sociale, l'individualisme, le retour des inégalités sociales, et aussi par l'accélération de la vie, les institutions ne peuvent survivre que si elles font preuve d'adaptation créatrice et imaginative. Sinon, elles s'effaceront plus ou moins tranquillement, se videront de leur énergie vive et entreront au musée de la Civilisation !

Je propose donc dans ce qui suit non pas de défendre *le statu quo* en ce qui concerne le CSE, mais de proposer des pistes pour son renouvellement. Ce n'est pas que les arguments avancés pour conserver l'intégrité du CSE ne soient pas pertinents, c'est que je crains qu'ils ne convainquent pas ceux qu'il nous faut rejoindre. Afin d'actualiser une instance qui aura bientôt 60 ans et qui doit s'adapter à un nouveau contexte (concurrence de l'INEE et d'instances de réflexion et d'observatoires : l'IDQ, Cirano, IEDEM, IRIS, différents observatoires, etc.), je sou mets pour discussion les idées suivantes qui me semble-t-il, méritent d'être débattues :

- 1) À l'instar d'homologues européens, le CSE pourrait discuter de sa planification stratégique et de son plan de travail à propos du Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation avec les députés de l'AN dans le cadre de la Commission parlementaire de la culture et de l'éducation. Il pourrait aussi faire rapport à cette commission des analyses produites, de leur réception et des questionnements supplémentaires qu'il faudrait peut-être approfondir. Si les universités sont convoquées en commission parlementaire sur une base régulière, pourquoi pas le CSE, dans une perspective de dialogue et d'imputabilité avec les représentants de la nation ? Le CSE ne doit-il pas prendre une place qui légitimement lui appartient par sa mission fondamentale dans la conception et l'élaboration des politiques éducatives du Québec ? La Commission parlementaire sur la culture et l'éducation jouerait ainsi le rôle d'une arène politique permettant une politisation non partisane (ou trans partisane) des enjeux en éducation. Elle assurerait le respect de l'indépendance du CSE, car c'est le CSE qui élaborerait et présenterait son plan de travail, mais il y prendrait le pouls des députés des différents partis avant de le mettre en œuvre. Cela devrait contribuer à un meilleur arrimage entre les instances concernées, leurs attentes et leurs capacités de dialogue constructif. L'impact potentiel des travaux du CSE en serait potentiellement augmenté.
- 2) Le CSE pourrait accentuer sa fonction de consultation et d'écoute des milieux, y compris des milieux non éducatifs : traditionnellement, la visite régionale annuelle permettait d'entendre les milieux éducatifs d'une région faire part de leurs réalités et de leurs besoins. Il faut certes conserver cette activité et lui donner l'importance qu'elle doit avoir dans la construction de liens entre la base et le haut de la pyramide scolaire. Mais il serait



- utile d'élargir cette écoute à d'autres milieux et champs sociaux : aux milieux municipaux, culturels, communautaires, syndicaux, entrepreneuriaux, etc. Ce dialogue plus large contribuerait à une valorisation de l'éducation dans des milieux qui peuvent en être éloignés et assurerait aussi au Conseil une compréhension plus précise et plus actualisée de la vision de ces derniers. Peut-être à terme, ces forums assureraient éventuellement la mobilisation et le recrutement d'un membership plus large du Conseil. Le Conseil a un rôle majeur à jouer dans la valorisation de l'éducation au Québec et c'est dans une meilleure liaison avec différents milieux que celle-ci progressera.
- 3) Car au fil des ans, le Conseil est devenu en quelque sorte le conseil des acteurs de l'éducation. Il n'y a pas, autour de la table du Conseil, de gens qui ne soient pas des acteurs de l'éducation (étudiants, enseignants, directions et cadres, universitaires en sciences de l'éducation, sous-ministres) ou un parent (malheureusement peu nombreux). Plusieurs raisons expliquent cette évolution et le Conseil est depuis plusieurs années, conscient de cette réalité. Il y a des solutions, notamment financières, et des modes de travail qui pourraient faciliter l'inclusion de représentants de la société civile. Il faut les mettre en œuvre et élargir la représentativité du Conseil (tout en conservant au sein des commissions une forte présence des métiers de l'Éducation). Dans la constitution du comité chargé de l'élaboration du Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation, le recours à des personnes de la société civile appartenant à une plus grande diversité de milieux serait bienvenu.
 - 4) La loi oblige le ministre de l'Éducation à soumettre au Conseil pour avis toute modification au règlement pédagogique cadre. La procédure prévoit un laps de temps assez court pour que le Conseil formule sa réponse, le ministère étant en mode d'implantation de la mesure, une fois l'approbation du Conseil des ministres faite. Car la procédure prévoit que cette consultation se fasse APRÈS que la modification a été approuvée par le Conseil des ministres. Le Conseil se prononce donc sur un élément politiquement déjà légitimé. Pourquoi ne lui demande-t-on pas de se prononcer AVANT le dépôt du projet de modification au Conseil des ministres ? Quelle est l'utilité réelle de formuler un avis après coup ? Je ne connais pas de données qui indiqueraient si au fil des ans ces avis réglementaires ont eu quelques véritables répercussions, mais je ferais ici l'hypothèse nulle.
 - 5) Ce n'est pas un défi facile à réaliser, mais je crois que le Conseil doit tenir à la fois un positionnement axé sur le long terme et aussi une présence significative dans le court terme. Il doit assumer pleinement sa fonction de veille et de réflexion sur le long terme, y consacrer les ressources requises, organiser des rencontres prospectives et participer à des forums qui permettent de dégager les lignes d'évolution qui se dessinent ici et ailleurs, les changements à anticiper, les innovations sociales et éducatives porteuses, etc. À cet égard, la recherche comparative sur la gouvernance, l'organisation, le curriculum et les pratiques en vigueur dans d'autres systèmes éducatifs, et la réflexion sur des transferts éventuels et sur leurs conditions de réussite, sont à développer, avec des



chercheurs universitaires d'ici et d'ailleurs. La participation actuelle du CSE au réseau européen des conseils d'éducation (EUNEC) est à cet égard un ingrédient pertinent de cette veille. Mais en même temps, le système politicomédiatique contemporain fonctionne beaucoup dans le court terme : les gouvernements sont pressés d'intervenir rapidement, consultations et réflexions sont parfois soupçonnées de n'être que des manières de retarder l'action, voire de conduire à l'inaction. Aussi, les interventions gouvernementales se veulent de plus en plus ciblées (sans visions systémiques et historiques) et avec effets rapides et aisément démontrables. À cette fin, il circule à l'international un « panier de solutions » toutes prêtes à être adoptées par un gouvernement « activiste », ce que des politistes ont nommé le régime du « *fast policy* ». Le Conseil ne peut rester à tout coup à l'écart de ces développements, car à force d'interventions conçues dans le court terme, les systèmes d'éducation se transforment plus qu'il n'y paraît de prime abord et on découvre trop tard qu'une logique traverse le court terme, logique dont on n'a pas démocratiquement débattu les tenants et les aboutissants. Le Conseil jouera son rôle compréhensif en dégageant d'une série d'actions en apparence ponctuelles, séparées les unes des autres et ciblées, une logique à long terme dont il importe de rendre la société québécoise pleinement consciente des conséquences.

- 6) Il en est question sur la place publique depuis quelques années déjà : en effet, en réaction au court-termisme ambiant, une demande s'exprime en faveur de la tenue de nouveaux États généraux de l'éducation ou d'une Commission Parent 2.0. Pour les États généraux de 1995-96, le Conseil avait alors joué un rôle important : il en avait assuré la présidence et le soutien logistique; aussi, des avis produits au cours des années 90 avaient mis en quelque sorte la table pour les consultations et délibérations. Il a aussi assumé le rôle d' « ami critique » de la mise en œuvre de la réforme du curriculum qui a suivi les États généraux de 1995-96. Bref, le CSE avait joué pleinement son rôle de « commission d'enquête permanente » sur l'éducation. Il me semble qu'il serait proactif de sa part de préparer de nouveaux États généraux de l'éducation en étroite relation avec les acteurs concernés, et notamment en y intégrant des mouvements citoyens comme L'École Ensemble et Debout pour l'École. Son leadership en cette matière serait bienvenu et démontrerait qu'il entend prendre la place qui lui revient par la législation qui l'a créé et par son histoire.

En somme, conservons le Conseil supérieur de l'éducation et sa mission, tel que l'a conçu le législateur de 1964, mais actualisons son fonctionnement, au nom d'une prise en compte de l'évolution de l'État québécois et de la société civile, évolution que le Conseil doit analyser pour le développement harmonieux et équilibré de l'éducation.



L'abolition du CAPFE : retour du chacun pour soi ?

[Claude Lessard](#) - professeur émérite (Université de Montréal)

Le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) a été mis sur pied en 1992 et intégré à la loi de l'instruction publique du Québec en 1997, dans la foulée de la réforme des programmes de formation à l'enseignement secondaire des années 90. À l'époque, le législateur lui a donné pour mission de conseiller le ministre sur toute question relative à l'agrément des programmes de formation à l'enseignement primaire et secondaire. Suivant la loi, il lui revient en effet, d'examiner et d'agréer les programmes et de les recommander au ministre aux fins d'obtention d'une autorisation d'enseigner. Aussi, le CAPFE est habilité à donner son avis sur la définition des compétences attendues des enseignants du primaire et du secondaire. Il peut enfin formuler un avis au ministre sur le financement des programmes de formation à l'enseignement.

Au cours des années 90, il était beaucoup question de la professionnalisation de l'enseignement et, dans ce contexte, la professionnalisation de la formation initiale était impérativement à l'ordre du jour. Précisément, cela a mené à l'institutionnalisation des baccalauréats intégrés de 4 ans, la reconnaissance de la maîtrise d'œuvre des facultés d'éducation, l'octroi d'une plus grande place réservée à la formation pratique et un financement de la participation des milieux scolaires à cette formation. En gros, cette réforme a satisfait les demandes des principaux acteurs : les employeurs désiraient des enseignants plus polyvalents (pluridisciplinaires) et mieux équipés en matière de gestion de classe (ce qui exigeait plus de formation pratique), les facultés d'éducation réclamaient la maîtrise d'œuvre au sein de l'université et une quatrième année de formation, les syndicats d'enseignants ont apprécié le financement des contributions de leurs membres aux stages et ont vu dans l'allongement de la formation l'occasion d'abolir le régime de probation en vigueur qui amenait les enseignantes et les enseignants en exercice à évaluer des collègues syndiqués (ce qu'ils refusaient de faire). Bref, dans la mesure où un programme professionnel est toujours le fruit d'une entente négociée entre les parties prenantes, la réforme des années 90 a été couronnée un succès. La preuve en est que ces programmes tiennent toujours la route presque 30 ans plus tard!

Le référentiel de compétences (2001) et le CAPFE (1992/7) sont venus ajouter des pièces à cette professionnalisation de la main-d'œuvre enseignante. Dans ce dernier cas, comme pour les programmes de formation, il s'agit d'un compromis accepté par les parties prenantes : la vive opposition syndicale rendant la constitution d'un ordre professionnel, suivant l'exemple de l'Ontario, difficile à faire accepter par les principaux concernés, la création du CAPFE et la place réservée en son sein aux principaux acteurs – le CAPFE est composé d'enseignant.e.s, de directions d'établissements et d'universitaires œuvrant en formation des enseignants – ont permis l'exercice, sinon du pouvoir, du moins de l'influence significative de ces acteurs dans ce domaine. C'était un pas dans la direction d'une forme de



professionnalisation de l'enseignement adaptée aux réalités québécoises. L'autorité ministérielle a certes conservé son pouvoir décisionnel, mais à défaut de déléguer ces responsabilités à un ordre professionnel et en quelque sorte obligé à assumer les fonctions d'un ordre, celle-ci a accepté de partager au moins symboliquement ce rôle d'agrément des programmes avec un comité avisé. Le CAPFE se voulait indépendant du ministère et respectueux de l'autonomie des universités en matière de création de programmes; il entendait aussi être impartial dans ses jugements sur les programmes des différentes universités. Ni la créature des universités, ni celle du ministère ou des employeurs des enseignants, acceptant en son sein la confrontation des points de vue des différentes parties prenantes, le CAPFE instituait un lieu très particulier, exigeant de ses membres un difficile travail d'équilibriste dans une quête constante de légitimité. Qu'il ait duré 30 ans est en soi une réussite et un témoignage de la qualité de son travail.

Pour des raisons inexplicables, le projet de loi n° 23 (PL23) entend abolir ce Comité et renvoyer au ministre la pleine et exclusive responsabilité en matière d'agrément, sans obligation de consulter les acteurs concernés. Pourtant, au fil des ans, le CAPFE a formulé des avis qui ont amené les universités à modifier leurs programmes. On ne peut dire qu'il aurait été complaisant à l'égard des universités et des facultés d'éducation : dans nombre de cas, il les a amenées à réviser leur copie! Qu'il y ait eu des avis moins bien reçus que d'autres par l'autorité ministérielle est, d'une certaine façon, aussi un signe d'indépendance. N'est-ce pas le rôle des organismes conseil de donner l'heure juste ? Bref, réussir dans ce métier de conseiller n'est pas synonyme de dire à tout coup à l'autre ce qu'il voudrait entendre.

On ne sait trop qui désormais le ministre consultera, sinon son propre appareil administratif. Dans un contexte où la création d'un ordre professionnel semble écartée, j'interprète l'abolition du CAPFE comme un pas en arrière en matière de professionnalisation de l'enseignement et j'y vois l'élimination d'un lieu d'analyse critique des programmes par les acteurs concernés, avec la constitution d'une jurisprudence en matière de formation professionnelle à l'enseignement. Je prédis aussi que les universités reviendront à leurs anciennes pratiques individualistes de lobbying auprès du ministère, tentant de faire reconnaître une à une leur réalité spécifique et de régler leurs problèmes particuliers, tout cela en rang dispersé et non pas d'une manière concertée. Il y a en tout cas un risque que le chacun pour soi des institutions d'enseignement supérieur reprenne de la vigueur... De plus, l'abolition du CAPFE n'annonce rien de bon en ce qui a trait aux relations entre les parties prenantes, puisque le lieu de leurs échanges en matière de formation des maîtres disparaîtra. Il est vrai que l'INEE (Institut national d'excellence en éducation) est censé prendre le relais. Mais cela n'est guère rassurant, ni pour les universités, ni pour les enseignants.



Le projet de loi n° 23 et son Hégémon scientifique, l'Institut national d'excellence en éducation!¹

[Hélène Makdissi](#) - Université Laval

Plusieurs professeur-e-s, enseignant-e-s et intervenant-e-s scolaires sont heurté-e-s par le projet de loi n° 23 (PL23) que le ministre Drainville propose. Au premier chef, le PL23 mise sur une gestion *top down* du système d'éducation, peu démocratique et collégiale, donnant pleins pouvoirs décisionnels au ministre de l'Éducation. Ce principe de gestion retire du pouvoir décisionnel en matière d'éducation à tous les gens qui possèdent une expertise professionnelle et qui agissent de manière proximale auprès de l'élève et de sa famille pour le redonner aux gens qui ont le moins d'expertise et qui sont le plus éloignés des communautés (en tout respect, le ministre, non nécessairement formé en éducation, et des chercheur-e-s qui travailleraient à distance du terrain dans un souci illusoire d'objectivité). Pourquoi séparer ainsi le pouvoir décisionnel en éducation des communautés, des enfants et de leurs parents ? Excusez le néologisme tiré de l'anglais, mais rien de mieux pour *désempowerer*² les artisans en éducation et les parents!

Le PL23 crée un lien de dépendance étroit entre le ministre, ayant pleins pouvoirs, et l'Institut national d'excellence en éducation (INEE), notamment par l'intermédiaire des articles suivants :

- « Le ministre peut, par règlement, prévoir les conditions et modalités relatives à la formation continue [...] notamment celles portant sur la reconnaissance du contenu des activités de formation, les modes de contrôle, de supervision ou d'évaluation des obligations de formation continue et, le cas échéant, les cas de dispense. Ce règlement **peut confier** des fonctions en cette matière [...] à **l'Institut national d'excellence en éducation** » (chapitre I, article 34, p. 11);
- « **L'Institut est une personne morale, mandataire de l'État**. Ses biens font partie du domaine de l'État [...] » (chapitre II article 2, p. 15);
- « Plus particulièrement, la mission de l'Institut consiste à : identifier, **en concertation avec le ministre** et les intervenants du système scolaire, les sujets prioritaires qui bénéficieraient de ses travaux »; (chapitre II, article 5, p.16), puis plus loin, « **exécuter tout autre mandat que lui confie le ministre** » (chapitre II, article 5, P. 17).

De plus, les membres constitutifs du conseil d'administration de l'INEE sont, de par ce projet de loi, nommés par le gouvernement sur la recommandation du ministre (voir p. 18 du projet de loi

¹ Ce texte est, en grande partie, une reprise de l'article paru le 1^{er} juin 2023 dans le journal *Le Soleil* : <https://www.lesoleil.com/opinions/point-de-vue/2023/06/01/le-projet-de-loi-23-et-son-hegemon-scientifique-linstitut-national-dexcellence-en-education-WKXPZI32DFGOBMJOAJ7PF5KD5U/>

² Le terme « désinvestir » en français ne rendrait pas compte de la perte de cette prise de conscience et de puissance de ses propres compétences que le terme anglophone « *empowerment* » sous-tend.



23). Pourquoi vouloir créer, par ce projet de loi, ce lien de dépendance entre le ministre et l'INEE ? Ceci présente le grand désavantage d'apparence de conflit, tout comme cela a été dénoncé par les médias en ce qui concerne le lien de dépendance entre le directeur national de la santé publique et le gouvernement. On a vu les tensions que cela a créées et les enjeux y étant inhérents lors de la pandémie. Mais quels sont donc les avantages de créer un tel institut intimement lié au ministre ? Pourquoi ne pas plutôt prendre appui sur l'éventail des travaux de recherche des groupes et des centres actuels où plusieurs chercheur-e-s construisent leurs études en synergie avec diverses communautés de pratique diminuant ainsi l'écart entre la recherche et la pratique et favorisant dès lors l'innovation pédagogique ? Dans la constitution du conseil d'administration de l'INEE, pourquoi ne pas avoir prévu des membres en provenance d'épistémologies variées afin de parer à l'hégémonie dans la recherche et dans la formation ? Autrement dit, pourquoi une loi qui construit explicitement un Hégémon scientifique ?

Plusieurs chercheur-e-s en éducation voient que les collègues reçu-e-s en audience lors de la consultation particulière sont les défenseurs et les promoteurs de l'INEE depuis plus d'une décennie qui ne cessent de défier les recherches véhiculant les « données dites probantes » qui résultent trop souvent en des conclusions hâtives prônant l'excellence d'une approche de l'enseignement explicite. C'est inquiétant dans un tel contexte d'hégémonie légalement constitué. Pourquoi lier et limiter la recherche et la formation en éducation au point de vue du ministre du moment ?

Or, si l'on s'ouvre aux recherches en éducation, comprises au pluriel, il s'avère que les conclusions positives concernant l'enseignement explicite ne sont pas si univoques. À titre d'exemple, Marcon (1999, 2002)³ a comparé deux modèles d'intervention : l'un centré sur le contenu avec une approche explicite et l'autre centré sur l'enfant dans une orientation développementale. Les 160 enfants ont été suivis de l'âge de 3 ans jusqu'en 6^e année. À la fin de la maternelle et rendus en 6^e année, les enfants du groupe de l'enseignement explicite performant significativement moins bien que ceux du groupe d'orientation développementale. Le projet *Early Reading First*, mené auprès des enfants de 3 à 5 ans et issu du programme *No Child Left Behind Act*, montre un effet positif de l'instruction directe (appellation américaine du terme enseignement explicite utilisé au Québec) sur la connaissance des lettres, mais pas sur la conscience phonologique et les habiletés langagières. Les conclusions tirées de *Reading First* du même programme auprès des élèves de 1^{re} à la 3^e année du primaire montrent, dans le même sens, un effet positif sur le décodage, mais pas sur la compréhension de texte. Vous conviendrez que tout programme d'éducation ne doit pas viser la connaissance des lettres en soi ou du son qu'elles font, mais bien le savoir lire-écrire! Le *Direct Instructional System for the Teaching of Arithmetic and Reading- projet follow through* visant l'évaluation des divers programmes mis en

³ Marcon, R. A. (1999). Differential impact of preschool models on development and early learning of inner-city children: A three-cohort study. *Developmental psychology*, 35(2), 358-375. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.2.358>

Marcon, R. A. (2002). Moving up the grades: relationship between preschool model and later school success. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1), 1-26. <https://ecrp.illinois.edu/v4n1/marcon.html>



place, montre une diminution des acquis de compétences en mathématiques et en lecture après la cessation du programme en 3^e année, et les résultats des enfants sont significativement inférieurs à la moyenne nationale en matière de compréhension en lecture. Au Québec, plus proche de nous, Brodeur et ses collègues (2006)⁴ eux-mêmes, bien qu’elles et ils prônent l’enseignement explicite, arrivent sensiblement aux mêmes résultats : des effets positifs sur la connaissance du son et du nom des lettres à la fin maternelle, mais ces effets positifs s’estompent dès la fin de la 1^{re} année primaire. De surcroît, la méthode n’a pas d’effet sur les habiletés métaphonologiques (c’est-à-dire la conscience opératoire permettant de manipuler les sons dans l’acte de lire-écrire). En réalité, l’approche de l’enseignement explicite phonique que Brodeur et ses collègues ont repris des études étasuniennes est elle-même remise en question dans le rapport *Reading War* qui conclut : « *Les études les plus robustes avec contrôle randomisé et à design longitudinal montrent que l’approche phonologique dans l’enseignement de la lecture en Angleterre n’est pas suffisante* », cette approche phonologique faisant généralement référence à un enseignement explicite des lettres et des sons qu’elles font [Traduction libre de Wyse et Bradbury, 2022⁵].

S’ouvrir à la recherche plurielle peut permettre d’éviter des effets pervers. Pourquoi concevoir une loi 23 qui construit explicitement un Hégémon scientifique par la création de l’INEE ? Il convient, à tout le moins, de surseoir au PL23 afin de procéder à une large consultation impliquant tous les groupes de recherche et les différentes communautés de pratique avant de procéder à de si grands changements touchant le caractère démocratique de notre système d’éducation.

⁴ Brodeur, M., Gosselin, C., Mercier, J., Legault, F. et Vanier, N. (2006). Prévention des difficultés d’apprentissage en lecture : l’effet différencié d’un programme implanté par des enseignantes de maternelle chez leurs élèves. *Éducation et francophonie*, 34(2), 56-84. <https://www.erudit.org/en/journals/ef/1900-v1-n1-ef06166/1079022ar/abstract/>

⁵ Wyse, D. et Bradbury, A. (2022). Reading wars or reading reconciliation? A critical examination of robust research evidence, curriculum policy and teachers' practices for teaching phonics and reading. *Review of Education*, 10, e3314. <https://doi.org/10.1002/rev3.3314>



L'Institut national d'excellence en éducation : une structure qui véhicule une conception vétuste de l'expertise des personnels scolaires

Stéphane Allaire - Université du Québec à Chicoutimi

L'adoption du projet de loi n° 23 (PL23) entraînerait la création de l'Institut national d'excellence en éducation (INEE). Sa principale mission serait d'identifier les meilleures pratiques et les méthodes pédagogiques révélées efficaces par la recherche scientifique et de les diffuser aux intervenants du système d'éducation.

D'entrée de jeu, précisons qu'il ne s'agit pas d'interroger la pertinence qu'une profession considère les connaissances issues des recherches (CIR) pour orienter sa pratique.

Les CIR font partie des ressources en soutien au développement de capacité des personnes concernées, et donc à la bonification de leur expertise. En dépit de leur pertinence, les CIR ne sont qu'une caractéristique parmi d'autres qui permettent de circonscrire le concept d'expertise. Et c'est là où le bât blesse pour l'INEE.

Qu'est-ce qu'une personne experte ?

Pour plusieurs, une personne experte est quelqu'un qui possède plusieurs connaissances dans un domaine ou qui exécute particulièrement bien et plus rapidement les tâches que d'autres. Selon Carl Bereiter et Marlene Scardamalia, qui ont publié un ouvrage déterminant sur le sujet dans les années 1990, une telle représentation correspond plutôt à une « personne expérimentée non experte ».

Les travaux de ces chercheurs de l'Université de Toronto ont d'abord confirmé ce qui était connu en sciences cognitives. Une personne experte détient effectivement un bagage approfondi de connaissances. À cet effet, les CIR peuvent enrichir un premier type de connaissances qui distinguent les personnes expertes d'autres personnes : les connaissances formelles. Tout en étant nécessaires, d'autres éléments marquent aussi la distinction.

Une personne experte possède également un meilleur savoir-faire. Devant un cas particulier, elle atteint une performance accrue comparée à quelqu'un qui l'est moins.

Elle dispose aussi de connaissances dites « cachées » ou tacites. Par exemple, elle fait une lecture fine des situations (connaissance informelle). Sans être capable d'expliquer pourquoi précisément, elle « sent » qu'une piste de travail a du potentiel ou non. Et son sentiment s'avère juste la plupart du temps (connaissance impressionniste). Elle organise et réoriente son travail pour atteindre adéquatement l'objectif poursuivi, tout en ayant une bonne connaissance de soi. Par exemple, en étant consciente de ses habitudes et préférences personnelles susceptibles d'avoir une incidence sur la performance désirée (connaissance d'autorégulation).

L'expertise : un processus

Mais il y a plus que les connaissances, soient-elles formelles ou tacites, qui distinguent la personne experte de celle expérimentée non experte. Et c'est ici que se situe l'apport important des chercheurs ontariens.



En plus d'atteindre un niveau de performance (bien faire quelque chose), la première conçoit l'expertise comme un processus. C'est-à-dire que la personne experte cherche délibérément à résoudre des problèmes de complexité accrue au fil du temps. Elle travaille à comprendre les situations avec une finesse croissante et réinvestit ce qu'elle a appris dans la formulation et l'investigation de nouveaux défis.

Quant à elle, la personne expérimentée non experte travaille à partir de situations qu'elle maîtrise bien. Elle interprète et appréhende aussi les problèmes en fonction de ce qu'elle connaît.

Au bilan, c'est la notion de risque qui distingue les deux types de personnes. L'expérimentée non experte cherche à reproduire ce qu'elle sait faire correctement. L'experte s'intéresse plutôt à des enjeux qui la sortent de sa zone de confort afin de raffiner sa compréhension des phénomènes ou d'identifier de nouvelles façons d'agir.

L'INEE apportera peu au développement de cette conception de l'expertise, laquelle comporte pourtant un potentiel de taille pour l'amélioration du système d'éducation. Tout au plus, l'INEE reproduira ce que les lieux actuels de diffusion de connaissances formelles font déjà.

Une idée davantage prometteuse

Au nom de l'amélioration de l'éducation, la création d'un répertoire centralisé d'information – l'INEE – peut être alléchante. Toutefois, les travaux de Bereiter et Scardamalia illustrent que la quête de l'expertise est une ambition plus complexe que l'abreuvement à un catéchisme.

Une piste au potentiel accru consiste plutôt à miser sur les conditions favorisant le développement d'une culture de personnes et d'organisations apprenantes. Par exemple :

- Quelle place réelle y a-t-il dans les milieux scolaires pour que les personnes puissent formuler des buts communs ambitieux, dont l'atteinte pourra ensuite être travaillée de façon itérative ?
- Que pourrait-on faire pour que l'apport des individus puisse contribuer davantage à l'avancement collectif ?
- Quand permet-on aux gens de travailler en profondeur sur des situations ou problèmes émergents qui les concernent, pour les améliorer durablement ?

Les CIR ont assurément leur pertinence. Mais sans culture, organisation ou espace dialogique et d'incubation d'idées permettant de les considérer, fortes sont les probabilités qu'elles seront tablettées.

Le développement d'une culture d'expertise auprès des élèves

Les principaux prometteurs de l'INEE présentent régulièrement l'enseignement explicite comme une méthode pédagogique qu'on devrait répandre mur à mur. On attribue son développement à Siegfried Engelmann (*direct instruction*). Or, on omet de mentionner que Carl Bereiter y a aussi contribué.

L'enseignement explicite peut être pertinent pour certains types d'apprentissages. Il importe d'être conscient que, globalement, il contribue à former... des personnes expérimentées



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

non expertes. La société en a besoin, tout comme elle a aussi besoin d'autres types de talents pour assurer son devenir et répondre aux défis qu'elle rencontre.

Dans la foulée de leurs travaux sur l'expertise, Bereiter et Scardamalia ont pris leur distance du *direct instruction* pour se concentrer sur le *knowledge building*, traduit en français par coélaboration de connaissances. Il s'agit d'un modèle pédagogique qui soutient le développement d'une culture d'expertise chez les élèves. Nombre de travaux sont menés par une vaste communauté internationale de chercheurs et praticiens depuis plus de 30 ans.

Différentes approches existent et sont contributives à l'essor d'une relève sociétale au potentiel diversifié.

Soyons vigilants par rapport à ce dont pourrait nous priver un institut à la conception étroite de la recherche et du développement de capacité des individus...

Référence

Bereiter, C. et Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves. An inquiry into the nature and implications of expertise*. Open Court.



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

L'usage exclusif des données probantes en éducation : sursimplification et aveuglements

[Charles-Antoine Bachand](#) - Université du Québec en Outaouais

Dans les années 1970, le chercheur Bruno Latour entreprenait un travail d'investigation sur le terrain, dans un laboratoire de recherche spécialisé en neuroendocrinologie. Parmi les chercheur-euse-s de ce laboratoire de San Diego, on pouvait notamment retrouver Roger Guillemin, prix Nobel de médecine 1977 pour son apport à la compréhension de plusieurs phénomènes hormonaux. Or, Latour n'était pas un chercheur en médecine, mais un sociologue des sciences. Ce qui l'intéressait était tout autre chose que les neurotransmetteurs ou la biologie moléculaire. Ce qui l'intéressait, c'était plutôt comment se fait la science et comment la connaissance est créée. De son expérience, Latour tira un ouvrage qui fit sensation (Latour et Woolgar, 1979/2013). Il y défend l'idée que, même en biochimie, la connaissance scientifique ne se réduit pas à une série de concepts ou de faits qui auraient été vérifiés par une ou plusieurs expériences. Latour soutient que la science ne peut se faire sans d'importants débats ou même sans un certain tâtonnement. La connaissance se crée collectivement et la science, de même que ses champs de recherche, sont construits par la communauté des chercheurs d'une discipline. Savoir, même dans les sciences naturelles, n'est en fait pas une opération aussi linéaire qu'on pourrait le croire.

Le débat sur la création d'un Institut national d'excellence en éducation (INEE) porte aussi un débat sous-jacent sur la nature du savoir scientifique. La mission de l'Institut proposé sera de « promouvoir l'excellence des services éducatifs » notamment en « dress[ant] et mainten[ant] à jour une synthèse des connaissances scientifiques disponibles » (Loi sur l'Institut national d'excellence en éducation, art. 4). Cette mission soulève nécessairement la question de la nature des connaissances scientifiques qui devraient figurer dans les synthèses de l'INEE. La question est d'autant plus pressante que l'INEE jouera un rôle clé dans l'élaboration des politiques gouvernementales et des mesures visant à mettre en œuvre les recommandations issues de ses synthèses.

Le ministre de l'Éducation du gouvernement de la Coalition avenir Québec (CAQ), M. Bernard Drainville, semble avoir trouvé une réponse toute faite à cette question. Pour le ministre et ceux qui le conseillent, ce sera par les « données probantes » qu'il sera possible de déterminer ce qui mérite d'être mis en place, voire ce qui mérite d'être étudié. Or, contrairement à ce qu'ont pu laisser croire certains journalistes, le concept de données probantes ne réfère pas aux données statistiques sur la réussite, sur l'absentéisme des élèves ou sur le manque d'effectif enseignant que le ministre appelle de ses vœux. Il ne doit pas non plus être confondu avec l'ensemble des résultats de recherche ou même avec ce que nous enseignons *la* recherche.

Dans plusieurs domaines scientifiques, le concept de « données probantes » fait plutôt référence à un certain type bien précis de résultats de recherche qui, en raison de leur rigueur et de leur pouvoir de généralisation, permettraient de prendre des décisions et de suivre les effets escomptés. Le concept n'est en soi pas nouveau. Au cours des deux dernières décennies, il a été



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

utilisé dans plusieurs domaines et par plusieurs gouvernements. Il est généralement associé à la Nouvelle gestion publique (NGP) – et à la gestion axée sur les résultats (GAR), forme que prend la NGP en éducation – parce que justement il permet de réguler sur les pratiques des intervenant·e·s des milieux ciblés. Les lecteur·rice·s pourront se référer aux sections portant sur la nouvelle gestion publique et la gestion axée sur les résultats du présent ouvrage pour en savoir davantage.

Le concept de données probantes n'est cependant pas sans faille et, au cours des années, son utilisation exclusive a fait l'objet de plusieurs critiques. Ces critiques sont venues de praticien·ne·s, mais aussi de chercheur·euse·s, de plusieurs domaines, dont l'éducation, la santé ou les services sociaux. Pour juger de la portée de ces critiques, il convient de comprendre ce qui est généralement entendu par « données probantes ». Il existe une multitude de façons de définir la connaissance scientifique et une multitude d'approches méthodologiques qui permettent la création de connaissances. Les partisan·ne·s des données probantes avancent l'idée qu'il existerait des recherches qui permettraient un plus haut degré de certitude. Pour ces personnes, seul ce type de recherches devrait guider les pratiques ou les décisions publiques. Comme nous l'avons écrit ailleurs (Bachand et Demers, 2023), certain·e·s auteur·rice·s proposent même une hiérarchie formelle des approches méthodologiques en fonction de la robustesse des « preuves » en recherche.

Pour ces chercheur·euse·s, les données probantes se trouvent tout en haut de cette pyramide. Ils estiment ainsi que les « revues systématiques » et les « méta-analyses d'essais contrôlés randomisés (ECR) » offrent les preuves les plus robustes alors que les « opinions d'experts » et les « études descriptives et qualitatives » devraient être reléguées au bas de la pyramide de la preuve. Nous n'avons pas la place ici pour entrer dans une critique détaillée des différents éléments de cette pyramide, mais notons tout de même que si une telle hiérarchie peut paraître séduisante, elle propose une vision beaucoup trop simpliste de la recherche ou de la connaissance scientifique pour être totalement défendable. On peut penser aux travaux de Latour cités plus haut pour bien comprendre qu'une seule méthode n'offrira jamais qu'un regard partiel de la réalité. On peut aussi penser aux travaux de recherche qui ont permis, alors que rien n'existait dans la littérature à cet effet, d'établir les contours du concept de harcèlement sexuel à travers l'expérience sociale et les témoignages des femmes. Ces travaux répondent difficilement aux caractéristiques associées aux données dites probantes. Ils demeurent néanmoins tout à fait féconds.

Pour plusieurs auteur·rice·s, les « données probantes » et les méthodologies qui les génèrent s'inscrivent dans une vision bien spécifique de ce qu'est la connaissance scientifique, soit celle du positivisme (voir notamment St.Pierre, 2006). Le positivisme est d'abord cette idée fondatrice que la vérité est atteignable et qu'il est possible de la découvrir à condition d'utiliser des instruments de mesure adéquats. Comme le rappelait Lather (1991), appliqué aux sciences humaines et sociales, le positivisme implique de chercher des lois universelles qui seraient applicables partout, tout le temps et dans toute culture. Or, cette posture est loin de faire consensus dans les milieux scientifiques, que ce soit en sciences sociales, en santé ou même en sciences de la nature.



Sur le plan strictement philosophique, depuis les années 1880, plusieurs philosophes et chercheur·euse·s ont émis des doutes quant à la pertinence du positivisme. Plusieurs estiment qu'il existe un certain manque d'humilité dans les promesses du positivisme de réellement connaître la vérité. D'autres s'inquiètent plutôt de la place que prend la seule rationalité dans la recherche, et ce, surtout lorsqu'il est question d'étudier les choses humaines comme l'apprentissage, l'amour, la haine ou la révolte. Le philosophe Charles Taylor (1971/1998), que nous connaissons bien au Québec, soutenait que la prétention du positivisme d'étudier les phénomènes humains en prenant appui sur les mêmes critères scientifiques que ceux employés dans les sciences de la nature était indéfendable. Sans entrer dans le détail de son argumentaire, Taylor estime notamment qu'à lui seul le libre arbitre fait que les critères de reproductibilité, de prédictibilité ou de vérifiabilité sont impossibles à appliquer aux humain·e·s et aux sociétés. Si on admet que l'être humain est libre, les sciences humaines et sociales doivent reconnaître leur incapacité à véritablement « prédire » un phénomène. L'incertitude que crée le libre arbitre exige d'autres façons de définir la connaissance lorsqu'il s'agit de phénomènes humains.

De son côté, le philosophe allemand Jürgen Habermas (1973, 1978) s'inquiète de l'impasse que font les partisan·e·s des approches liées au positivisme sur des facettes qui sont pourtant déterminantes à la vie en société. Habermas estime par exemple qu'il serait difficile d'exclure la question des finalités, des valeurs ou des subjectivités des analyses scientifiques sans tronquer l'expérience humaine. Comment réconcilier, par exemple, des approches méthodologiques qui ne feraient aucune place aux valeurs avec l'importance qu'ont pourtant ces dernières dans les phénomènes humains, y compris en éducation ?

Plusieurs auteur·rice·s ont par ailleurs identifié un certain risque de sursimplification dans l'exploitation exclusive des devis de recherche qui seraient compatibles avec le concept de données probantes. En effet, ce type de recherche (expérimental, quasi-expérimental, méta-analyse, etc.) a généralement pour particularité de chercher les relations et la force de celles-ci entre deux ou plusieurs variables. Cela implique nécessairement de tout mettre en œuvre pour limiter le nombre de variables en jeu et donc d'artificiallement simplifier un phénomène. C'est ce qui faisait dire à Latour que si certaines méthodes issues des technosciences, par exemple, étaient très efficaces pour créer des expériences, des faits ou des modèles dans l'environnement contrôlé d'un laboratoire, le transfert dans la vie réelle demeurerait plutôt problématique (1984/2011). Il argue par ailleurs que, pour les chercheur·euse·s exploitant ces méthodes, la seule façon de réaliser leurs travaux sur le terrain sera de le transformer en laboratoire. En éducation, comme dans toutes les autres disciplines, ces chercheur·euse·s créent des protocoles expérimentaux rigoureux, mais qui doivent obligatoirement exclure des facettes importantes de la réalité à l'étude... Chose que ne peuvent se permettre les enseignant·e·s dans leur salle de classe.

Ainsi, contrairement à ce que plusieurs laissent entendre, les pratiques fondées sur les données probantes sont souvent élaborées bien loin d'une salle de classe réelle. À titre d'exemple, la méta-analyse ou la synthèse systématique d'essais contrôlés randomisés implique l'analyse de résultats provenant de dizaine de recherches différentes réalisées dans autant de contextes différents auprès de milliers ou de dizaines de milliers d'élèves. L'analyse se fait donc à



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

un niveau qui dépasse largement celui de la salle de classe et implique de gommer des différences pourtant importantes. Il en va de même pour les essais randomisés qui se réalisent dans un contexte qui est tout sauf naturel. En fait, plus c'est probant, moins on est près du plancher des vaches.

Considérant ce qui précède, on doit aussi admettre que ce ne sont pas tous les phénomènes qui peuvent être étudiés par des recherches produisant des données dites probantes. Ce type de recherche se concentre d'abord sur ce qui est observable (vitesse de lecture, présence en classe, réussite à une épreuve, etc.) et n'accorde que peu de place à des phénomènes relevant plutôt de l'interprétation (bien-être, émotions, engagement, valeur, sens éthique, etc.). Cette situation est d'autant plus dramatique que plusieurs chercheur-euse-s notent que les pratiques fondées sur les données probantes sont parfois porteuses d'effets délétères (Zhoa, 2017) qui sont rarement analysés avec la même rigueur. À titre d'exemple, et sans vouloir caricaturer outre mesure, une pratique fondée sur les données probantes pourrait améliorer la vitesse de lecture ou même le décodage, mais nuire à l'engagement ou à la créativité. Comment déterminer dans ce cas ce qui sera réellement le mieux et le plus efficace comme pratiques ? Et comment prétendre le déterminer une fois pour toutes, pour toutes les classes du Québec ?

Or, des méthodologies de recherche existent bel et bien pour l'étude de tels phénomènes. Elles relèvent cependant des recherches dites interprétatives ou critiques (recherche-action, recherche collaborative, étude de cas, etc.) et ne remplissent pas les conditions décrétées par les partisan-ne-s des données probantes. Ainsi, considérant les limites inhérentes aux données probantes et considérant ce que nous enseignent l'histoire et la sociologie des sciences, tout semble militer pour une pluralité épistémologique et une pluralité des approches méthodologiques en sciences de l'éducation. Or, l'insistance mise sur les données probantes dans le débat actuel sur la création de l'INEE ne permet pas de croire que cette pluralité sera reconnue. On peut donc s'inquiéter de cet aveuglement partiel que s'impose l'INEE, aveuglement qui sera en retour imposé aux milieux de pratique.

En terminant, nous estimons aussi l'importance de souligner que la question de la pluralité des approches et des épistémologies implique aussi la reconnaissance des travaux robustes étant réalisés au Québec comme ailleurs au Canada et dans les Amériques sur les épistémologies féministes, décoloniales et autochtones. L'exploitation exclusive des données probantes ne pourra en effet que faire l'impasse sur plusieurs innovations importantes portées par les chercheur-euse-s inscrivant leurs travaux dans ces épistémologies. À titre d'exemple, comment sera-t-il possible de reconnaître les savoirs autochtones ou les différentes pratiques associées à la compétence 15 proposée par le Conseil en Éducation des Premières Nations (CEPN) (2020) dans les pratiques fondées sur les seules données probantes ? Quelles recherches permettront de comprendre les enjeux de la colonialité sur les élèves québécois de tous les horizons ? L'accent mis sur les données probantes semble interdire une exploration plus vaste et nuancée de l'éducation et des finalités qu'elle devrait poursuivre. Il semble de même empêcher des travaux de recherche importants respectueux des avancées des sciences sociales et humaines.



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Malgré que l'idée peut être séduisante, la création d'un INEE qui mettra en valeur un seul type de recherches paraît être une décision à courte vue qui ne peut, à terme, que limiter la connaissance en sciences de l'éducation. Nous estimons donc que l'accent mis sur les données probantes n'est ainsi pas une simple question de nature théorique, mais une question urgente qui crée des enjeux concrets sur notre réelle connaissance du système éducatif et sur les solutions qu'il est possible de trouver à ses défis.

Références

- Bachand, C.-A., et Demers, S. (2023). Les sciences de l'éducation sur l'autel des données probantes et de l'efficacité. Dans S. Chkair et S. Wagnon (dir.), *Les données probantes et l'éducation* (pp. 47-64). De Boeck Supérieur.
- Biesta, G. J. J. (2010). Why "What Works" Still Won't Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education. *Studies in Philosophy and Education*, 29(5), 491-503. <https://doi.org/10.1007/s11217-010-9191-x>
- Conseil en Éducation des Premières Nations (2020). *Compétence 15*. <https://cepn-fnec.ca/competence-15/>
- Einstein, A. (1949). Why Socialism? *Monthly Review*, 1(1).
- Fricker, M. (1999). Epistemic Oppression and Epistemic Privilege. *Canadian Journal of Philosophy*, 29, 191-210. <https://doi.org/10.1080/00455091.1999.10716836>
- Habermas, J. (1973). *La technique et la science comme « idéologie »*. Gallimard.
- Habermas, J. (1976). *Connaissance et intérêt*. Gallimard
- Lather, P. (1991). *Getting smart: Feminist research and pedagogy with/in the postmodern*. Routledge.
- Latour, B. (1984/2011). *Pasteur suivi de Irréductions : Guerre et paix des microbes* (Nouvelle éd.). La Découverte.
- Latour, B. et Woolgar, S. (1979/2013). *La vie de laboratoire : La production des faits scientifiques*. La Découverte.
- St.Pierre, E. A. (2006). Scientifically Based Research in Education: Epistemology and Ethics. *Adult Education Quarterly*, 56(4), 239-266. <https://doi.org/10.1177/0741713606289025>
- Taylor, C. (1971/1998). Interpretation and the Science of Man. Dans E. D. Klemke, R. Hollinger, D. W. Rudge et A. D. Kline (dir.). *Introductory reading in the Philosophy of Science*. Prometheus Books.
- Zhao, Y. (2017). What works may hurt: Side effects in education. *Journal of Educational Change*, 18(1), 1-19. <https://doi.org/10.1007/s10833-016-9294-4>



Monsieur le premier Ministre, à vous ministres et députés : Une relecture du Petit Prince est nécessaire

[Mélanie Tremblay](#) - Université du Québec à Rimouski - campus Lévis

[Stéphane Allaire](#) - Université du Québec à Chicoutimi

[Mylène Leroux](#) - Université du Québec en Outaouais

[Mélanie Paré](#) - Université de Montréal

[Thérèse Laferrière](#) - Université Laval

Le 4 mai dernier, sans être portée par des états généraux sinon que des consultations auprès de quelques experts, une réforme majeure, déclinée dans le rapport du projet de loi n° 23 (PL23), touche les conditions de l'éducation. Sans rationnel qui l'accompagne, le PL23 suggère de grands changements à la Loi sur l'instruction publique et édicte la Loi sur l'Institut national d'excellence en éducation (INEE). Depuis le début du travail en commission, plus de 75 articles ont été rédigés dans différents journaux, des mémoires, un livre évolutif ont été produits et des résolutions de différents syndicats de professeurs ont été adoptées, tous dans un but sincère d'énoncer les réserves et dangers de ce projet. L'impassibilité des réactions du Premier ministre, des ministres de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur nous invite à tisser des liens avec le conte de St-Exupéry, livre qui est l'un des plus lus au fil de temps : Le Petit Prince¹. Vous souvenez-vous des aventures du Petit Prince ?

Le Petit Prince vit sur l'astéroïde B-612 qui est envahi de baobabs et où y pousse aussi une rose, celle qu'il aime et qu'il souhaite tant protéger. L'histoire est racontée par le Petit Prince à l'auteur qui joue lui-même le personnage de l'aviateur, celui qui incarne l'idée que tout adulte peut agir avec sensibilité tel un enfant. L'histoire nous transporte dans les voyages planétaires du Petit Prince qui fait la rencontre de différents personnages qui ont des caractéristiques humaines démesurées et qui symbolisent des aspects de la nature humaine. Parmi eux, le Géographe, compilateur de données, le Roi, à la recherche de pouvoir ainsi que l'allumeur de réverbères, illustration de l'absurdité possible de la vie adulte qui s'engage dans des routines où s'évapore l'essentiel de la compréhension des choses. Sur Terre, alors qu'il voudra retourner à sa précieuse rose, le Petit Prince apprendra au contact du renard des leçons sur l'importance des relations et de la communication.

Le Petit Prince véhicule des valeurs humanistes telles que l'ouverture à l'autre, le respect et la tolérance. Ces valeurs seraient le leitmotiv d'actions individuelles et collectives qui alimentent l'autodétermination chez les acteurs en jeu. Le dirigeant d'une nation ou un ministre d'un domaine qui se voudrait Petit Prince aurait alors comme volonté farouche de comprendre le monde de sa rose, de la protéger et d'y déterminer les priorités pour en assurer son bien-être. Une personne députée, comme représentante des personnes qui l'ont élue, ne devrait-il (ou elle), si cela est nécessaire, se dissocier de la ligne de parti pour les dossiers « roses » dont on reconnaît l'illégitimité du traitement ou qui s'écartent des vrais enjeux ? Nous croyons que si.

¹ Saint-Exupéry, A. 1946. *Le Petit Prince*. Gallimard.



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Dans le cas du PL23, le système de l'éducation est la rose à protéger et quatre objets colossaux peuvent être identifiés, lesquels auraient pu (dû) être objets de consultations indépendantes : 1) collecte et accès à des données, 2) gouvernance, 3) création de l'INEE et 4) formation enseignante. Sous la trame du Petit Prince, nous vous invitons, une nouvelle fois, à saisir ces enjeux et à vous projeter dans l'avenir.

La visite chez le géographe nous apprend que la compilation des données ne suffit pas à la réelle compréhension du monde.

Le premier objet du PL3 concerne la mise en place d'un système de dépôt sécurisé de renseignements, sollicités par le ministre, qui prendrait la forme de données numériques. Le contenu de la trace numérique de la progression des apprenants ou de la gestion des institutions n'est pas décrit, mais il justifie la nécessité d'accroître le nombre de collectes de données dans le réseau scolaire. Ces données permettraient d'éclairer différentes variables qui aideraient à mieux saisir (définir) les services offerts et l'évolution de la réussite chez les élèves. Le Petit Prince, émerveillé de ces nombreuses données recueillies, questionnera le Géographe-Ministre afin de savoir s'il saisit bien les enjeux réels que vivent les gens de sa planète. Il évoquera notamment que l'analyse des données ne pourrait faire abstraction de filtres qui colorent notre système et qui ne sont pas évoqués dans la réforme actuelle : l'école à trois vitesses, l'accès varié aux ressources et la constitution des groupes. Au moment d'interpréter les résultats que son ministère de l'Éducation a déjà en main par le biais de ses mesures de ponction que sont les épreuves ministérielles, Petit Prince demandera au Géographe-Ministre s'il compte conserver le même format de ces épreuves qui évoluent peu au fil du temps, et ce, pour conserver cette logique de comparaison des cohortes entre elles. Il demandera aussi au Géographe-Ministre quelle est sa conception du développement des compétences sur une année scolaire donnée alors qu'il continue de mesurer et d'accorder une pondération à chacune des étapes et d'inciter à la comparaison des élèves entre eux. Il lui demandera s'il est conscient à quel point le format des bulletins s'inscrit en faux avec sa Politique d'évaluation des apprentissages qui date pourtant du début du 21^e siècle. Il le questionnera du même souffle sur la poursuite souhaitée ou non des mécanismes de conversion des résultats aux épreuves ministérielles qui ont un impact chez les familles qui apprennent en juillet que leur enfant est en échec alors que durant l'année scolaire, on les a assurés du contraire. Petit Prince proposera qu'au-delà de la prise de mesure, Géographe-Ministre s'intéresse aux mécanismes de régulation sociale qui sont actuellement en place (ou absents) pour accompagner les personnes enseignantes dans l'exercice de leur jugement évaluatif. Géographe-Ministre prendra alors conscience des tensions que vivent au quotidien les personnes enseignantes dans leur pratique évaluative alors qu'elles cherchent à engager chaque élève en le situant à partir de descripteurs de compétences et non par rapport aux autres, ce que le bulletin ne fait nullement.

Certes, la réussite éducative des élèves du primaire et du secondaire est bien visée dans le PL23. Or, le discours du ministre de l'Éducation, en chambre parlementaire, glisse plus souvent qu'autrement sur la « réussite scolaire » où les performances (balisées, on l'espère, par l'analyse



des situations) seraient le moteur d'actions. On ne sait donc pas si les dimensions de la socialisation, la qualification et l'instruction de la réussite seront documentées et si elles seront nuancées sous la variété des programmes offerts pour accompagner le plus grand nombre d'élèves. Chose certaine, les programmes particuliers qui relèvent de l'adaptation scolaire, l'éducation aux adultes et la formation professionnelle ne sont actuellement pas présents, ce qui est plus que déconcertant pour qui souhaite une lecture fine de notre système.

La visite de la planète du Roi critique l'ambition du pouvoir pour le pouvoir lui-même.

Dans le Petit Prince, le Roi visité exige que tout ce qu'il dit soit immédiatement suivi d'obéissance, et il se plaint de la solitude qu'il crée en tant que souverain absolu. Le Petit Prince interroge ce désir de contrôle dans des situations qui ne lui semblent pas avoir de sens. Le second objet du PL23 renvoie justement à la gouvernance qui se caractérise par l'accentuation de la centralisation de la gestion entre les mains du ministre de l'Éducation qui aurait alors le pouvoir de choisir la direction générale (DG) des centres de services, d'y déterminer des cibles, de prescrire des formations s'adressant aux DG et directions générales adjointes et d'y signer des ententes annuelles de gestion et d'imputabilité autant sous l'axe de la gestion des services pédagogiques que l'axe administratif. Le canal de décisions est ainsi réduit à peu de personnes et le ministre de l'Éducation se donne le pouvoir, comme il l'a dit en chambre, d'intervenir auprès d'une DG dont les « données » dérogeraient de la masse. On écarte ainsi bon nombre de décisions usuellement prises par le conseil d'établissement d'une école. Il s'agit d'un dépouillement encore plus grand des derniers pouvoirs des parents ! Il faut alors espérer des directions qu'elles actualiseront tout de même des modèles de gestion participative pour rechercher l'adhésion de propositions venant d'en haut. On peut déjà anticiper des tensions dans les priorités d'établissements exprimées qui ne seraient pas dans le prolongement des cibles du ministre. Le mode de gouvernance que l'on propose s'immisce encore davantage dans les pratiques enseignantes en imposant des cibles de travail, ainsi que des mesures de contrôle des obligations de formation continue et des objets de formation retenus.

« Dessine-moi un mouton » ou encourager la compréhension mutuelle et la créativité.

Dans le Petit Prince, ce dernier avait demandé à l'aviateur qu'il lui dessine un mouton qui débarrasserait sa planète des pousses de baobabs qui nuisent à sa précieuse rose. Avec créativité et dans une démarche de résolution de problème, l'aviateur tente de saisir les attentes du Petit Prince. En vain. Aucun mouton représenté n'est celui souhaité par le personnage principal de l'histoire. Il esquisse finalement une boîte qui contient le fameux mouton espéré. La proposition de la mise en place de l'INEE peut facilement tomber dans le piège de la représentation du mouton ! L'INEE a pour louable mission de promouvoir l'excellence des services éducatifs de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire. On n'y propose rien de moins que de dresser et de maintenir à jour une synthèse des connaissances scientifiques disponibles concernant la réussite éducative et le bien-être des élèves, d'identifier les meilleures pratiques et d'y formuler des recommandations qui, on le devine, guideront l'atteinte des cibles du ministre. Le conseil d'administration de l'INEE n'étant constitué que de neuf membres, dont un seul



professeur universitaire, il nous faut croiser les doigts pour que les mécanismes de consultation soient importants et qu'ils appellent à la variété des expertises sur un même objet. De même, il importera que le Comité scientifique soit formé d'une grande diversité d'approches théoriques et méthodologiques. Il faut aussi avoir foi que les façons de rédiger les propositions ne seront pas directives, mais formulées de manière à alimenter les réflexions et à apporter les nuances nécessaires selon les contextes de classe, les élèves, les ressources et les disciplines.

La problématique de la diffusion des connaissances dépasse toutefois les articles rédigés dans le projet de loi si l'on fait un pas de recul pour comprendre le jeu qui se joue depuis 2017 et qui ne peut qu'être alimenté par l'abolition du Conseil supérieur de l'éducation. Le fameux concept de « données probantes » qui teinte les expressions orales chéries du ministre de l'Éducation que sont les méthodes et les pratiques probantes ou efficaces sont réducteurs de travaux de recherche menés en éducation. On y met de l'avant certaines méthodologies de recherche au détriment d'autres et on omet les présupposés qui portent les cadres théoriques des différents travaux menés, et ce, pour les différentes disciplines en éducation. Mais ce n'est pas tout, la diffusion présumée de pratiques probantes ouvre toute grande la porte sur deux pièges importants. Le premier, la prétention de croire que ce qui sera diffusé sera solution à tous les maux et que leur interprétation dépassera le dessin d'un mouton ! Le second qui nous semble le plus important : réduire le professionnel enseignant à un rôle limité d'application de techniques choisies par d'autres. C'est précisément ce que désapprouvent féroce­ment plusieurs chercheurs et acteurs du réseau de l'éducation. Il y a là rétrécissement de la pratique délibérée des enseignants selon la spécificité des situations qu'ils vivent et dont l'intentionnalité de leur activité sera tout aussi importante que la méthode retenue à un moment donné.

L'Allumeur de réverbères questionne les normes qui empêchent de voir autrement.

Le PL23 est considéré comme une priorité du gouvernement alors que le contexte de pénurie enseignante est lui-même enchevêtré dans la diminution de la qualité des conditions d'exercice du métier d'enseignant. Pour contrer la pénurie en enseignement, la solution trouvée : il faut des gens, faisons entrer des gens ! Il a ainsi été proposé de faciliter l'accès à la profession. Des personnes détentrices du diplôme d'études préuniversitaires (DEC), tout comme les personnes ayant en poche un diplôme universitaire répondent à l'appel. Cette solution a été priorisée par rapport à d'autres qui ne semblent pas avoir été considérées. Cela n'est pas sans faire écho au chapitre du Petit Prince qui rencontre l'Allumeur de réverbères. Ce dernier passe sa journée à suivre le même horaire qui consiste à allumer et éteindre des réverbères, car sa planète tourne si vite qu'il y a un matin et un soir chaque minute ! Le Petit Prince est assez intrigué de constater combien certaines solutions deviennent aliénantes alors qu'on omet de prendre le temps de réfléchir à l'essence des choses et aux impacts des solutions simplistes. Pour ce qui concerne le problème de la pénurie en enseignement, la flexibilité d'organisation des services dans une école ou une meilleure complémentarité n'ont été que peu évoquées. Le bassin, moment d'attribution des contrats résiduels, a eu lieu à la fin août, comme à l'habitude, concentrant la pression sur les directions des ressources humaines pour combler les contrats. La rentrée des classes n'a pas été



repoussée de quelques semaines pour permettre une meilleure analyse de la complémentarité de contrats à offrir, soit en jumelant un contrat de deux écoles voisines, soit en discutant avec les lieux de formation universitaire pour permettre l'attribution de plus petits contrats permettant de mieux conjuguer travail et étude. Durant l'année scolaire précédente, un travail d'analyse et de réorganisation des services n'a pas été proposé par le ministre pour aider les centres de services à repenser les horaires des grilles-matières entre écoles de manière à permettre de potentielles collaborations. Un travail entre universités et centres de services scolaires aurait aussi pu être mené non pas pour réfléchir en termes de réduction de la formation, mais bien pour penser la variété des modalités. Cela deviendrait aussi possible si les fameuses bourses Perspective n'étaient pas remises aux personnes étudiantes qui sont inscrites à temps complet. Ce statut nécessaire vient lui-même limiter la flexibilité que les universités tentent de mettre en place dès la troisième année du baccalauréat pour favoriser l'alternance études-stages/travail. De même, les modèles ingénieux développés dans certains milieux n'ont pas été diffusés alors que pourtant, la pénurie dans les écoles en régions éloignées n'est pas une nouveauté. Il n'a pas été davantage suggéré de revoir le modèle de l'école à trois vitesses en misant sur l'implantation de la grille-horaire des sport-études pour les écoles qui le souhaiteraient. Cela aurait permis d'ajouter la pratique de disciplines artistiques ou sportives ou même d'introduire des stages au deuxième cycle du secondaire, comme ceux proposés dans le cadre du parcours de formation axé sur l'emploi. Ainsi, plutôt que d'accroître la charge de travail des personnes enseignantes en place qui doivent accompagner leurs élèves ainsi que les nombreux nouveaux collègues non-détenteurs de brevet, il aurait été possible de profiter de cette situation pour collaborer plus étroitement avec les entraîneurs et professeurs dont l'expertise est reconnue dans leur fédération ou leur institution nationale. Enfin, il n'a pas été discuté de retirer l'imposition fiscale pendant cinq ans aux enseignants dont le départ à la retraite est prévu, et ce, afin de jouir de leur présence en classe et dans l'accompagnement des personnes non-détentrices de brevet.

Dans ce contexte où la gestion de la pénurie enseignante n'engage pas de remise en question de l'organisation scolaire et où l'on assiste du même souffle à la dévalorisation de la formation initiale à l'enseignement, il y a tout lieu de questionner les représentations de nos dirigeants de ce qu'est accompagner et enseigner aux citoyens de demain. La pénurie en enseignement colorera le paysage québécois pour la prochaine décennie. Il est plus que nécessaire d'agir avec empathie et, à titre de personne élue, de s'interroger sur la pertinence d'accentuer la pression déjà grande sur le réseau scolaire. Ajouter, en ce moment même, au PL23, un régime d'encadrement de la formation continue des enseignants qui abordera autant les conditions que les modalités de l'obligation de formation continue, et ce, par règlement du ministre, nous semble tout à fait déconnecté d'une lecture sensible du réseau. Vouloir, toujours dans ce PL23, accroître les mesures de contrôle et d'évaluation continue du personnel enseignant n'est qu'un exemple supplémentaire d'une gestion assoiffée de pouvoir.



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Le Renard nous apprend que le respect de la liberté d'autrui est essentiel pour établir des relations authentiques.

La majorité des professeurs en éducation de toutes les universités du Québec est loyale au processus menant à l'approbation des programmes de formation à l'enseignement et a à cœur l'importance d'une formation de qualité, tout en étant aussi fort sensible au contexte de pénurie en enseignement. Pourtant, on assiste, en 2023, à une dévalorisation de la profession en enseignement et à une dévalorisation tout aussi grande des programmes de formation en enseignement. Déjà le ministre de l'Éducation approuve des programmes courts de formation en enseignement, sous les yeux de sa collègue ministre de l'Enseignement supérieur, et ce, sans qu'aucun comité d'experts ne se soit penché sur le contenu de ces programmes.

Le PL23 abolit le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE), lequel est composé en majorité de personnes enseignantes. Depuis 1992, le CAPFE conseille le ministre sous toute question relative à l'agrément des programmes de formation à l'enseignement touchant l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et secondaire. Il joue un rôle de veille important dans l'étude fine des programmes et dans leur actualisation afin d'assurer le développement et l'évaluation des compétences professionnelles en enseignement. Des visites dans les milieux universitaires ont aussi lieu afin d'y rencontrer les différents acteurs impliqués dans la formation ainsi que les étudiants. D'imposants rapports sont rédigés afin d'y faire des recommandations qui appuieront ou non l'agrément d'un programme. L'abolition du CAPFE pour le remplacer par l'INEE remet ainsi entre les mains du gouvernement le pouvoir de déterminer le contenu des programmes de formation en éducation, ce qui donne un pouvoir d'ingérence au ministre qui est tout sauf compatible avec la Loi sur la liberté académique dans le milieu universitaire.

L'essentiel est invisible pour les yeux. On ne voit bien qu'avec le cœur.

Monsieur le Premier Ministre, l'essentiel ne peut être invisible à vos yeux ! Il en va tout autant pour vous, députés élus pour représenter notre société. La vitalité de votre système éducatif ne peut passer par cette croissance d'une gestion directive en centralisant les décisions sur peu de personnes. Agir avec cœur et diligence ne peut certainement avoir comme priorité d'approuver un projet de loi qui est loin de faire consensus et qui écarte complètement les enjeux prioritaires du milieu de l'éducation, dont l'amélioration des conditions de l'exercice du métier d'enseignant. Contribuer à la valorisation de la profession enseignante et de l'agir collectif des différents acteurs du système ne devrait sûrement pas se transposer par l'octroi de davantage de pouvoir au ministre de l'Éducation en accentuant du même souffle les risques d'une administration coercitive. Le poids devient encore plus grand sur tous les acteurs devant assumer les décisions prises (ou imposées) sans avoir la délicatesse de tenir compte des réalités et des besoins qui peuvent être différenciés. Un tel projet ne fera qu'augmenter la pression sur les acteurs, les fragilisera encore davantage au détriment d'un agir collectif. Mais il y a plus, non seulement le personnel scolaire sera mis en peine par le PL23, mais au premier chef, les élèves et leurs apprentissages. Si ce projet promet une standardisation, encore faudrait-il prendre la place d'une



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

étoile pour mieux y analyser ce que l'on souhaite faire briller chez chacun des élèves! C'est précisément ce qui fait défaut dans les réflexions actuelles à propos de plusieurs résultats de recherche associés au courant des données dites probantes. Viser l'excellence sans oser prendre le temps de la définir, c'est s'obliger à rester dans le cycle de l'Allumeur de réverbères. Caractériser l'excellence en déshumanisant la personne qui apprend à être, à s'enrichir au contact des différences, à raisonner, à oser, à collaborer, c'est une bien triste vision de ce que devrait être l'éducation québécoise des prochaines décennies.

Monsieur le Premier ministre, ne pas prêter l'oreille aux différents acteurs qui ont pris le temps de rédiger leurs craintes et leurs réserves est une façon éloquente de dévaloriser la voix de tous les acteurs qui se sentent interpellés par l'éducation et qui ont à cœur la priorité : les élèves !



Vers un troisième lien en éducation : le retour!

[Frédéric Saussez](#) - Université de Sherbrooke

Je me réjouis pour vous, monsieur Drainville, vous allez peut-être pouvoir jouer au bulldozer pour de vrai! Dans un retournement spectaculaire, votre chef vient de ressusciter le projet du troisième lien. Ce geste pourrait vous inspirer. Le premier ministre vous indique la voie à suivre. Ainsi, comme je vous y encourageais dans un Balado fraîchement mis en boîte par la Centrale des syndicats du Québec (CSQ), vous pouvez imiter votre chef¹. Plus rien ne vous empêche, sur la route chaotique du projet de loi n° 23 (PL23) d'opérer un brusque revirement!

Avoir l'audace de jeter un pont

Vous avez le pouvoir de suspendre le PL23, et de vous donner ainsi une stature d'homme d'État en jetant un pont (oui, je sais, c'est moins sexy qu'un tunnel, mais même votre chef commence à aimer l'idée!) vers les différents acteurs et actrices de l'éducation et de la société civile. Collectivement, nous pourrions ainsi nous porter au chevet de notre système éducatif, dresser et trouver un consensus sur les constats, formuler des buts et délibérer collectivement sur les moyens à mettre en œuvre pour faire face aux problèmes ainsi identifiés. Dans le champ de la médecine basée sur des données probantes, une telle démarche prend la forme de journée de consensus! En éducation aussi, nous aimerions éviter le dogmatisme comme le dit si bien votre chef en matière de travaux publics! Fini les comités secrets, les projets écrits sur le coin d'une table bancale. Le public n'est-il pas aussi en droit d'être écouté lorsqu'il s'agit de l'avenir de son système d'enseignement? Et pour reprendre vos propres mots: « à partir du moment où on dit on va vous écouter, il faut vraiment écouter (...) Donc, tout est sur la table nécessairement. On ne peut pas dire on va vous écouter, mais seulement sur certaines idées et on ne vous écouter pas sur d'autres ». Tiens voilà une prise de position bien différente que celle qui a prévalu lors de l'analyse préliminaire du PL23 en commission!

Comme vous êtes un homme d'État en devenir monsieur Drainville, je suis convaincu que l'option d'une suspension (comme pour un pont suspendu!) peut se frayer un chemin dans la toile de vos mémos! Et, pour vous permettre de ne pas faire fi de vos convictions selon lesquelles il est nécessaire de justifier une décision autrement que par les émotions, par exemple celles suscitées par une défaite électorale, je vous propose de l'étayer par la recherche!

La gouvernance par les nombres est-elle efficace pour améliorer la gestion de l'État ?

Bien qu'il soit difficile de circonscrire la notion de Nouvelle gestion publique (NGP), cette étiquette est accolée aux multiples projets de transposition des outils et modes de gestion ou encore des modes d'organisation du travail du secteur privé au secteur public. Cette transposition est fondée sur la croyance d'une plus grande efficacité du secteur privé. Pourtant, comme le soulignent Hood

¹ <https://www.lacsq.org/evenements/prendre-les-devants-s2e1-diffusion-en-direct-26-septembre-2026/>



et Dixon (2013)² à partir d'une analyse longitudinale de flux financiers de l'État anglais entre 1980 et 2010 — période durant laquelle il était le premier de classe en la matière —, il n'y a pas de preuves tangibles que l'adoption de la NGP a engagé l'État sur le chemin de faire mieux avec moins. Que du contraire! Or, le premier chapitre du PL23 s'inscrit dans la foulée de différentes initiatives mises en place par vos prédécesseurs (dont François Legault avec les plans de réussite) qui participent à la transformation de l'action publique en éducation et à la mise en place d'une nouvelle régulation de l'éducation inspirée de la NGP. Il s'agit alors de redoubler de prudence : allons-nous dans la bonne direction ? Devons-nous nous en remettre à la pensée magique et aux superstitions savamment entretenues par les cabinets-conseils qui vampirisent notre État ou à la prudence éclairée par les faits ? À observer l'étiollement des services publics au Québec depuis que Lucien Bouchard y a introduit le virus de la NGP, je vous interpelle : avez-vous des preuves tangibles que cette médecine managériale fonctionne ?

La police des pratiques pédagogiques est-elle un moyen efficace de lutte contre l'inégalité des chances en éducation ?

Dans le même ordre d'idée, le deuxième chapitre du PL23 est consacré à l'Institut national d'excellence en éducation (INEE). La visée de cet institut est de transformer le champ de l'éducation au Québec en une éducation basée sur des données probantes (Evidence-based Education). Véritable bras armé d'une gouvernance par la performance, l'INEE fait miroiter l'espoir d'une amélioration des résultats de notre système éducatif en accentuant votre contrôle et celui des gestionnaires sur les moyens d'enseignement. Ici encore, il n'y a pas de preuves tangibles (il ne peut y avoir de preuves expérimentales, vous devrez descendre dans les bas-fonds de la pyramide des preuves) de l'efficacité de politiques éducatives visant à transformer l'éducation en un champ de pratiques fondé sur des données probantes. Contrairement à ce que vous fait croire un groupe bien structuré d'entrepreneurs institutionnels, que vous réunissez parfois dans le plus grand secret (en espérant que ce ne soit pas dans le cadre d'un remake d'*Eyes Wide Shut*), vous inviter à jouer dans un mauvais remake de la loi No Child Left Behind (NCLB) adoptée en 2002 aux USA ne vous permettra pas de laisser votre marque dans la lutte contre l'inégalité des chances en éducation au Québec. La loi NCLB a contribué à instaurer un véritable contrôle policier en éducation aux USA et à détruire le système public d'enseignement pour progressivement l'offrir sur un plateau d'argent (les écoles à chartres) à des opérateurs privés. Tout cela sans contribuer de façon significative à la réduction des inégalités entre les élèves « pauvres » et les élèves « riches » comme le soulignent Hanushek et ses collaborateurs (2019)³ au terme d'une étude des résultats scolaires de cohortes d'élèves nés entre 1956 et 2001. Plus largement, ces auteurs concluent qu'il n'y a pas eu de changements significatifs durant les cinquante dernières années dans l'écart entre la réussite des enfants « riches » et celle des enfants « pauvres », quelles que soient les politiques adoptées.

² Hood, C. et Dixon, R. (2013). A model of Cost-Cutting in Government? The Great Management Revolution in Uk Central Government Reconsidered. *Public Administration*, 91(1), 114-134.

³ <http://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek%2BPeterson%2BTalpey%2BWoessmann%202019%20EdNext%2019%283%29.pdf>



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Cela doit-il vous décourager et vous pousser à l'immobilisme ? Non. En évitant dogmatisme et intégrisme scientifique, vous pouvez saisir la chance de passer à l'histoire pour les bonnes raisons : mettre en place les conditions d'une délibération collective sur l'école que la nation québécoise veut se donner et contribuer à l'inscrire dans une Politique élargie de lutte contre la pauvreté, celle-ci restant — en résistant à l'effet enseignant et école — le vecteur principal de l'inégalité des chances en Éducation.



Le système éducatif instrumentalisé à une stratégie essentiellement économique, la réforme scolaire réduite à l'implantation d'une innovation sociale

[Denis Savard](#) - Université Laval

La réforme menant au PL23 a été accueillie avec surprise par plusieurs intervenants comme en témoignent les mémoires déposés et les interventions livrées lors des auditions publiques de la commission parlementaire de la Culture et de l'Éducation. Cette réforme majeure ne faisait pas partie du programme électoral du parti porté au pouvoir, pas plus qu'elle n'était annoncée dans l'énoncé des priorités du Ministre exprimé quelques mois auparavant. Cette façon de faire tranche nettement avec la culture de consultation démocratique qui existe depuis la Révolution tranquille et qui a permis au système éducatif d'établir sa légitimité au sein du monde de l'éducation et de la population en général.

Le but de ce chapitre est de situer, dans son contexte, cette réforme qui pour plusieurs semble sortir de nulle part, d'en discuter les fondements, les méthodes et les insuffisances. On pourra constater que le PL23 constitue substantiellement une mise à niveau du système d'éducation au credo du parti au pouvoir concernant la gestion des services publics, et que loin d'amener une réforme « nouvelle », il ne fait en définitive qu'ajuster les encadrements pour que puisse se poursuivre l'implantation d'une réforme plus fondamentale expliquée dans l'énoncé de politique INVENTER DÉVELOPPER COMMERCIALISER - SQRI² - STRATÉGIE QUÉBÉCOISE DE RECHERCHE ET D'INVESTISSEMENT EN INNOVATION 2022-2027¹. Cette politique, publiée en mai 2022, se retrouve principalement sous la gouverne du ministère de l'Économie, de l'Innovation et de l'Énergie.

L'introduction de la politique SQRI² indique que le gouvernement se donne comme ambition : « d'augmenter la prospérité de tous les Québécois. Ses actions visent à atteindre un niveau de richesse collective comparable à celui de leurs voisins, et ce, tout en rendant l'économie plus verte » (op. cit., p. 11). Cette politique semble transcender les actions des différents ministères qui doivent y adapter leurs orientations.

Pour arriver à ses fins le Gouvernement compte : « Mettre l'État à contribution en adoptant des innovations dans les institutions publiques et en améliorant la cohérence gouvernementale ». Ainsi, « [la] SQRI² 2022-2027 est l'occasion pour les pouvoirs publics, les ministères et les organismes gouvernementaux de jouer leur rôle dans le développement d'une société innovante en montrant l'exemple, en faisant preuve d'audace et en utilisant les puissants leviers dont ils disposent pour agir sur l'offre et la demande d'innovations » (Idem, p. 17). Les ministères doivent contribuer en s'engageant dans une démarche structurée et concertée.

¹ Inventer. Développer. Commercialiser. SQRI2. Stratégie québécoise de recherche et d'investissement en innovation 2022-2027. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/economie/publications-adm/politique/PO_SQRI2_2022-2027_MEI.pdf



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

On apprend que plusieurs ministères sont déjà en action dont le ministère de l'Éducation pour lequel on fournit les indications suivantes (Idem, p. 19) :

Au MEQ, l'innovation au service de la réussite scolaire

Le gouvernement se donne l'objectif que 90 % des jeunes obtiennent un diplôme ou une qualification. Cet objectif ambitieux correspond aux plus hauts standards internationaux en matière d'éducation. Dans la mise en œuvre de sa mission éducative, le MEQ est engagé dans une démarche d'innovation qui sera mise en œuvre en collaboration avec le réseau scolaire et les acteurs clés de l'écosystème de l'intelligence numérique. Tout d'abord, le MEQ mène actuellement un projet de transformation organisationnelle pour accroître sa performance et son agilité. Ensuite, une révision en continu des encadrements et des programmes d'études s'effectuera, afin qu'ils demeurent adaptés aux nouvelles réalités et soient basés sur des données probantes. Enfin, l'intelligence numérique permettra de mieux outiller le MEQ ainsi que tous les acteurs du milieu de l'éducation afin de faciliter leurs actions et leurs prises de décision :

- en sélectionnant et en exploitant les données les plus pertinentes, ce qui ouvrira la porte à des analyses plus efficaces ;
- en valorisant les données pour en faire des outils d'aide à la décision permettant d'agir plus rapidement en fonction des besoins les plus criants ;
- en utilisant l'intelligence artificielle pour agir en prévention.

Déjà, les réussites observées dans la prévention du décrochage scolaire lors de projets pilotes menés dans deux Centres de services scolaires ont pavé la voie au développement de plus grands projets impliquant le numérique et l'intelligence artificielle.

Des sommes de plus de 10 millions de dollars ont été réservées, et des travaux ont démarré pour pousser plus loin ces initiatives avec certains partenaires reconnus, comme l'Institut québécois d'intelligence artificielle (Mila), l'Observatoire international sur les impacts sociétaux de l'IA et du numérique (OBVIA) et l'Institut de valorisation des données (IVADO).

Avec l'engagement du MEQ, le gouvernement met en place les conditions de collaboration et de concertation nécessaires pour envisager des projets ambitieux et mettre en œuvre efficacement ses projets d'innovation.

Ainsi, plus d'un an avant même le dépôt du PL23, les principales mesures qui le caractérisent se mettaient déjà en place : augmentation des cibles de diplomation pour mieux vendre une réforme de cette importance, inciter la « collaboration » des milieux de l'éducation, s'allier « l'écosystème de l'intelligence numérique », transformation organisationnelle du Ministère pour accroître son agilité, tenue de projets pilotes dans certains CSS, révision des programmes pour qu'ils soient basés sur des « données probantes », outiller le Ministère d'un appareillage numérique de contrôle et de suivi pour aider la « prise de décision », réserver des sommes pour des fournisseurs déjà identifiés.

Nous sommes effectivement devant une « innovation », du moins au Québec, soit l'instrumentalisation du système éducatif à une vision économique vécue sous la tutelle d'un ministère à vocation économique : une innovation, certes; mais, est-ce un progrès ?

Le cadre général de la réforme : la Nouvelle gestion publique (NGP)

Le PL23 constitue en définitive une réforme managériale qui s'enrobe dans un discours d'excellence et de réussite. Cette réforme, amorcée avec l'abolition des commissions scolaires et la création des centres de services, se complète maintenant par l'organisation du système



d'éducation en fonction de principes inspirés de la Nouvelle gestion publique (NGP), credo néolibéral qui consiste à gérer les services publics selon les façons de faire de l'entreprise privée.

Cette approche impose une distinction entre le rôle de décideur et celui de fournisseur. L'état se dissocie de la production et de la fourniture de biens et de services publics. Il se concentre sur la fixation des orientations et des grands objectifs dont il confie la réalisation à des firmes privées ou à des agences fonctionnelles organisées selon un mode de gestion privée, comportant notamment un conseil d'administration. En principe, l'administration est décentralisée, le lien de hiérarchie avec les agences fonctionnelles (succursales) est remplacé par un système de contrats de prestation dont la réalisation est évaluée par des indicateurs et des cibles. Les agences doivent avoir à leur tête des gestionnaires efficaces : ces derniers sont tenus imputables des succès ou des insuccès de leurs projets (même au prix d'être congédiés), devant gérer à bon escient les budgets qui leur sont octroyés et voir à l'organisation efficace des programmes et des activités. Les agences assument une double responsabilité : envers l'État et les usagers. La compétition et la différenciation sont encouragées pour donner libre cours aux lois du marché, diversifiant le choix des usagers qui sont assimilés à des consommateurs individuels².

Quoique les tenants de cette approche de gestion soient convaincus de sa supériorité, les études réalisées à ce sujet ne sont pas aussi convaincantes (Saussez, 2024)³. Le PL23 s'inscrit globalement dans cette approche, avec toutefois une particularité : les pouvoirs extrêmement centralisateurs octroyés au Ministre et la possibilité de micro-gestion qu'ils comportent sont de nature à limiter l'autonomie des CSS, donc leur imputabilité et leur pouvoir d'innover.

La centralisation et la décentralisation

Chaque système éducatif situe son action sur un continuum centralisation – décentralisation, recherchant un équilibre selon ses caractéristiques et ses visées. Dans le cas du PL23, l'opinion des auteurs du présent volume est à l'effet que ce projet centralise trop les pouvoirs (Lemieux et al., 2024)⁴. La centralisation peut comporter des avantages comme la prise plus rapide de décisions à portée générale, l'assurance d'une cohérence et d'une uniformité des politiques, des procédures et des pratiques, ou encore permettre un contrôle accru. Toutefois, elle peut aussi occasionner des inconvénients majeurs. Une centralisation excessive peut restreindre la flexibilité et l'adaptabilité de l'organisation, rendant difficile l'ajustement aux changements de l'environnement. La concentration de responsabilités et de pouvoirs peut entraîner une surcharge de travail pour le responsable, occupé à régler des problèmes qui pourraient l'être de manière plus efficace au niveau local. Une centralisation excessive peut aussi signifier une

² Merrien, F.-X. (1999). La Nouvelle Gestion publique : un concept mythique. *Lien social et Politiques*, (41), 95–103. [La Nouvelle Gestion publique : un concept mythique \(erudit.org\)](https://erudit.org)

³ Saussez, F. (2024). Vers un troisième lien en éducation : le retour!. Voir section 3. Savard, D., Larouche, C. et Goyette, N. (2024). La gestion axée sur les résultats et les systèmes d'information : des outils de gestion à appliquer avec discernement. Voir section 2.

⁴ Lemieux, O., Bernatchez, J., Viviers, S., Cordeau, W. (2024). Le projet de loi n° 23 : continuité ou rupture ? Voir section 1.



déresponsabilisation et une perte d'autonomie pour les acteurs locaux. En contexte centralisé, les communications descendantes à sens unique limitent la capacité des acteurs locaux à fournir des contributions ou à exprimer des idées. La décentralisation, quant à elle, permet de déléguer la prise de décision à des niveaux plus proches des opérations, ce qui favorise une meilleure compréhension des problèmes et des besoins locaux. L'autonomie accordée aux acteurs locaux et les responsabilités qui leur sont allouées sont de nature à favoriser leur motivation et leur engagement envers l'organisation. Une structure décentralisée permet une plus grande réactivité aux changements et aux défis spécifiques à chaque unité ou département; la contrepartie de la décentralisation étant naturellement le danger d'incohérence de l'ensemble⁵.

Il est primordial de conserver au système son pouvoir d'agir local, de laisser une zone d'autonomie, d'expérimentation, de créativité, d'où peuvent émerger des solutions innovantes et adaptées plutôt que les « innovations » imposées de haut en bas qui vont jusqu'à dicter les méthodes pédagogiques à utiliser ainsi que les formations à suivre. Se priver de l'intelligence locale et du dynamisme qui prospèrent dans notre système pourra conduire à son assèchement, à une réduction des capacités, à des résultats moins élevés et... à moins d'innovations.

La coalition

Quoiqu'elle fasse l'objet d'une opposition massive (Lemieux et al., 2024)⁶, la réforme a pourtant ses protagonistes qui coalisent avec le gouvernement. Il s'agit globalement d'une coalition formée de personnes : qui considèrent que le Renouveau pédagogique a été un désastre (ce que nous contestons⁷); de partisans prônant l'hégémonie et l'imposition de l'approche des données probantes (ce qui est vu comme réducteur et grandement contesté); des adeptes de la gestion par les nombres (beaucoup d'études corrélationnelles, peu de véritables solutions pédagogiques); des fervents de la gouverne selon la nouvelle gestion publique (l'éducation vue comme une entreprise); d'économistes qui appuient la vision du Gouvernement et des gestionnaires scolaires désireux d'étendre à tous les bonnes pratiques expérimentées dans leur milieu.

Une des stratégies adoptée pour implanter les pratiques de la nouvelle gestion publique consiste à dénigrer la gestion qui s'occupe du bien public et de la prestation de ses services (gestion de l'État providence), comme anachronique, dépassée, inefficace, inefficente. Cette stratégie s'accompagne aussi d'une description sombre des résultats obtenus qui appellent à l'urgence d'apporter des changements drastiques.

⁵ Centralisation: facteurs, avantages et inconvénients (triangleinnovationhub.com); <https://www.lesaffaires.com/blogues/valerie-et-sylvia-gilbert/centraliser-ou-ne-pas-centraliser-telle-est-la-question/613266>.

⁶ Lemieux, O., Lefrançois, D., Sirois, G. et Éthier, M.-A. (2023, 13 septembre). Opposition massive à la réforme Drainville, qui donne des pouvoirs sans précédent au ministre de l'Éducation, *The Conversation*. [Opposition massive à la réforme Drainville, qui donne des pouvoirs sans précédent au ministre de l'Éducation \(theconversation.com\)](https://theconversation.com/opposition-massive-a-la-reforme-drainville-qui-donne-des-pouvoirs-sans-precedent-au-ministre-de-l-education).

⁷ Deslandes Martineau, M. et Charland, P. (2024). L'évolution de la réussite des élèves du Québec aux épreuves internationales, en sciences : le mythe de l'échec de la réforme scolaire. Voir section 3.



Cette description sombre qu'on laisse flotter dans l'opinion à l'effet que les résultats des élèves soient faibles ne correspond pas à la réalité. C'est du moins l'avis de l'Association des directions générales scolaires du Québec (ADGSQ) qui considère le système scolaire québécois comme performant (ADGSQ, 2023)⁸. Depuis la dernière réforme, les taux de diplomation et de qualification après 7 ans sont passés de 70,4 % à 82,1 % (1998 à 2014, dernière année disponible), nombres très près de la cible antérieure de 85 % qui avait cours jusqu'à récemment. Ces taux ont fait un bon de 14,5 % chez les garçons, augmentation supérieure à celle observée chez les filles (8,8 %). L'amélioration s'est aussi fait sentir quant aux taux annuels de sortie sans diplôme ni qualification au secondaire (op. cit., pp. 10-11) qui sont passés de 21,9 % à 13,5 %. Il est bon de rappeler que plus on monte dans les taux de réussite et plus les gains sont difficiles à obtenir car ils concernent des élèves plus à risque, que ces gains sont davantage le fruit d'un travail acharné de professionnel·les près des élèves que d'arrangements structurels administratifs décidés à distance.

Les derniers résultats du PIRLS (2021)⁹ classent les élèves québécois de 4^e année au 6^e rang mondial et au premier rang dans la francophonie. Ces bons résultats en lecture se répètent depuis une bonne décennie¹⁰. Les résultats de 2018 à l'enquête internationale PISA situent mondialement le Québec au 5^e rang en mathématique, au 8^e en sciences et au 10^e rang en lecture, sur 92 populations. Les bons résultats en mathématique et en sciences se répètent d'épreuves en épreuves depuis la première participation du Québec à ce type d'enquête en 1987.

Considérant ces bons résultats, la réforme devrait tenter de préserver ce qui fonctionne bien et prendre garde à ce que les changements proposés ne gâtent la sauce. Les bons résultats obtenus sont aussi un signe que la formation des enseignant·es et les méthodes pédagogiques qu'ils utilisent ne doivent pas être si mauvaises, qu'elles sont peut-être même supérieures à celles proposées pour les remplacer. Il n'y a pas que les méthodes pédagogiques, sur lesquelles on met beaucoup d'accent dans le projet de loi, qui amènent de bons résultats. On doit aussi considérer plusieurs facteurs qui interagissent de façon dynamique¹¹ : qualité de la pédagogie et de la didactique, qualité de la formation des enseignant·es, dynamisme des organisations disciplinaires,

⁸ AGGSQ (2023). Projet de loi no 23 - Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique et édictant la Loi sur l'Institut national d'excellence en éducation - Mémoire présenté par l'Association des directions générales scolaires du Québec (ADGSQ) à la Commission de la culture et de l'éducation de l'Assemblée nationale dans le cadre des consultations particulières sur le projet de loi no 23. https://adgsq.ca/wp-content/uploads/2023/06/Memoire_Projet-de-loi-no-23_VF.pdf

⁹ PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study (TIMSS and PIRLS Home (bc.edu)).

¹⁰ Dezutter, O., Myre Bisailon, J., Forget, M.-H., Vincent, F. et Falardeau, E. (2024). Comment lire le résultat des évaluations internationales à propos des compétences en français des élèves du Québec ? Voir section 3.

¹¹ Corriveau, C. et Tremblay, M. (2024). Au-delà des bons résultats des élèves québécois en mathématiques : regard socioculturel sur les spécificités de son enseignement au Québec. Voir section 3.

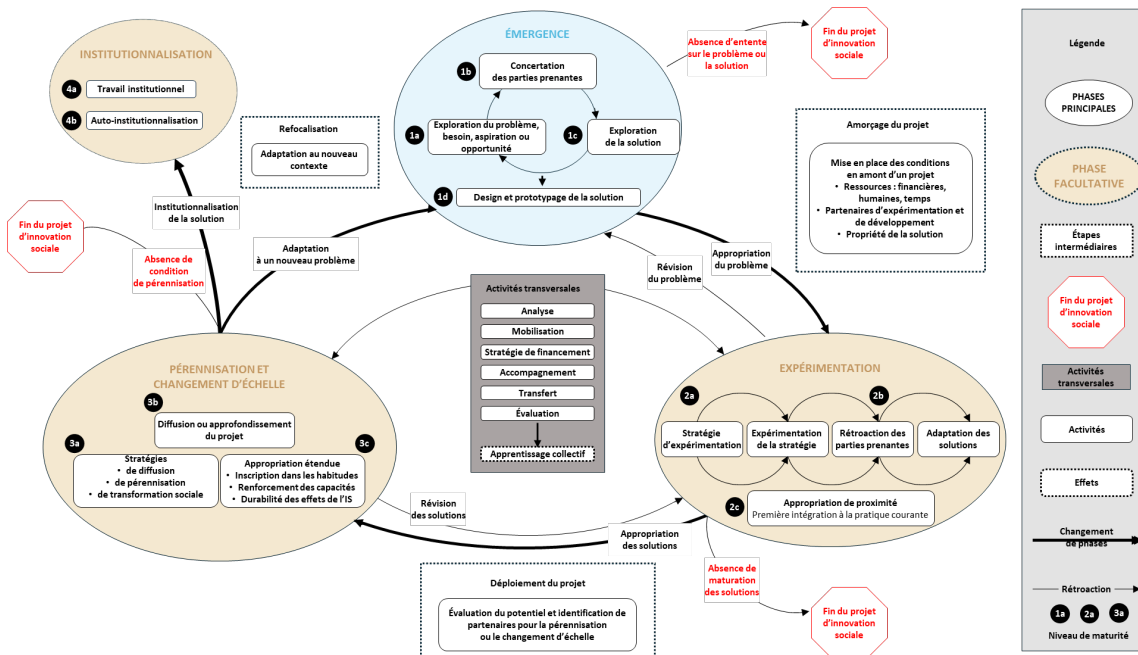
qualité du matériel didactique, qualité de la gestion scolaire et de l'encadrement pédagogique, engagement des enseignant-es et travail des élèves que l'on réussit à motiver...

La réforme scolaire réduite à l'implantation d'une innovation sociale

La réforme est beaucoup plus avancée que ne le laissent paraître les débats actuels et les travaux parlementaires devant la mettre à jour. Elle se déroule conformément au cycle de vie d'une innovation sociale telle que décrite par le Réseau québécois en innovation sociale (RQIS), financé par le ministère de l'Économie, de l'Innovation et de l'Énergie qui, soit dit en passant, devrait avoir un représentant à l'INEÉ. Ce cycle est représenté à la figure 1 ci-dessous¹².

Figure 1

Schéma du cycle de vie d'une innovation sociale



Ce modèle comporte quatre stades : l'émergence; l'expérimentation; la pérennisation et changement d'échelle; et l'institutionnalisation. Dans le cas qui nous intéresse, le stade de l'émergence fait référence aux pratiques utilisées au CSS de Marguerite-Bourgeois qui, d'après sa publicité, attribue ses succès (1^{er} rang aux taux de diplomation)¹³ principalement à deux facteurs :

¹² Tiré de : Humanov-is, Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), Territoires innovants en économie sociale et solidaire (TIESS) et le Réseau québécois en innovation sociale (RQIS) (2022). Outils d'évaluation en innovation sociale - Tableau sur les approches évaluatives en fonction du niveau de maturité d'un projet d'IS.

¹³ Je m'amende tout de suite : en tant que directeur d'un centre de recherche sur la réussite scolaire, il n'est pas question ici de dénigrer le succès ou les bons résultats obtenus par un CSS, ou la valeur intrinsèque des méthodes utilisées, au contraire, je les en félicite.



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

l'utilisation de méthodes pédagogiques issues des « données probantes » ainsi que le recours à un système de données numériques de gestion. Le CSS de Marguerite-Bourgeois exerce un leadership en cette matière depuis plusieurs années.

Le deuxième stade du cycle, l'expérimentation, consiste à tester le dispositif dans quelques autres milieux. Ceci aurait été réalisé dans quelques CSS si l'on se fie à ce qui est écrit dans la politique SQRI². Le projet en serait maintenant rendu au troisième stade qui est celui communément appelé la « mise à l'échelle », soit la diffusion de « l'innovation » à l'ensemble des CSS, opération encadrée par les dispositions du PL23.

Quelques observations s'imposent ici. Sans chercher à contester ce qui se fait de bien au CSS de Marguerite-Bourgeois, on peut questionner la validité de l'attribution causale de ces succès à des facteurs aussi précis que ceux qui sont invoqués. L'attribution causale en évaluation de programme est une preuve qui n'est pas facile à faire. Ainsi, est-il possible de rendre publiques les études qui démontrent une telle supériorité de propositions dont la conséquence s'avère le bouleversement du système éducatif ? Peut-on savoir dans quelle mesure les facteurs identifiés expliquent davantage les succès obtenus que les 173 facteurs de la réussite listés en annexe de ce texte ? Autre question : le CSS Marguerite-Bourgeois se démarque-t-il à ce point des autres CSS pour que ses méthodes soient généralisées sans autre discussion ?

Peu importe que la preuve soit concluante ou non, qu'elle soit contestée par 250 experts chercheurs qui en dénoncent l'insuffisance, pour le Ministère, la cause est entendue : non seulement ira-t-il de l'avant avec la solution proposée, mais elle devra s'appliquer intégralement partout. Comme toute bonne démarche entrepreneuriale, la vision du leader doit être acceptée sans condition, la loyauté doit être parfaite, sous peine de congédiement, l'alignement stratégique doit être sans faille et se passer entre personnes d'obédience commune. Pour bien fonctionner, le dispositif doit être exempt de tout bruit et de tout contre-pouvoir.

Concernant le système d'information, de suivi et d'aide à la décision, des éléments intéressants peuvent en ressortir s'il est utilisé avec discernement¹⁴. Vu son ampleur et sa complexité, la nature administrative des données qu'il renferme, les attentes doivent être tempérées par rapport aux bénéfiques, notamment, pédagogiques qui peuvent en être retirés. Cette opération comporte les ingrédients pour en faire un formidable embrouillamini, comme il a souvent été constaté dans d'autres domaines publics.

L'occasion manquée

Sommes-nous vraiment en train de vivre une instrumentalisation du système éducatif dans la visée purement utilitariste et économique de rejoindre les performances économiques de l'Ontario en appliquant des encadrements rigides et autoritaires ?

Au Québec, depuis la Révolution tranquille, les réformes ont fait l'objet de grands débats démocratiques de manière à forger de larges consensus sur des enjeux de société importants et

¹⁴ Savard, D, Larouche, C. et Goyette, N. (2024). La gestion axée sur les résultats et les systèmes d'information : des outils de gestion à appliquer avec discernement. Voir section 2.



sur des visées ambitieuses quant à la nature et à la qualité de la formation souhaitée; des opérations qui se veulent rassembleuses, dynamisantes et stimulantes. Notre système s'est depuis voulu transparent et collaboratif; mais, pas cette fois-ci. La population et le monde de l'éducation ont été généralement exclus du débat entourant le PL23. Les consultations trop restreintes, comme celles tenues dans le « comité secret », conduiront à des fondements moins solides, à un déficit de légitimité et à une adhésion plus faible de la réforme proposée.

Plus fondamentalement, après 25 ans depuis le Renouveau pédagogique, la présente réforme ne constitue rien de moins qu'une occasion manquée de repenser notre système éducatif au moment où les enjeux n'ont jamais été aussi cruciaux (le vivre ensemble, les changements climatiques, le développement durable, le partage des ressources, la relation aux technologies et à l'intelligence artificielle, les percées technologiques, la manipulation du vivant, la désinformation, la lutte aux préjugés...) et ce, dans un monde qui se complexifie et se diversifie à une vitesse effarante. Il serait en effet grand temps d'ajuster la formation aux nouvelles réalités et de fournir à nos jeunes (et moins jeunes) les connaissances, les compétences, les formations, les qualifications qui vont leur permettre de vivre sereinement et de réussir dans un monde dont on peine même à circonscrire les contours vu sa part d'imprévisibilité.

Entretemps, on perd notre temps sur des questions futiles concernant les « données probantes » et ceux qui sont censés écouter continuent de faire la sourde oreille.

Annexe : Henry, J. et Cormier, J. (nd) Site DISCAS, [Bienvenue chez DISCAS! \(byethost7.com\)](http://byethost7.com), consulté le 2023-12-01.

Cet inventaire se situe dans une problématique d'analyse institutionnelle visant l'élaboration de plans de réussite dans les établissements. Il se divise en deux sections :

- **Les facteurs extérieurs à l'école :** le *donné*, ce dont il faut tenir compte et avec quoi il faut composer sans pouvoir le modifier.
- **Les facteurs propres à l'école :** le *construit*, ce qu'il est possible de modifier pour l'améliorer.

Facteurs extérieurs à l'école (le *donné*)

Facteurs relevant du milieu global

Facteurs géographiques

- Nature (urbain, rural, semi-rural)
- Ampleur du territoire de l'établissement (transport)
- Distance des grands centres.

Facteurs démographiques

- Composition ethnique (origine, diversité, langue maternelle)
- Âge (jeunes familles, retraités)
- Mobilité de la clientèle (durée moyenne du séjour de la famille dans le milieu)
- Évolution de la clientèle (croissance ou décroissance)

Facteurs économiques

- Revenus des familles
- Taux de chômage
- Pourcentage de propriétaires et de locataires
- Valeur foncière moyenne des propriétés
- Type d'habitations
- Indice décile de défavorisation

Facteurs sociaux

- Scolarisation moyenne des parents
- Stabilité familiale (monoparentaux, séparation)
- Densité du tissu social
- Criminalité et délinquance
- Toxicomanie



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Facteurs socio-institutionnels

- Qualité des services municipaux
- Qualité des services sociaux
- Collaboration des organismes entre eux.

Facteurs relevant du milieu familial

Facteurs économiques

- Revenus familiaux
- Emploi des parents
- Habitation

Facteurs relevant de la capacité parentale

- Valorisation de la scolarisation par la famille
- Présence des parents à la maison
- Disponibilité des parents à collaborer avec l'école
- Problématiques incapacitantes (santé, toxicomanie, problèmes judiciaires, etc.)

Facteurs relevant de l'élève

Facteurs personnels non contrôlés par l'élève

- Sexe
- Langue maternelle
- Position dans la famille
- Handicaps physiques ou intellectuels

Facteurs scolaires non contrôlés par l'élève

- Groupe d'affectation
- Enseignants attribués
- Contraintes de transport et d'horaire

Facteurs sociaux contrôlés au moins partiellement par l'élève

- Réseau social à l'école
- Réseau social extérieur
- Emploi rémunéré
- Toxicomanie
- Délinquance
- Pratique de sports
- Loisirs structurés

Facteurs sociaux

- Scolarisation des parents
- Origine ethnique
- Langue parlée à la maison
- Composition de la famille
- Nombre d'enfants

Facteurs relevant du parcours scolaire antérieur

- Retard scolaire accumulé
- Échecs scolaires
- Épisodes de décrochage
- Choix d'orientation déjà effectués

Facteurs scolaires contrôlés au moins partiellement par l'élève

- Absentéisme et retards
- Recours à l'aide pédagogique
- Motivation scolaire
- Travail scolaire
- Participation aux activités



Facteurs propres à l'école (le construit)

Facteurs relevant du personnel

Facteurs non contrôlés par le personnel

- Âge moyen
- Répartition des sexes
- Expérience
- Stabilité
- Scolarité et spécialisation
- Mécanismes de sélection et d'affectation
- Mécanismes d'attribution des tâches

Facteurs contrôlés au moins partiellement par le personnel

- Compétence professionnelle
- Perception de l'éducabilité des élèves
- Motivation professionnelle
- Engagement envers les élèves
- Climat de travail (relations professionnelles)
- Perfectionnement
- Participation aux structures de consultation et de concertation
- Concertation entre enseignants.

Facteurs relevant de l'organisation scolaire

Facteurs relevant du cadre de fonctionnement

- Calendrier scolaire
- Horaire
- Transport

Facteurs relevant de la gestion de la clientèle

- Admission et classement
- Constitution des groupes
- Composition et mobilité des groupes

Facteurs relevant de la qualité de l'enseignement

Facteurs relevant des programmes

- Respect des programmes en vigueur
- Cohérence et souplesse de la grille-matières
- Appropriation du futur programme de formation
- Activités de perfectionnement

Facteurs relevant des approches pédagogiques

- Diversité des approches
- Différenciation pédagogique
- Cohérence des exigences
- Autonomie laissée aux élèves
- Dynamisme de l'enseignement
- Utilisation des TIC
- Utilisation de la bibliothèque et des laboratoires
- Pertinence du matériel didactique

Facteurs relevant du soutien aux apprentissages

Facteurs concernant les élèves réguliers

- Pratique de l'évaluation formative
- Aide aux devoirs
- Récupération
- Enrichissement

Facteurs concernant les élèves en difficulté

- Dépistage
- Pratique de l'évaluation formative
- Cotation et classement
- Mesures d'appui
- Plans d'intervention
- Services orthopédagogiques
- Cheminements particuliers

Facteurs relevant des relations avec les parents

- Fonctionnalité et utilisation de l'agenda scolaire
- Réunions d'information
- Réunions d'échange
- Contacts individuels

Facteurs relevant de l'évaluation des apprentissages

Facteurs relevant de la fiabilité du verdict

- Qualité des instruments de mesure utilisés
- Cohérence des instruments de mesure entre les enseignants
- Distorsions induites par la mécanique de pondération
- Confusion entre évaluation formative et sommative

Facteurs relevant de la prise de décision

- Règles de promotion et de classement
- Gestion des échecs



Facteurs relevant de l'encadrement des élèves

Facteurs relevant de la sécurité

- Surveillance des élèves
- Surveillance des lieux
- Contrôle des visiteurs

Facteurs relevant de la gestion du comportement des élèves

- Pertinence et réalisme du code de vie
- Cohérence dans l'application du code de vie
- Qualité de la gestion de la classe des enseignants
- Détection des infractions
- Contrôle des absences et des retards
- Suivi dans l'application de la discipline.

Facteurs relevant des services complémentaires

Facteurs relevant de l'animation de la vie étudiante

- Conseil étudiant
- Comités d'élèves
- Médias étudiants
- Animation des moments non structurés
- Activités spéciales et thématiques
- Aménagement des espaces de détente

Facteurs relevant des services professionnels

Facteurs relevant de la nature et du niveau des ressources

- Nombre de professionnels
- Nature des services professionnels offerts

Facteurs relevant du style de direction

Facteurs relevant de la supervision

- Qualité de l'accompagnement pédagogique
- Clarté des référentiels
- Transparence de la démarche
- Courage d'intervention

Facteurs relevant de la concertation

- Consultation
- Animation des comités
- Respect des instances

Facteurs relevant de la référence et de l'aide individuelle

- Titulariat ou tutorat
- Coordination des interventions
- Parrainages

Facteurs relevant du développement des intérêts de l'élève

- Activités parascolaires (d'élite et de masse)
- Accès aux équipements sportifs
- Accès aux équipements informatiques
- Information sur les services et activités
- Ouverture à l'action communautaire
- Ouverture sur le monde extérieur

Facteurs relevant de l'accessibilité aux services

- Ratio professionnels / élèves
- Horaire de travail des professionnels
- Délai d'attente
- Mécanismes de référence
- Qualité du suivi
- Publicité des services

Facteurs relationnels

- Présence
- Disponibilité
- Empathie
- Souci de justice
- Leadership
- Solidarité



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Facteurs relevant des relations école-communauté

Facteurs relevant de l'image de l'école

- Projet éducatif
- Publicité
- Présence de l'école dans la communauté
- Liens avec les écoles-bassins

Facteurs relevant des partenariats

- Présence d'agents de liaison et de lieux de concertation
- Échanges de services
- Activités conjointes

Facteurs relevant l'engagement des parents dans la vie de l'école

- Fonctionnement du conseil d'établissement
- Fonctionnement de l'O.P.P.
- Services offerts aux parents par l'école
- Ouverture de l'école à la participation des parents aux activités

Facteurs relevant de la capacité réflexive de l'établissement

Facteurs liés à l'existence et à la clarté des référentiels

- Projet éducatif
- Politiques institutionnelles

Facteurs liés à la planification

- Pertinence, clarté et cohérence du plan de réussite
- Modalités de définition des priorités et d'élaboration des plans de travail
- Nombre, pertinence et fonctionnement des réunions

Facteurs relevant de l'analyse réflexive

- Démarche d'évaluation institutionnelle
- Imputabilité et reddition de comptes
- Diagnostic de la réussite scolaire
- Évaluation du personnel

Section 2 : Centralisation - décentralisation



Le projet de loi n° 23 : Une hyper-régulation des pratiques enseignantes qui met toute la responsabilité de la réussite sur les épaules des praticiens de terrain

[Christian Maroy](#) - Université de Montréal et professeur émérite (Université de Louvain)

Commentant le projet de loi n° 23 (PL23) discuté récemment à la Commission de la culture et de l'éducation de l'Assemblée nationale, le ministre Bernard Drainville défend sa réforme en soulignant qu'elle aura « des effets positifs sur la réussite scolaire des élèves » (Le Devoir, 16 mai 2023). Il est bien entendu souhaitable qu'un ministre de l'Éducation cherche à améliorer le fonctionnement de l'école et la réussite de tous les élèves. Le problème est de savoir quels sont les moyens choisis pour obtenir de telles améliorations, surtout lorsqu'on sait que le système québécois, naguère fortement valorisé à l'étranger pour son équité et sa qualité, est de plus en plus segmenté et commence à prendre de l'eau s'agissant de sa capacité à assurer l'égalité des chances de tous les élèves à accéder aux études supérieures (CSE, 2016; Maroy et Kamanzi, 2017; Laplante et al., 2018).

Le PL23 choisit la mise en place d'une hyper-régulation des organisations et professionnels du système pour, en bout de ligne, améliorer l'efficacité des pratiques individuelles d'enseignement par les enseignants. C'est visé non seulement par une centralisation de certaines décisions au ministère (la nomination et révocation possible des DG des centres de services scolaires, la définition d'un cadre de la formation continue), mais surtout par une régulation cognitive et à distance des pratiques enseignantes. Les outils de la Gestion axée sur les résultats (GAR) impliquaient déjà un suivi statistique des résultats, qui générerait une surveillance et une gestion plus serrée des pratiques pédagogiques (Maroy, 2021). Or, le PL23 renforce l'arsenal des outils disponibles dans cette optique. Tout d'abord, il propose le renforcement d'une infrastructure numérique (« système de dépôt et de communications de renseignements en éducation ») permettant à terme de mieux documenter et suivre les parcours et performances des élèves (mais aussi indirectement les enseignants et les organisations scolaires). Ensuite, il crée un Institut national d'excellence en éducation (INEE) qui, par un travail de « synthèse des meilleures connaissances scientifiques disponibles », contribuera à « l'identification » et la « diffusion » des « meilleures pratiques révélées efficaces », ainsi que le soutien à leur application par la formation continue. Ces outils permettront à terme de justifier un encadrement plus serré des écoles et des enseignants, au nom de la réussite des élèves, en ayant recours à des données et des études scientifiques difficiles à contester par les praticiens de terrain, quand bien même ces études et chiffres ont des périmètres de validité ou présentent des limites rendant difficile leur application, compte tenu du contexte social et matériel de l'école et de l'enseignant (Draelants et Revaz, 2021).

En définitive, cette politique fait surtout peser la responsabilité de l'amélioration des résultats sur les écoles et les enseignants au plus près du terrain. On n'interroge pas d'autres responsabilités et d'autres éléments pourtant bien réels de l'efficacité ou de l'équité du système. Cette politique fait en effet l'impasse sur les déterminants des écarts d'apprentissage entre élèves liés aux structures institutionnelles du système, et pas seulement aux inégalités sociales entre les



élèves et familles. Dès lors qu'on laisse inchangés les pratiques et dispositifs produisant la stratification du système (différenciation des parcours curriculaires des élèves, en fonction de leurs capacités et des choix des parents/élèves), on néglige une source importante des inégalités de parcours des élèves et des écarts d'acquisitions entre élèves qui n'est pas seulement liée à l'action individuelle enseignante. Les inégalités d'acquis selon le type de programme/école fréquenté (mais pas toujours choisi) ne sont pas liées seulement aux milieux et acquis antérieurs des élèves, aux types de pédagogie (plus ou moins efficaces) adoptés, mais aux effets de composition différente du public élèves selon la filière choisie (Rompré, 2015). Or rien dans la politique ministérielle et le PL23 ne prend cette source d'inefficacité en compte... déniait seulement la réalité de la fameuse « école à trois vitesses ».

Mais le problème est aussi d'accentuer la dégradation des ressorts qui rendaient le contenu du métier au moins partiellement satisfaisant et motivant pour les enseignants débutants ou expérimentés (Tardif, 2013). Face à l'alourdissement de la tâche et de la pression, la dimension « vocationnelle » du métier (souvent sous-estimée) risque de se tarir davantage, alors qu'elle est une des premières raisons du choix du métier pour les enseignants (bien plus que les intérêts matériels). Si les attentes voire les exigences de réussite des élèves sont posées sur les seules épaules des enseignants, alors que leur métier devient de plus en plus complexe et difficile, le risque est grand que la démotivation et le retrait enseignant ne s'accroissent, surtout si les moyens stagnent et s'ils sont dépossédés cognitivement et organisationnellement d'une autonomie réelle (individuelle ou collective) sur le contenu de leur travail. En définitive, le renforcement du pouvoir coercitif des structures hiérarchiques et l'hyper-régulation cognitive et normative des pratiques enseignantes risquent d'entraîner nombre d'effets pervers à terme (diminution de la relève enseignante, croissance des démissions, ou plus insidieusement des retraits et désinvestissements) sans que « la réussite de tous » n'y gagne.

Références

- Conseil supérieur de l'éducation. (2016). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016. Remettre le cap sur l'équité*. Gouvernement du Québec.
- Draelants, H. et Revaz, S. (2022). *L'évidence des faits. La politique des preuves en éducation*. Presses universitaires de France.
- Laplante B., Doray P., Tremblay E., Kamanzi, P. C., Pilote A. et Lafontaine, O. (2018). L'accès à l'enseignement postsecondaire au Québec : le rôle de la segmentation scolaire dans la reproduction des inégalités. *Cahiers québécois de démographie*, 47(1), 49-80.
- Maroy, C. et Kamanzi, P. C. (2017). Marché scolaire, stratification des établissements et inégalités d'accès à l'université au Québec. *Recherches sociographiques*, LVIII(3), 579-600. <https://doi.org/10.7202/1043466ar>
- Maroy, C. (2021). *L'école québécoise à l'épreuve de la gestion axée sur les résultats. Sociologie de la mise en œuvre d'une politique néo-libérale*. Presses de l'Université Laval.
- Rompré, G. (2015). *La mixité sociale à l'école. Rapport CSE-CNESCO. Conférence de comparaison internationale « Mixité sociale, scolaire et ethno-culturelle à l'école : quelles politiques pour la réussite de tous les élèves ? »*. <https://www.cnesco.fr/mixites-sociales/>
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIXe au XXIe siècle : une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Presses de l'Université Laval.



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

La gestion axée sur les résultats et les systèmes d'information : des outils de gestion à appliquer avec discernement

[Denis Savard](#) - Université Laval

[Catherine Larouche](#) - Université du Québec à Chicoutimi

[Nancy Goyette](#) - Université du Québec à Trois-Rivières

En collaboration avec :

[Mylène Leroux](#) - Université du Québec en Outaouais

[Marc-André Éthier](#) - Université de Montréal¹

Plusieurs parties prenantes ont alerté la Commission sur divers aspects de la gouvernance scolaire, mais deux éléments moins discutés méritent de l'être davantage : la gestion axée sur les résultats (GAR) et la gestion de l'information.

La gestion axée sur les résultats

Depuis les années 2000, avec l'adoption de la Loi sur l'administration publique, le Québec fonctionne selon un régime de gestion axée sur les résultats. Cette approche de gestion vise à obtenir des résultats pour les citoyens, à accroître la reddition de comptes aux parties prenantes et à promouvoir la transparence et l'imputabilité dans l'administration publique. Elle se compose de quatre phases : 1. apprendre et s'adapter, 2. s'engager, 3. mettre en œuvre, et 4. rendre compte (Conseil du trésor, 2014).

La GAR semble maintenant bien intégrée à la gestion des organisations éducatives et, en général, les administrateurs scolaires y sont favorables (Brassard et al., 2013; Maroy, Brassard et al., 2017; Savard et al., 2011). Ces dirigeants y voient un moyen de renforcer leur pouvoir d'intervention sur les organisations qu'ils supervisent.

L'implantation de la GAR a suscité une réflexion collective sur les actions nécessaires à la réussite scolaire, sur leur organisation et sur les rôles des différents intervenants dans une synergie renouvelée. L'accent a été mis sur le leadership pédagogique des directeurs généraux des commissions scolaires, des directeurs d'école et des conseillers pédagogiques. Cette mise en œuvre a également suscité une réflexion collective sur les meilleures pratiques pour favoriser la réussite. L'utilisation des outils informatiques de suivi et de gestion (Lumix, tableaux de bord, etc.) s'est intensifiée. On observe aussi une tendance à la standardisation des évaluations à des moments cruciaux du cheminement des élèves (Larouche et Savard, 2017).

L'adoption des pratiques de la GAR s'est en général déroulée de façon harmonieuse lors de la transition d'une entité administrative (ministère) à une autre (commission scolaire ou centre de services). La plupart des directeurs généraux interrogés dans le cadre du programme de recherche mené par Savard et Larouche affirment avoir adopté une approche pédagogique qui priorise la réussite des élèves et qui s'aligne sur le rythme d'adaptation de leur organisation.

¹ Tiré et adapté du mémoire *Le projet de loi n° 23 apporte-t-il des solutions appropriées aux problèmes actuels de l'éducation ?* présenté à la Commission de la culture et de l'éducation.



L'application de la GAR peut combiner la carotte et le bâton, c'est-à-dire récompenser ceux pour lesquels les résultats ciblés ont été atteints ou dépassés (financement plus grands, privilèges, promotions...) et punir les non performants (budgets amputés, congédiements, fermeture d'établissements...). Jusqu'à présent, le système scolaire québécois avait toujours opté pour une « application douce » de la GAR et misé sur des stratégies mobilisatrices. Au début des années 2000, l'idée avait flotté d'ajuster certains financements des universités en fonction de leurs résultats obtenus à leur contrat de performance; or, à notre connaissance, aucun établissement ne fut touché par des mesures punitives et la pratique des contrats de performance a été abandonnée. **Aujourd'hui, le pouvoir accordé au ministre dans le projet de loi n° 23 (PL23), de congédier un directeur général en fonction des résultats obtenus par le CSS qu'il dirige, constitue à notre connaissance une première dans l'utilisation potentielle de mesures répressives dans l'application de la GAR au Québec.**

Si la mise en œuvre de la GAR n'a pas entraîné les conflits escomptés dans certains milieux, ses pratiques ne font toujours pas l'objet d'un consensus très favorable parmi les enseignant·e·s et génèrent des tensions principalement sur deux aspects. Le premier tient à un conflit de valeurs entre une conception managériale axée sur les résultats et l'efficacité de la production et une autre vision plus écologique de l'école comme milieu d'épanouissement personnel et collectif (Meirieu, 2004). L'autre aspect qui crée des tiraillements concerne la réticence des enseignant·e·s à être tenus imputables de la réussite de leurs élèves au moyen d'objectifs et de cibles chiffrés, considérant qu'ils n'ont qu'un contrôle partiel sur ce phénomène. Traduire les éléments managériaux des niveaux hiérarchiques en actions pédagogiques concrètes, applicables et acceptées par tous s'avère pourtant une étape cruciale pour la réussite du système. Cette tâche délicate incombe en grande partie aux chefs d'établissement qui doivent mobiliser les enseignant·e·s et les aider à atteindre les objectifs fixés (Larouche et al., 2021).

La mise en œuvre de la GAR s'appuie sur un ensemble de documents de planification qui se succèdent en cascade allant des niveaux supérieurs aux niveaux inférieurs. À l'heure actuelle, le ministère produit un plan stratégique, sur lequel les centres de services s'appuient pour élaborer leur plan de réussite (PEVR) (MEES, 2018). Enfin, les écoles créent leur projet éducatif, en l'alignant sur les documents des autorités supérieures. Toutes les parties impliquées sont tenues responsables de la réalisation des objectifs fixés.

Depuis le début de la GAR, la séquence planifiée des plans a rarement fonctionné comme prévu. Les retards et les perturbations entraînent souvent des entités de niveau inférieur à devoir produire leurs documents sans accéder à ceux des niveaux supérieurs avec lesquels ils sont censés se coordonner. Cette situation n'est pas sans créer une certaine confusion et des déficiences dans l'alignement stratégique des attentes et des exigences. Les types de documents à fournir changent sans cesse d'année en année (états de situation, projets éducatifs, plans de réussite, conventions de partenariat, conventions de gestion de la réussite éducative, plans d'engagement envers la réussite), ce qui nuit beaucoup à la crédibilité du dispositif. Si ce mode de gestion était aussi rationnel et efficace qu'on le laisse entendre, le besoin d'en adapter constamment les modalités ne devrait pas se faire sentir.



La GAR demande beaucoup de ressources et requiert plusieurs opérations pour assurer son suivi (vérification des éléments de planification, des résultats...); or, ces éléments n'ont pas toujours été au rendez-vous. L'établissement des cibles chiffrées, pourtant essentielles au fonctionnement du système, s'est jusqu'à présent réalisé « à la bonne franquette », sans véritable lien avec la recherche ou de critères reconnus (Savard et al., 2011). Les différents plans loin de servir de phares à l'action se retrouvent « tablettés » ou peu appropriés dans bien des milieux lorsque la peine n'a pas été prise de les rendre signifiants pour les enseignant·e·s (Larouche et al., 2021).

Un autre défi majeur lié à la GAR appliquée au domaine de l'éducation réside dans la complexité des variables influençant la réussite scolaire et la difficulté d'en attribuer la responsabilité ou la causalité. Nous l'avons mentionné, les enseignant·e·s soulignent souvent, et à raison, que la réussite des élèves dépend de plusieurs facteurs, dont certains échappent à leur contrôle direct, comme le contexte familial, le milieu socioéconomique et les ressources disponibles. Les enseignant·e·s peuvent se sentir injustement jugés ou pénalisés lorsque des mesures strictes de performance sont appliquées sans tenir compte de ces réalités complexes.

Dans l'ensemble, la GAR peut être un outil d'amélioration de la qualité de l'éducation et renforcer la responsabilisation des acteurs impliqués. Cependant, son adoption doit être accompagnée d'une compréhension approfondie des réalités, finalités et enjeux spécifiques à chaque contexte scolaire. Une approche plus démocratique et équilibrée qui tient compte à la fois des résultats attendus et des processus d'apprentissage holistiques pourrait favoriser une meilleure acceptation et une mise en œuvre plus efficace de la GAR dans les écoles.

Gestion de l'information

Bien utilisé, un système d'information peut s'avérer un outil de gestion efficace dans ce qu'il est appelé le pilotage d'un système ou d'un établissement d'enseignement. Le terme pilotage est une analogie du cockpit d'un avion avec son tableau de bord et ses différents cadrans et détecteurs. Ses principaux avantages résident dans l'immédiateté, l'interactivité et la rétroaction qu'il permet. Bien appliqué, le pilotage favorise une participation et une responsabilisation des personnes concernées. Ainsi, une direction peut, dès le début de l'année, cibler les élèves à risque (ex. système des lumières vertes, jaunes et rouges), suivre leur progression en temps réel et intervenir au bon moment au besoin. Ces outils aident à la planification et à la prise de décision. Ils peuvent être utilisés avec des référents basés sur l'atteinte de cibles et d'objectifs sur la comparaison entre les diverses entités, sur la mesure des progrès en lien avec l'autoréférence (Conseil du trésor, 2014; De Landsheere, 1994; Savard, 2022; Voyer, 1999). Les données d'un système d'information peuvent constituer d'excellents éléments pouvant alimenter des recherches sur le rendement des élèves en fonction de différents facteurs ou, encore, des études prédictives sur les trajectoires individuelles ou collectives. Toutefois, il convient de prendre garde à certains éléments dans l'utilisation de ces outils. Nous en apportons quelques-uns.

Les systèmes d'information peuvent ouvrir la porte à une gestion continue trop pointilleuse. Il importe que le suivi se fasse de manière régulière, mais aussi que les personnes sur



lesquelles porte ce suivi en ressentent un bienfait de soutien motivant, et non un malaise ou une pression qui pourraient prendre des apparences de harcèlement. Si les intervenants ne bénéficient pas de l'espace et de la latitude nécessaires pour poser leurs actions, le système ne produira probablement pas les bénéfices escomptés.

Le principe de transparence poussé à la limite peut amener un niveau de granularité et une diffusion qui ne sont peut-être pas désirables, comme la diffusion publique de résultats de classes individuelles ou encore celles d'enseignant-e-s ciblés. Il ne faudrait pas que les directions en viennent à répondre à des demandes de parents qui réclament que leur enfant soit transféré pour rejoindre une classe dont la moyenne est supérieure de quelques points à celle qu'il fréquente.

Le système risque d'être utilisé pour la publication de palmarès et de classements de toutes sortes qui n'ont pas une grande valeur ajoutée quant au développement des établissements. Dans de telles opérations, les effets de stimulation les plus forts sont ressentis chez les établissements qui compétitionnent pour s'arroger les têtes de file, mais ces effets s'estompent assez rapidement au fur et à mesure du classement pour se situer à une relative indifférence pour les établissements en milieu de peloton et à de la résignation et du découragement pour les établissements qui se retrouvent à la queue. Dans ces derniers cas, une situation qui n'était déjà pas bonne risque de se détériorer avec un climat d'établissement qui se dégrade, d'entraîner de la démotivation, d'occasionner un taux de roulement du personnel et des taux d'abandons encore plus élevés. Ces classements, qui s'inspirent un peu des pratiques sportives, ne sont pas assortis d'un choix attrayant au prochain « repêchage » pour les établissements en fin de classement.

Les systèmes d'information peuvent donner lieu à des pratiques dites de cybernétisation. Dans ce type de pratique, le responsable perché au haut de la pyramide hiérarchique et armé de l'ensemble des informations se sent investi de larges pouvoirs, il s'arroge l'ensemble des contrôles et distribue les commandes à la chaîne de subalternes qui sont réduits au rôle d'exécutants. Quoiqu'une gestion de ce type pourrait être tentante pour un dirigeant, elle est à déconseiller, parce que démobilisante. Principalement en éducation, il est préférable de laisser la latitude nécessaire à l'accomplissement des fonctions de chacun des niveaux (ministère, CSS, école, classe) et de ne pas s'immiscer dans la microgestion d'un autre niveau.

Le système d'information doit dépasser les données usuelles (rendement des élèves, moyennes aux épreuves, taux de réussite, absentéisme...) et faire place à d'autres éléments (comme des indicateurs de bien-être, par exemple) qui aussi procurent un état des lieux utile pour favoriser la réussite.

En conclusion, un système d'information bien conçu et bien utilisé constitue un levier important pour accroître la réussite scolaire et éducative. Cette assertion est vraie du haut en bas de la pyramide : aux niveaux central, intermédiaire et local.

Références

Brassard, A., Lusignan, J. et Pelletier, G. (2013). La gestion axée sur les résultats dans le système éducatif du Québec : du discours à la pratique. Dans C. Maroy (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance* (pp. 141-155). De Boeck.



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

- Conseil du Trésor (2014). *Guide sur la gestion axée sur les résultats*. Gouvernement du Québec.
- De Landsheere, G. (1994). *Le pilotage des systèmes d'éducation*. De Boeck Université.
- Larouche, C. et Savard, D. (2017). Les impacts reliés à l'implantation de la gestion axée sur les résultats chez les enseignants tels que perçus par dix directions générales de dix commissions scolaires du Québec. Dans Y. Duterq et C. Maroy. (dir.), *Le travail et le professionnalisme enseignant face aux politiques de responsabilisation* (pp. 60-72). De Boeck.
- Larouche, C., Savard, D. et Kamyap Yeh-Sie Saguet Tina, R. (2019). Mise en œuvre d'une réforme qui implante la gestion axée sur les résultats (GAR) : effets sur la tâche des directions d'école, stratégies de gestion, et besoin de formation. Dans L. Progin, R. Étienne et G. Pelletier (dir.). *Diriger un établissement scolaire. Tensions, ressources et développement* (pp. 105-122). De Boeck.
- Larouche, C., Savard, D., Beauchesne, R. et Jean, P. (2021). Tensions et stratégies de mobilisation des enseignants par des directions d'école : apports de la théorie de l'activité. Dans L. Progin, C. Letor, R. Étienne et G. Pelletier (dir.), *Les directions d'établissement au cœur du changement : pilotage, collaboration et accompagnement des équipes éducatives* (pp. 131-148). De Boeck Supérieur.
- Maroy, C. (2021). *L'école québécoise à l'épreuve de la gestion axée sur les résultats*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Maroy, C., Brassard, A., Mathou, C., Vaillancourt, S. et Voisin, A. (2017). La co-construction de la gestion axée sur les résultats : les logiques de médiation des commissions scolaires. *McGill Journal of Education*, 52(1), 93-114.
http://www.crcpe.umontreal.ca/publications/documents/MGJEd_MaroyEtAl-2017.pdf
- MEES (2017). *Politique de la réussite éducative*.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- MEES (2018). *Gestion axée sur les résultats : pilotage du système d'éducation : Mise en contexte, Guide 1 de 5*. Gouvernement du Québec.
- Meirieu, P. (2004). L'école entre la pression consumériste et l'irresponsabilité sociale. Dans C. Lessard et P. Meirieu (dir.), *L'obligation de résultat en éducation* (pp. 5-21). Les Presses de l'Université Laval.
- Savard, D. (2022). *L'évaluation institutionnelle, notes de cours*. Université Laval.
- Savard, D., Larouche, C., Laferrière, T., Lapointe, C. et Viau-Guay, A. (2011). *Les conventions de partenariat dans le système d'éducation québécois : une évaluation pansystémique de l'implantation et des effets*. FRQSC : Équipe émergente
- Voyer, P. (1999). *Tableaux de bord de gestion et indicateurs de performance* (2e éd). Presses de l'Université du Québec.



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Le projet de loi n° 23 : un recul démocratique ?

[Olivier Lemieux](#) - Université du Québec à Rimouski

[Jean Bernatchez](#) - Université du Québec à Rimouski

[Simon Viviers](#) - Université Laval

[Wilfried Cordeau](#) - Université de Montréal

Introduction

Comme le rappelle Guy Rocher (2004), commissaire de la Commission Parent, bon nombre des importants changements de rôles et de responsabilités apportés à la gouvernance scolaire au cours des années 1960 et 1970 ont été effectués dans un esprit de démocratisation. Cet esprit devait entre autres prendre forme à travers le partage de la prise de décision relative à l'éducation en tentant de créer de nouveaux lieux de consultation et de participation au sein des établissements et des commissions scolaires. Il permettait ainsi aux acteurs locaux de prendre part à la prise de décision. Une telle vision s'inscrit dans la volonté du développement de la démocratie scolaire participative. Elle répond aussi aux principes d'une saine gouvernance¹. Ainsi, au cours des récentes décennies, les instances locales, intermédiaires et centrales se dotent d'une multitude de lieux de consultation et de participation visant à amener les acteurs scolaires à s'exprimer, à délibérer, à se concerter, bref, à prendre part à la prise de décision. Or, plusieurs changements proposés par le projet de loi n° 23 (PL23) menacent directement cette démocratie participative qui caractérise la gouvernance scolaire au Québec en supprimant les instances nationales de concertation, de délibération et d'orientation collectives que sont le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) et le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) et en menaçant l'autonomie des acteurs locaux et intermédiaires. Nous pouvons même affirmer qu'il va à l'encontre des principes d'une saine gouvernance en proposant une vision hiérarchique et autoritaire du système plutôt qu'une vision partenariale.

Le CAPFE : un verrou de sécurité nécessaire ?

Créé en 1992, le CAPFE a comme mission d'examiner et d'agréer les programmes de formation à l'enseignement, de recommander au ministre les programmes de formation à l'enseignement aux fins de l'obtention d'une autorisation d'enseigner et de donner son avis au ministre sur la définition des compétences attendues des enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire. Pour ce faire, il assure son rôle en se basant sur des critères d'analyse et des modalités de fonctionnement. Il se doit aussi de traiter de façon impartiale, juste et équitable les demandes qui lui sont transmises au regard de la création de nouveaux programmes de formation à

¹ La gouvernance « renvoie à un processus de coordination qui permet à l'exercice des pouvoirs politiques [...] et administratifs de s'effectuer à tous les niveaux de la structure du système national, régional et local par différents acteurs disposant à des degrés divers de pouvoirs de décision. Elle se traduit [...] par une participation accrue de la société civile [...] à l'élaboration des décisions et à leur mise en œuvre » (CSE, 2022).



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

l'enseignement et de modifications à des programmes agréés. Il vise aussi l'amélioration continue et invite ses partenaires à lui transmettre leurs commentaires et suggestions.

Dans un esprit de démocratie participative, le CAPFE se compose de dix membres issus de divers horizons :

- le président qui est, en alternance, un membre du personnel professionnel de l'enseignement et une personne du milieu de l'enseignement universitaire;
- quatre membres sont enseignants à l'éducation préscolaire ou à l'enseignement primaire ou secondaire;
- un membre est issu du personnel professionnel;
- trois membres sont enseignants à l'ordre d'enseignement de niveau universitaire;
- un membre est choisi parmi les personnes du milieu de l'enseignement de niveau universitaire qui ont une expérience du milieu préscolaire, primaire ou secondaire.

Ces acteurs siégeant au CAPFE mènent leurs travaux à la lumière du référentiel des compétences professionnelles à l'enseignement signé par le ministre (MEQ, 2020). Ils rédigent donc leurs rapports à l'aune de cette documentation.

Si les relations entre le CAPFE et le ministre de l'Éducation ont évolué dans une relative harmonie depuis les dernières décennies, il en va autrement depuis l'arrivée au pouvoir de la Coalition avenir Québec (CAQ) (Lemieux et Bernatchez, 2022). Dans le contexte de pénurie enseignante, le ministre a procédé à de nombreux changements réglementaires allant à contre-courant d'une tendance forte bien ancrée au Québec depuis les années 1990 et qui vise la professionnalisation du personnel enseignant (CSE, 2019a), un principe qui justifie l'existence du CAPFE. Ainsi, le PL23 propose de remplacer cette structure agissant comme un verrou de sécurité à une intervention politique musclée dans les programmes de formation à l'enseignement en rapatriant ces pouvoirs autour du ministre, lequel peut, s'il le souhaite, consulter au passage le nouvel Institut national d'excellence en éducation (INEE). Une telle perspective va à l'encontre des principes relatifs à la démocratie participative, et même de ceux d'une saine gouvernance définis par le gouvernement du Québec, visant à amener les acteurs à être parties prenantes de la prise de décision. Elle représente une vision hiérarchique et autoritaire du fonctionnement de l'État plutôt qu'une vision partenariale.

Le CSE : un chien de garde nécessaire ?

Créé en 1964, le CSE a pour fonction de conseiller les ministres de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur sur toute question relative à l'éducation en répondant à leurs demandes d'avis, mais aussi en effectuant des travaux à sa propre initiative et portant sur des thèmes qu'il juge pertinents. Pour conduire ses travaux, le CSE s'appuie sur plus d'une centaine de bénévoles siégeant à la table du Conseil, sur cinq commissions et trois comités, lesquels se déclinent de la façon suivante :

- Commission de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire;



- Commission de l'enseignement secondaire;
- Commission de l'enseignement et de la recherche au collégial;
- Commission de l'enseignement et de la recherche universitaires;
- Commission de l'éducation des adultes et de la formation continue;
- Comité du rapport sur l'état et les besoins de l'éducation;
- Comité interordres de la relève étudiante;
- Comité sur l'éducation autochtone.

Pour produire ses avis, le CSE utilise une méthodologie qui lui est propre, à la jonction des savoirs savants issus de la recherche, des savoirs d'expérience liés à la pratique et de la délibération des membres siégeant sur ses instances (Saint-Pierre, 2006). Haut lieu de concertation, le Conseil amène les chercheurs et les praticiens à discuter autour d'enjeux afin de présenter des recommandations au ministre visant à améliorer le système scolaire. Pour élaborer ses avis et rapports, les divers comités et commissions du Conseil consultent un très grand nombre d'acteurs. Par exemple, seulement en 2021-2022, les instances du CSE ont entendu plus de 135 experts pour enrichir ses travaux (CSE, 2022). Depuis sa création, le CSE a produit au moins 524 avis, mémoires et rapports, ce qui correspond à une moyenne de neuf productions par année.

Au-delà de ses pratiques délibératives singulières et à haut niveau, le CSE joue aussi un rôle important pour la démocratie. Il documente des enjeux souvent à l'angle mort de la recherche savante. Ainsi, sur certaines questions, le CSE est souvent la seule source de référence fiable. De plus, il mène des travaux pionniers fondamentaux qui couvrent des champs d'études parfois peu ou pas explorés par la recherche indépendante : il fut l'un des premiers au Québec à s'intéresser à l'impact du travail des adolescents sur leur réussite scolaire, de même qu'aux services de garde en milieu scolaire, pour ne citer que ces exemples. Or, cette capacité à se saisir de questions délaissées par les chercheurs découle de son aptitude à produire des avis d'initiative qui ne correspondent pas forcément aux intérêts immédiats des ministres en place. C'est dans ce même esprit que le CSE arrive à provoquer des débats et à mettre à l'ordre du jour des enjeux en les faisant sortir des cercles fermés de chercheurs, comme l'ont révélé récemment ses avis sur l'évaluation des apprentissages (CSE, 2018) ou sur les iniquités découlant de la persistance d'un système dit d'école à trois vitesses (CSE, 2016). Bien que cela puisse embarrasser les ministres en exercice, une telle posture et de tels travaux apparaissent comme les éléments au fondement d'une démocratie et d'une gouvernance saines.

Ainsi, en proposant de démanteler le CSE et de confier sa mission relative aux ordres préscolaire, primaire et secondaire à l'INEE, le PL23 menace de priver le Québec d'un organisme indépendant, crédible, hautement démocratique et nécessaire à une saine démocratie. En effet, rien n'indique que les pratiques de l'INEE assureront une concertation des acteurs analogue à celle qu'assure le CSE depuis près de soixante ans : rien dans la Loi sur l'INEE prévue par le PL23 ne garantit que les commissions, les comités et le modèle de concertation qui font la force démocratique du CSE ne seront préservés. Il en va de même de la capacité de l'INEE à produire



des avis d’initiative, puisque le choix des thèmes des avis du nouvel organisme devrait toujours – selon le PL23 – dépendre d’une concertation avec le ministre.

Les milieux locaux : une autonomie nécessaire ?

Plusieurs éléments dans le PL23 vont à contresens d’une tendance lourde de l’histoire de la gouvernance scolaire au Québec recherchant un juste équilibre entre la centralisation et la décentralisation des rôles et des responsabilités des instances centrales, intermédiaires et locales en vue de l’efficacité et de l’efficience du réseau. En fait, ce projet de loi renforce plus que jamais les principes de la GAR en prévoyant notamment la conclusion d’une entente de gestion et d’imputabilité entre le ministre et les CSS contenant notamment des indicateurs nationaux, des objectifs et des orientations ou en permettant au ministre de désigner un système de dépôt et de communication de renseignements en éducation et d’obliger certains organismes à recourir à ce système. Déjà accablé par la pression cumulée depuis le début des années 2000 par la multiplication d’instruments de gestion orientés vers la production de résultats et la reddition de compte administrative, le système scolaire sera désormais soumis à un régime de surveillance à grande échelle dans lequel le ministre pourrait observer en temps réel le travail de tous ses agents et intervenir auprès des administrations locales pour exiger des mesures ou ajustements. Il s’agit là d’une immixtion sans précédent dans l’autonomie historique non seulement des centres de services et commissions scolaires, mais également des établissements d’enseignement, voire des personnels scolaires eux-mêmes.

Cela dit, le projet de loi va également à contresens des principes mêmes de la Nouvelle gestion publique (NGP) en centralisant au passage plusieurs pouvoirs jusque-là dévolus aux instances intermédiaires et locales, notamment en confiant au gouvernement la nomination du directeur général de chaque centre de services scolaire (CSS), en permettant au ministre de pourvoir un poste vacant au sein du conseil d’administration d’un CSS ou en lui donnant le pouvoir d’annuler une décision d’un CSS et de prendre celle qui, à son avis, aurait dû être prise. Ainsi, le PL23 renforce les mesures de contrôle tout en limitant la latitude des gestionnaires en milieu scolaire et leurs équipes-écoles sur les moyens à emprunter pour atteindre les objectifs fixés par le ministre. Cela va aussi à l’encontre de l’esprit de professionnalisation du personnel scolaire et du personnel de direction en place au Québec depuis les années 1990 (Tardif, 2013).

Bien plus, le PL23 menace le ministre de bien jouer son rôle. Le rôle du ministre de l’Éducation est de piloter le système scolaire en veillant à la cohérence des encadrements légaux et réglementaires en vue de l’atteinte de la mission de l’école québécoise d’instruire, socialiser et qualifier les élèves. Ce travail de pilotage s’exerce à travers l’orientation des actions des centres de services scolaires et des commissions scolaires, par exemple en fixant des objectifs. Or, depuis l’adoption de la loi n° 40 et la disparition des élus scolaires dans le réseau francophone, soit les commissaires, nous observons que le ministre arrive de moins en moins à jouer ce rôle de pilote en devant gérer quotidiennement l’actualité et les problèmes faisant les manchettes. Cela nous apparaît être le symptôme d’une repolitisation de la chose scolaire qui sort le ministre de son rôle d’État, à savoir présider aux grandes orientations du système scolaire sur la base de



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

considérations sociétales, et l'inscrit davantage dans le giron de l'administration et de l'organisation scolaires qui relève traditionnellement des instances intermédiaires et locales. Ainsi, les dispositions du PL23 visant à renforcer le lien d'autorité du ministre envers les directions générales et, par la marge, les directions d'établissement, ne viendront qu'augmenter cette situation en mettant de plus en plus de chaleur autour du ministre appelé à se livrer à une micro-gestion.

Conclusion

Certains ministres laissent une trace et d'autres ne font que passer. Quelles sont les qualités d'un bon ministre de l'Éducation ? Un groupe de 25 ex-ministres de l'Éducation et chefs de gouvernements se sont réunis afin de mettre en commun leurs expériences et leurs réflexions sur le sujet (Atlantis Group, 2018). Parmi les qualités cernées par ce groupe figure en premier lieu le respect : un ministre doit obtenir la confiance de son gouvernement et le respect des parties prenantes, en premier lieu du personnel scolaire. Pour gagner un tel respect, le ministre doit au minimum prendre le temps de consulter les parties prenantes intéressées par l'éducation avant d'instaurer des changements majeurs dans le système. Les recherches en analyse des politiques éducatives ont d'ailleurs démontré qu'une seule approche permet d'allier les acteurs scolaires autour du changement, soit l'approche hybride de construction des politiques. Cette approche repose sur deux principes, c'est-à-dire une bidirectionnalité entre les instances centrales et les instances locales, depuis la conception de la réforme jusqu'à sa mise en œuvre, ainsi que l'instauration d'une zone de pouvoir et de marchandage qui permettent une compréhension mutuelle entre les intentions des décideurs publics et les actions des acteurs locaux (CSE, 2019b). Pour y parvenir, il importe de coconstruire une réforme dès le départ et de déterminer ensemble les changements désirés et les moyens à mettre en œuvre pour y parvenir. Or, en parachutant un projet de loi n'ayant fait l'objet d'aucune consultation auprès des spécialistes et des acteurs et n'apparaissant même pas dans la plateforme électorale de son parti (CAQ, 2022), nous observons que les actions du ministre sont très loin de cette pratique et de cette qualité.

Références

- Atlantis Group (2018). *Four principles for Ministers of Education to Lead and Succeed in Government*. <https://www.varkeyfoundation.org/media/4228/learning-to-lead-four-principles-for-ministers-april-2018-1ps.pdf>
- CAQ (Coalition avenir Québec) (2022). *Continuons : Plateforme électorale de la Coalition avenir Québec*. <https://coalitionavenirquebec.org/wp-content/uploads/2022/09/caq-plateforme-coalition-avenir-quebec-2022-1.pdf>
- CSE (Conseil supérieur de l'éducation) (2016). *Remettre le cap sur l'équité*. Gouvernement du Québec.
- CSE (Conseil supérieur de l'éducation) (2018). *Évaluer pour que ça compte vraiment, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018*. Gouvernement du Québec.
- CSE (Conseil supérieur de l'éducation) (2019a). *Projet de règlement modifiant le Règlement sur les autorisations d'enseigner*. Gouvernement du Québec.
- CSE (Conseil supérieur de l'éducation) (2019b). *Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation concernant le projet de loi no 40 : Huit recommandations pour une gouvernance scolaire au service de la réussite éducative*. Gouvernement du Québec.



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

- CSE (Conseil supérieur de l'éducation) (2022). *Rapport annuel de gestion 2021-2022*. Gouvernement du Québec.
- Lemieux, O. et Bernatchez, J. (2022). *La gouvernance scolaire au Québec : Histoire et tendances, enjeux et défis*. Presses de l'Université du Québec.
- MEQ (Ministère de l'Éducation) (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. Gouvernement du Québec.
- Rocher, G. (2004). Un bilan du Rapport Parent : vers la démocratisation. *Bulletin d'histoire politique*, 12(2), 117-128.
- Saint-Pierre, C. (2006). Entre recherche, pratique et politique. Le Conseil supérieur de l'éducation, une démarche originale. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(1), 113-131.
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIXe au XXIe siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Presses de l'Université Laval.



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Au nom de l'excellence, standardisation vers le bas ?

[Thérèse Laferrière](#) - Université Laval

Suzanne Vincent - professeure retraitée (Université Laval)

[Denis Savard](#) - Université Laval

[Marc-André Éthier](#) - Université de Montréal

[Stéphane Allaire](#) - Université du Québec à Chicoutimi

[Hélène Makdissi](#) - Université Laval

[David Lefrançois](#) - Université du Québec en Outaouais

Qui n'oserait s'engager au nom de l'excellence et plus encore s'y opposer ? Le concept d'excellence, référent qui évoque un idéal à atteindre et qui agit à la manière d'un « cri de ralliement » (Perrenoud, 1987, p. 1), émaille les discours sociaux et éducatifs en vue d'orienter les pratiques institutionnelles et de stimuler les conduites des personnes pour les propulser vers le haut. On vise l'excellence partout : dans le sport, les arts, en politique, en amour, en cuisine ou autres. Des compétitions, concours et sondages de popularité lui servent de plateformes, des palmarès de véhicules, des pointages de mesures, des gagnant-es de couronnes, le tout sur la base de normes édictées et de jugements prononcés. Ce vocable est le plus souvent interprété comme un signe performatif apte à faire advenir la « réalité » du seul fait de son évocation, ce qui n'est jamais le cas.

Qu'est-ce donc qui anime la proposition d'excellence sinon la logique de performance qui s'est affirmée dans le monde au cours des dernières décennies ? Une telle logique suppose l'inscription dans un cycle qui engendre la compétition entre des protagonistes (groupes ou personnes), énonce la promotion de méritant-es (une strate qui se distingue) et consacre l'élection de gagnant-es (or, argent ou bronze). Les personnes qui ne mettent pas le pied sur le podium sont...des perdantes. Cette logique de performance entraîne, non par hasard, celle du mérite avec les avantages sociaux et économiques qui s'ensuivent. La sociologie de l'excellence (Perrenoud, 1995) décline d'ailleurs le lexique auquel se réfère une telle logique : volonté de classement, sélection, compétition, normes et jugements.

Une logique de performance qui cautionnerait un détournement de mission en éducation

On n'a qu'à voir les effets qu'un tel discours engendre pour en comprendre les significations pour les élèves, selon qu'ils et elles figurent en tête de peloton ou sont à la queue, et les effets de système qu'il entraîne. Ainsi, force est de constater que le peloton de tête se détache et disparaît peu à peu du système public d'éducation, et que ceux et celles qui se trouvent dans ce peloton scolaire sont souvent issu-es du même peloton social rapetissant.

La solution mise de l'avant, au nom de l'excellence, par le projet de loi n° 23 (PL23) a maintenant reçu une adoption de principe et son étude, article par article, est en cours. Le ministre de l'Éducation affirme et répète que mettre de la cohérence dans le système d'éducation (public), c'est assurer la réussite éducative des jeunes. Pour garantir cette cohérence, il croit qu'il lui faut standardiser et, pour y arriver, il doit éliminer ou ramener à l'ordre des « voix »



susceptibles d'être discordantes (CSE, CAPFE, formations « longues »). Puisque la standardisation est un processus d'établissement de normes et de règles, il y allie une autre loi, celle qui édicte la mise en place d'un institut national d'excellence en éducation (INEE) dont le mandat serait de choisir les pratiques efficaces sur lesquelles fonder les critères qui permettront de mettre de l'ordre dans le système. Or, la gestion axée sur les résultats est loin d'avoir fait ses preuves (voir la section 2 du présent ouvrage collectif).

En lisant ces lignes, il y a de quoi se demander si le Québec gardera le cap (c'est-à-dire la finalité de l'éducation) des 60 dernières années ou reviendra à des formes d'autoritarisme et d'applicationnisme qui prévalaient avant la Révolution tranquille. S'agit-il d'un nécessaire retour du balancier ou du détournement de la mission socioéducative à caractère démocratique qui a conduit le Québec là où il est aujourd'hui ?

Une volonté de contrôle pour assurer la qualité des pratiques en éducation ?

À ceux et celles qui pensent qu'il y a dramatisation parce que l'INEE (Institut national d'excellence en éducation) s'affichera comme organisme indépendant¹, tout comme le serait l'INESSS (Institut national d'excellence en santé et services sociaux)², et veillera à la qualité des pratiques administratives et d'enseignement en se basant sur ce que dit « la » recherche et si certain-es peuvent répondre peut-être, nous argumentons plutôt que non, car, en fait, les recherches en éducation sont plurielles et conjoncturelles en plus d'émaner de certains choix épistémologiques. Aussi, dans nombre de situations, n'est-il pas audacieux d'affirmer qu'existent des résultats de recherche en éducation robustes et généralisables³ ? Lorsque les preuves semblent suffisantes, la prudence n'est-elle pas de mise au moment d'orienter les politiques éducatives, sachant que des chercheur-euses de perspectives disciplinaires différentes pourraient suggérer à bon droit des pistes d'action divergentes ? Ainsi, au nom de la science, mais surtout pour des raisons économiques (temps et argent), toute synthèse de recherche⁴ que produirait l'INEE n'est-elle pas destinée à contenir d'importants biais ? Puisque plusieurs chapitres de l'ouvrage collectif *PL23 et*

¹ Un bémol est requis ici puisque la formulation courante de la loi indique un lien de dépendance : « Plus particulièrement, la mission de l'Institut consiste à : identifier, en concertation avec le ministre et les intervenants du système scolaire, les sujets prioritaires qui bénéficieraient de ses travaux;... » (Projet de loi n° 23, p.16).

² Nous voyons, toutefois, des écarts importants entre les missions et les pouvoirs respectifs des deux organismes que sont l'INEE et l'INESSS et dans leur gouvernance.

³ Les méta-analyses et les revues systématiques arrivent en tête de liste. Toutefois, elles reposent souvent sur des recherches qui datent et dont les données sont issues de contextes spécifiques. De plus, elles se concentrent sur peu de variables compte tenu de l'amalgame complexe de celles susceptibles d'éclairer l'action sur le terrain, soit l'action en contexte. Le *Campbell Collaboration*, une initiative internationale du tout début des années 2000 vouée à l'efficacité des interventions sociales, répertorie 50 revues systématiques dans le domaine de l'éducation sur un total de 232. Aucune n'est en français.

⁴ De telles synthèses de recherche devront simplifier pour s'avérer faisables, laissant ainsi de côté une quantité énorme de résultats de recherche produits, entre autres, par des chercheur-euses québécois-es. Cela pourrait même en venir à questionner la pertinence des enseignements et des recherches qu'ils et elles produisent.



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

l'INEE : excellence ou standardisation en éducation ? expriment bien des réserves en cette matière, nous consacrons les prochains paragraphes à l'effet domino de l'exercice de contrôle qui se dessine à travers les articles du PL23 et de la loi qui édicterait l'INEE.

Un effet domino prévisible

Si le gouvernement donne suite aux intentions annoncées, le ministre de l'Éducation aura le champ libre, avec la complicité de l'INEE, pour contrôler non seulement la définition de la réussite éducative⁵, mais aussi les pratiques qui s'y rattachent.

En découlera un exercice de contrôle en cascade : du ministre aux DG des centres de services scolaires (CSS), aux directions d'établissement, aux enseignant-es de tous les niveaux, aux élèves et aux étudiant-es. À des fins d'alignement (curriculum – pratiques d'enseignement – évaluation des apprentissages), pour les élèves et étudiant-es, il y aura contraction des situations d'apprentissage proposées. Le PFEQ (Programme de formation de l'école québécoise) rétrécira. Vu le contrôle prévisible par la voie des examens en provenance du CSS ou du Ministère, plus d'enseignant-es, pour se protéger, n'enseigneront que ce qui sera évalué.

Le mouvement de professionnalisation de l'enseignement, amorcé au début des années 1990, qui visait le développement des pratiques enseignantes expertes ancrées dans des savoirs théoriques et d'expérience en contexte réel, s'en verra amenuisé. Les choix pédagogiques, réduits à leur portion congrue, appauvriront l'expérience scolaire des élèves. Le « curriculum caché », un concept qui met l'accent sur ce qui est appris en classe par les élèves en dehors du curriculum prescrit, favorisera la docilité, l'obéissance et la conformité.

C'est de cet effet domino qu'il faut se méfier, alors que les robots gagnent en performance...

Références

Campbell collaboration : <https://www.campbellcollaboration.org>

Perrenoud, P. (1987). Sociologie de l'excellence ordinaire. Diversité des normes et fabrication des hiérarchies, *Autrement*, 86, 63-75.

http://unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1987/1987_01.rtf

Perrenoud, P. (1995). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation : vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire* (2^e éd.). Librairie Droz.

⁵ Par exemple, en didactique, le concept de réussite éducative suppose de soutenir la complexification des concepts et des raisonnements en français, en mathématiques et en sciences. Mais les données probantes s'intéressent davantage à des mesures de surface. Ainsi, les pratiques efficaces ne reposent souvent que sur ces éléments de surface sans pouvoir atteindre la structure profonde. C'est là une autre illustration que la standardisation amènera les élèves vers le bas, c'est-à-dire à utiliser des procédures mécaniques de surface et avec peu de compréhension en profondeur.



Le projet de loi n° 23 en éducation : surveiller, contrôler et normaliser¹

[Jacques Désautels](#) - professeur émérite (Université Laval)

On ne comprend pas très bien les enjeux que comporte le projet de loi n° 23 (PL23), parrainé par Bernard Drainville, si on ne se rapporte pas à son origine opaque telle que révélée au grand public le 9 septembre dernier par la journaliste du *Devoir* Marie-Michelle Sioui. On y apprend ainsi que le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) a confié à un groupe conseil de huit spécialistes la tâche de fournir des avis « *ad hoc et confidentiels* » dans le cadre d'une réflexion sur les enjeux prioritaires de l'éducation au Québec. Ces spécialistes qui adhèrent à une même école de pensée sur le plan éducatif, comme le souligne l'un d'eux dans l'article précité, ont produit six avis sur divers sujets. C'est celui de juin 2021 intitulé *Avis sur les pratiques et les résultats probants en éducation* qui retient ici mon attention.

Cet avis comporte une série de recommandations qui constituent les éléments essentiels du PL23, à savoir : 1) l'énoncé d'une politique formelle sur l'utilisation des données dites probantes en éducation et la création d'une structure indépendante vouée à l'identification de celles-ci et des meilleures pratiques pédagogiques; 2) le financement de recherches effectuées au MEQ dans la perspective des données probantes; 3) l'intégration aux programmes de formation des enseignants et enseignantes des pratiques et des résultats probants; 4) la modification de la forme et de l'orientation du comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE); 5) la mise sur pied d'un système de collecte de données dont les micro-données sur les élèves afin, le cas échéant, de repérer les interventions nécessaires à leur réussite scolaire; etc. Ces recommandations auraient, selon l'attachée de presse du ministre citée par la journaliste du *Devoir*, constitué une source d'inspiration dans la rédaction du PL23 qui fait de la gouvernance du système d'éducation du Québec un système centralisé de surveillance, de contrôle et de normalisation des activités éducatives.

La tutelle permanente des centres de services éducatifs

La concentration des pouvoirs entre les mains du ministre est manifeste puisque, selon la loi, il pourrait dorénavant non seulement nommer les directeurs des centres de services scolaires mais aussi les congédier s'ils prennent des décisions qui, à son avis, vont à l'encontre d'une politique ministérielle. Par ailleurs, chaque centre devra conclure avec le ministre une entente de gestion et d'imputabilité comportant : des indicateurs nationaux, les orientations et les objectifs d'un plan favorisant la réussite scolaire des élèves (entendue comme la réussite aux tests et examens) de même que les objectifs portant sur l'administration, l'organisation et le fonctionnement du centre de services scolaire.

Le PL 23 ne précise pas comment ni sur quelles bases une telle entente sera élaborée et le discours du ministre a été vague sur le sujet lors de l'étude à l'Assemblée nationale des articles

¹ Ce chapitre reprend l'article paru le 7 novembre 2023 dans *Presse-toi à gauche* au lien suivant : <https://www.pressegauche.org/Le-projet-de-loi-23-en-education-surveiller-controler-et-normaliser>



de la loi. Il a simplement signalé qu'il pourrait consulter diverses instances et des spécialistes, nommément Normand Baillargeon et Égide Royer, qu'il semble considérer comme des sommités en éducation. On peut cependant supposer qu'il suivra sans doute l'une des recommandations du groupe des huit spécialistes qui suggère de s'inspirer de ce qui se fait dans les centres de services suivants : Marguerite-Bourgeoys, des Laurentides et de La Rivière-du-Nord. Ces centres de services seraient, selon ces spécialistes, les plus avancés dans l'implantation de pratiques d'enseignement basées sur des résultats probants. C'est ce que, dans la novlangue managériale, on appelle le « benchmarking », c'est-à-dire un processus sans fin de comparaison et d'émulation semblable à celui qui conduit à l'établissement des normes ISO dans les entreprises.

Mais qu'advient-il si le ministre est d'avis qu'une décision prise par la direction de l'un de ces centres de services n'est pas conforme aux objectifs et orientations de l'entente conclue ? L'article 40 du projet de loi fournit une réponse claire à cette question. À défaut de fournir des motifs qui satisfont le ministre, ce dernier peut annuler cette décision et en prendre une qu'il estime être celle qui aurait dû être prise en premier lieu. Bref, bien que l'on ne sache pas comment le ministre va surveiller l'activité des 61 centres de service du Québec, la loi lui permettrait d'émettre des avis de non-conformité et de ramener les fauteurs dans le droit chemin.

Le ministre dans la salle de classe

Les centres de services ne seront pas les seuls à faire l'objet d'une telle surveillance. En effet, le ministre souhaite se donner les moyens de suivre à la trace l'évolution académique de tous les élèves et de procéder à l'évaluation de leurs besoins en lien avec leur réussite scolaire. À cette fin, comme le précise l'article 37 du PL23, le ministre « peut déterminer les outils, les cibles et les indicateurs permettant de détecter les facteurs de risque pour la réussite scolaire des élèves et, lorsqu'il le juge utile, procéder à l'analyse de la situation de certains élèves ou de groupes d'élèves ». Le cas échéant, s'il y a péril en la demeure, le ministre peut conseiller le ou les services scolaires sur la manière d'y remédier.

Pour être ainsi présent dans la classe, le ministre fera sienne une autre recommandation du groupe des huit, soit la mise sur pied d'un système de collecte de données dont les micro-données relatives au parcours scolaire des élèves. En commission parlementaire, le ministre a d'ailleurs déclaré que les centres de services seront dans l'obligation de lui fournir ces informations. C'est donc dire que le ministre aurait accès au dossier de chacun des élèves du Québec, ce qui, il va sans dire, pose problème tant sur le plan éthique que sur celui de leur confidentialité, ce que le ministre a cependant mis en doute dans cette même commission parlementaire. Mais d'où tiendrait-il sa compétence de conseiller pédagogique ?

Il ne l'a pas acquise personnellement, mais il n'a pas lésiné sur les moyens pour doter le ministère de l'Éducation des outils servant à cette fonction. C'est ainsi que le PL23 prévoit la création d'un Institut national d'excellence en éducation (INEE) dont la mission a été conçue à cette fin. Cet institut devra, entre autres, produire des données probantes et repérer les meilleures pratiques pédagogiques et de gestion en relation avec la réussite scolaire des élèves, développer et diffuser des activités de formation pratique axées sur les méthodes pédagogiques



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

qui se seraient révélées efficaces selon la recherche dite scientifique, formuler des avis sur les programmes de formation à l'enseignement et procéder à la reconnaissance du contenu de certaines activités de la formation continue des enseignants et des enseignantes.

Mais concrètement qu'est-ce que cela signifie ? Par exemple, si un groupe particulier d'élèves ne performe pas au niveau attendu sur le plan de la réussite scolaire, il peut être suggéré à l'enseignant ou l'enseignante d'adopter des méthodes pédagogiques appropriées afin de redresser la situation, c'est-à-dire des méthodes « scientifiquement éprouvées ». Il est évident que cela constituera une pression telle sur les enseignants et enseignantes qu'ils et elles pourraient en venir à concevoir leur enseignement en vue de la seule réussite aux examens, ce qui, on l'imagine, serait catastrophique sur le plan éducatif.

Mais ce qui est aussi troublant dans tous ces pouvoirs que le ministre s'accorde est que cela constitue une atteinte directe au statut professionnel des enseignants et enseignantes qui, au quotidien, exercent une forme de jugement adapté aux conditions locales. Dans le projet du ministre, ils deviennent plutôt des exécutants et exécutantes d'un modèle pédagogique conçu par des bureaucrates qui, dans le calme de leurs bureaux à Québec, dépouilleraient des résultats de recherche, de surcroît majoritairement produits aux États-Unis, en prétendant fournir des solutions générales et décontextualisées aux problèmes d'apprentissage des élèves de tous âges et provenant de différents milieux.

Épilogue

Des élèves fichés et normalisés, des enseignants et enseignantes dont le statut professionnel est mis à mal, voilà de bonnes raisons de s'opposer à l'adoption du PL23 qui propose une réorientation majeure de notre système d'éducation sans avoir fait l'objet d'une large et démocratique consultation.



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

La Loi 23 et le spectre de l'autoritarisme

[Maryse Potvin](#) – Université du Québec à Montréal

Simon Bilodeau - assistant de recherche à l'Université du Québec à Montréal

Introduction

Nulle démocratie n'est vraiment à l'abri du spectre de l'autoritarisme sous ses différentes formes. Le Québec n'est pas immunisé contre ces tendances. Depuis son élection en 2018, le gouvernement de François Legault a tenu certains discours au caractère populiste sur le racisme systémique et le wokisme, mais il a surtout fait adopter une série de lois qui accentuent l'affaiblissement des digues démocratiques et des droits et libertés, ainsi que la centralisation du système d'éducation aux mains du pouvoir exécutif. En effet, le projet de loi n° 23 (PL23), devenu la Loi 23 le 7 décembre 2023, Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique et édictant la Loi sur l'Institut national d'excellence en éducation, s'inscrit dans une suite de législations (lois 21, 40, 32) marquées par une procédure d'adoption que plusieurs jugent autoritaire (Désautels, 2023; Lévesque, 2023). Ces législations se caractérisent aussi par une volonté de « surveillance » et de contrôle accru de l'État sur les systèmes éducatifs, sous prétexte de défendre « les valeurs québécoises », selon un certain récit de la nation, ainsi que les valeurs de bonne gestion publique. Le remplacement du programme Éthique et culture religieuse par le programme Culture et citoyenneté québécoise s'inscrit dans la même intention. Elles ont été adoptées en réaction aux « paniques morales » médiatico-politiques, ces épisodes d'inquiétudes collectives détachées d'une menace réelle, construites autour d'enjeux identitaires et diabolisant généralement un ou des groupes (Mahoudeau, 2023; Potvin, 2008).

Cet article¹ revient sur cette succession de lois, tout en focalisant sur la Loi 23, afin d'en dégager le caractère centralisateur et les tendances autoritaires en nous appuyant sur l'image du panoptique de Michel Foucault, sur la théorie de James C. Scott sur les causes de l'effondrement des grands chantiers étatiques et sur les réflexions de Raymond Aron sur la science. Leur contribution permet de formuler une critique de la démarche entreprise par la CAQ avec la séquence législative mentionnée, et de montrer les risques liés à la domination d'une approche uniforme et centralisée dont l'une des conséquences est, selon Scott, celle de l'effacement des savoirs pratiques. Le panoptique permet de capturer l'idée de surveillance – par un nombre restreint de personnes, d'indicateurs et de « données probantes » – de tout ce qui se passe dans les centres de services scolaires, les écoles, les classes et les formations universitaires, allant des dossiers personnels des élèves aux pratiques enseignantes. L'article va montrer que la centralisation et la hiérarchisation dans la Loi 23 est une illusion panoptique (Aim, 2020) dont les logiques – surveiller, contrôler, standardiser/uniformiser, punir/sanctionner – ne sont pas sans risques, notamment quant à la confidentialité des données, à l'autonomie professionnelle, au respect des savoirs des personnels scolaires et à la liberté académique des chercheur-es et des universités.

¹ Ce texte est issu d'une autre version qui paraîtra dans le *McGill Journal of Education* en 2024.



Puisque la centralisation dans la Loi 23 touche non seulement la « chaîne » hiérarchique de gouvernance des structures et leur reddition de compte au ministre (CSS, écoles et universités), mais aussi le pilotage de la recherche, de la formation et des contenus d'enseignement, l'article questionne en deuxième lieu la création de l'Institut national d'excellence en éducation (INEE), son rôle et ses objectifs de gestion des services éducatifs par les « données probantes ». Il interroge ce concept et la mise en opposition/hiérarchisation des approches « *evidence-based* » et « *experience-based* », qui devraient être complémentaires.

En conclusion, l'article soulève certains risques d'autoritarisme et de pilotage idéologique de l'éducation et de la science.

Cadre conceptuel : Surveiller, contrôler, normaliser et punir

Surveiller et punir reste le texte que les auteurs des *Surveillance Studies* considèrent comme le plus central (Aïm, 2020). Chez Foucault (1975), l'idée du panoptique est associée à la modernité, confrontée au problème de la « multitude » qu'il faut gérer (notamment démographique), et qui a donné lieu au cours des XVIIIe et XIXe siècles au développement d'un *dispositif* disciplinaire pour rendre « visible » la population à surveiller. Le premier objectif des dispositifs panoptiques comme « appareils à surveiller » est d'intégrer, de gérer et de contrôler les corps nombreux, « *disposés* en vue de mettre en place une relation de regard et de pouvoir » (Aïm, 2020, p. 48), ce que Foucault appelle la biopolitique.

Foucault a emprunté à Bentham l'image de la tour centrale du panopticon, qui ne rend plus nécessaire la présence du surveillant dans la tour pour que le dispositif fonctionne : « la conscience chez les prisonniers d'être surveillés suffit pour que l'agencement « microphysique » des pierres et des regards *fasse fonctionner* le panoptique » (*ibid.* p. 54). Si la surveillance en tant que pratique, plus ou moins codifiée, du contrôle de la population existe depuis que le pouvoir existe (recensements, renseignements, espionnage, quadrillage des villes, etc.), le panopticon est une normalisation au sein des sociétés disciplinaires qui confère à la surveillance une dimension plus raisonnée et rationnelle. Elle prendra la forme d'une surveillance hiérarchisée à l'époque moderne, en partie liée à la gestion des grandes catastrophes épidémiologiques, afin de produire des effets sur les corps, les comportements et surtout les normes qui sont appelées à se systématiser pour former les « bons gestes » (Foucault, 1975, cité par Aïm, p. 43).

Foucault étend le modèle de panopticon à la multiplication des institutions disciplinaires (écoles, hôpitaux, police...), qui deviennent des « machines à observer » les conduites et s'étendent aux espaces sociaux, institutionnels, professionnels et industriels. Ils connaissent une expansion avec l'évolution des moyens technologiques : écoutes électroniques, caméras, etc.

[...] Chaque fois qu'on aura affaire à une multiplicité d'individus auxquels il faudra imposer une tâche ou une conduite, le schéma panoptique pourra être utilisé. [...] Il est polyvalent dans ses applications [...] il sert à amender les prisonniers, mais aussi à soigner les malades, à instruire les écoliers, à garder les fous, à surveiller les ouvriers, à faire travailler les mendiants et les oisifs. (Foucault, 1975, cité par Aïm, p. 43)



Ces trois éléments – surveillance, contrôle et normalisation – sont, selon James C. Scott dans *Seeing Like a State* (1998), le propre des mécanismes de « modernisation » de l'action publique et des risques qu'ils comportent. Il a documenté comment différentes réformes étatiques ont pu produire des effets néfastes pour les administrés en réunissant quatre conditions. La première est l'existence d'un appareil étatique qui veut rendre « visible » et simplifier, afin d'ordonner contrôler/organiser la nature et la population, ce qui a donné lieu autant aux outils modernes essentiels au maintien de l'État-providence et des libertés qu'à la production de pouvoirs despotiques. La seconde est la présence de l'idéologie du « haut-modernisme » qui se caractérise par l'importance accordée au progrès technique en tant que moteur de la satisfaction des besoins humains et par l'organisation rationnelle et uniforme de la nature et de la société. On peut inscrire dans cette approche le *Nouveau Management Public* comme méthode managériale issue du secteur privé et appliquée à la gestion publique, et notamment la gestion par indicateurs, *monitoring* et données probantes qui peuvent se traduire par la domination d'une approche uniforme et centralisée pouvant imposer des modèles inadaptés aux réalités complexes du monde social. Lorsque ces deux conditions se combinent à une 3^e – la volonté coercitive ou autoritaire d'un gouvernement – et à une 4^e – l'existence d'une société civile prostrée – la situation devient « létale » (*ibid.* p. 5). La centralisation des pouvoirs devient de l'autoritarisme quand elle vise à imposer une vision uniforme et simplifiée de la société, au détriment de la diversité et de la complexité des savoirs pratiques locaux et contre la volonté des acteurs. Les projets de haut modernisme de l'État deviennent contestables lorsqu'ils cherchent à rendre les populations plus visibles, contrôlables et disciplinables en ignorant ou en détruisant les formes d'autonomie et de résistance des groupes locaux ou subalternes, i.e. l'infra-politique.

Rappel du contexte : une succession de lois qui renforcent les pouvoirs du ministre

La Loi 23 s'inscrit dans un continuum de lois récemment adoptées, qui témoigne d'un recul démocratique et d'une gouvernance centralisée pour surveiller, contrôler et punir. Rappelons à cet égard certains éléments des lois 21, 40 et 32.

Loi 21

D'abord, la Loi 21 sur la laïcité de l'État a été adoptée sous le bâillon² par le gouvernement Legault, pour réduire les débats à l'Assemblée nationale, et en utilisant la clause dérogatoire³. Cette loi a repris la recommandation du rapport Bouchard-Taylor d'interdire le port de signes religieux à certains employés-es de l'État « en position d'autorité » dans l'exercice de leurs fonctions, comme les juges, les policiers-ères et les gardiens-nes de prison, mais a ajouté à cette liste les personnes

² Au Québec, le « bâillon » ou la procédure législative d'exception à l'Assemblée nationale permet au gouvernement de modifier les règles relatives à l'adoption d'un projet de loi, notamment pour limiter le temps consacré au débat sur ce projet et accélérer son adoption.

<https://www.assnat.qc.ca/fr/patrimoine/lexique/baillon.html>

³ L'article 33 de la Charte canadienne des droits et libertés (communément appelé « clause dérogatoire ») permet à une loi ou à un acte d'un gouvernement d'être déclaré valide, même s'il contrevient à l'article 2 ou aux articles 7 à 15 de la charte.



enseignantes et les personnes à la direction des établissements d'enseignement relevant d'une commission scolaire⁴. À la veille du dépôt, plusieurs syndicats et centres de services scolaires annoncent qu'ils ne vont pas appliquer la loi et plusieurs recours judiciaires sont ensuite déposés. De nombreux juristes reconnaissent que l'usage de la clause nonobstant met en opposition les valeurs de laïcité et de non-discrimination et que la Loi 21 se place en contradiction avec les chartes des droits, notamment quant aux principes d'égalité hommes-femmes, de liberté de religion, de droit de vote, de droit au travail et de reconnaissance de l'égalité de valeur et dignité des êtres humains qui ont droit à une égale protection de la loi (Jones et al., 2019). De plus, pour la première fois, la Charte québécoise sera modifiée sans délibérations ni consensus des partis à l'Assemblée nationale, afin de donner préséance au principe d'égalité hommes-femmes dans son préambule.

Le 20 avril 2021, le juge Blanchard de la Cour supérieure a rendu un jugement (*Hak c. Procureur général du Québec*, 2021) qui critique fermement, aux paragraphes 768 à 770, le choix du législateur québécois de recourir à la clause dérogatoire, qui suspend des droits et libertés :

[768] [...] la Loi 21 constitue le premier texte législatif qui déroge simultanément aux articles 1 à 38 de la Charte québécoise et 2 et 7 à 15 de la Charte canadienne. Donc, on ne peut que constater qu'en agissant ainsi le constituant suspend, à l'égard de la Loi 21, presque l'ensemble des droits et libertés dans la province de Québec. Peu importe la perspective que l'on entretient face à la Loi 21, il faut souligner qu'il ne s'agit pas là d'une mince affaire, bien au contraire. Voilà pourquoi le Tribunal évoquait plus haut une certaine banalisation et indifférence quant à la portée réelle de l'exercice de dérogation.

[769] En tant que gardien de la primauté du droit, le Tribunal se doit de s'interroger sérieusement sur un recours aussi large aux clauses de dérogation. Il doit également le mettre en lumière.

[770] Évidemment [...] le législateur peut utiliser les clauses de dérogation que prévoient spécifiquement les chartes, le problème ne se situe pas à ce niveau. Il relève plutôt d'un usage qui apparaît à la fois désinvolte et inconsidéré de cette prérogative, en ce qu'il ratisse beaucoup trop large. [...]

Par ailleurs, la Cour supérieure a reconnu l'inconstitutionnalité de certains articles de la Loi 21, qui violeraient notamment l'article 3 de la Charte canadienne (« [t]out citoyen canadien a le droit de vote et est éligible aux élections législatives fédérales ou provinciales ») et l'article 23, qui accorde des droits constitutionnels aux minorités linguistiques dans la gestion de leurs écoles. Enfin, le juge conclut que les défenseur-es de la Loi 21 ne se déchargent pas de leur fardeau de démontrer de manière convaincante, en s'appuyant sur une preuve prépondérante, que

⁴ En juin 2020, les commissions scolaires (CS) sont remplacées par des Centres de services scolaires (CSS). La loi 21 prévoit que les personnes déjà en poste au moment de son adoption soient, à certaines conditions, dispensées de cette interdiction.



l'interdiction du port des signes religieux participe à la neutralité de l'État dans son sens formel (i.e. la non-intervention de l'État en matière de religion)⁵.

Loi 40

Vient ensuite la Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaires (Loi 40). Également adoptée sous le bâillon, elle porte atteinte à la démocratie représentative, car au nom de la rigueur budgétaire et de la dépolitisation de la gouvernance scolaire, le ministre de l'Éducation de l'époque avait jugé bon de mettre fin aux élections scolaires. Si des parents ont apprécié l'augmentation du nombre de sièges qu'ils pouvaient désormais occuper au sein du conseil d'administration du CSS (passant de 2 à 5) – alors que la Loi 23 réduit ses pouvoirs – les experts se sont inquiétés, comme Jean-Pierre Proulx, qui a rappelé que : « [l]es commissaires étaient un relais politique. Si un parent était mécontent, il pouvait appeler le commissaire de son quartier pour lui expliquer le problème et faire remonter ses préoccupations dans la hiérarchie du système scolaire. Ça n'existe plus » (Barlow, 2020).

Loi 32

De même, l'adoption de la Loi sur la liberté académique (Loi 32) reconnaît officiellement cette liberté tout en bafouant l'une de ses valeurs fondamentales (à l'instar de la Loi 23) : être libre de toute interférence politique dans la recherche et l'enseignement. Le nouveau pouvoir de reddition de compte que peut exiger le ministre envers les universités change nettement l'autonomie traditionnelle de ces institutions face à l'État. Cette loi permet au ministre d'altérer des politiques universitaires ciblées (art. 6) « lorsqu'il l'estime nécessaire pour protéger la liberté académique universitaire, [et d'] ordonner à un établissement d'enseignement de prévoir dans sa politique tout élément qu'il indique ». En plus de surveiller et orienter, il peut punir : l'article 7 stipule qu'« [à] défaut pour un établissement d'enseignement de se conformer aux obligations prévues par la présente loi, le ministre peut, aux frais de l'établissement, faire apporter les correctifs nécessaires par la personne qu'il désigne. L'établissement doit collaborer avec la personne désignée par le ministre ». Mais c'est sans doute l'article 8 qui témoigne le plus d'une volonté de contrôle discrétionnaire :

Tout établissement d'enseignement doit rendre compte annuellement au ministre, à la période et selon les modalités que ce dernier détermine, de la mise en œuvre de sa politique sur la liberté académique universitaire. La reddition de comptes doit notamment faire état :

- 1° du nombre de plaintes traitées et de leur délai de traitement;
- 2° des mesures appliquées, le cas échéant;

⁵ Le principe de neutralité de l'État existe en droit québécois comme conséquence de celui de la liberté de religion garanti par la Charte. Ce sont les institutions de l'État qui doivent être neutres et non les individus. La neutralité de l'État est un principe selon lequel « l'État ne peut favoriser ou défavoriser une religion. Il ne peut non plus contraindre quiconque à avoir, ou à ne pas avoir, certaines croyances ou à adopter, ou ne pas adopter, certaines pratiques religieuses » (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, « Des droits pour tous et toutes - Fiche no 5 ». https://www.cdpdj.qc.ca/storage/app/media/publications/DPT_neutralite_etat.pdf



3° de tout autre renseignement demandé par le ministre concernant la mise en œuvre de la présente loi.

En plus de laisser une grande place à l'arbitraire et à la discrétion du ministre, les risques réputationnels et d'atteinte à la confidentialité des dossiers, tout comme à l'autonomie des universités, sont majeurs.

Loi 23

Sur le PL23, les acteurs du milieu de l'éducation n'ont pas mâché leurs mots, allant jusqu'à le qualifier de bombe à fragmentation (Baby, 2023; Lévesque, 2023). Rappelons qu'il découle largement des recommandations d'un « groupe conseil » de huit experts, mandaté par le ministère de l'Éducation afin de fournir des avis « ad hoc et confidentiels » sur les enjeux prioritaires de l'éducation au Québec. Ces experts, qui adhèrent au courant des « données probantes » en éducation, ont notamment produit un Avis sur les pratiques et les résultats probants en éducation dont les recommandations se retrouvent dans la Loi 23 : adoption d'une politique sur l'utilisation des « données probantes » en éducation; création d'un « Institut d'excellence » voué aux données probantes et aux « meilleures pratiques pédagogiques »; modification du comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE); intégration des résultats probants dans les programmes de formation des enseignants-es; création d'un système de collecte de données, notamment de micro-données sur les élèves; financement de recherches « probantes » par le MEQ.

La Loi 23 comporte deux types de dispositions centralisatrices : une concentration des prérogatives du ministre, qui concerne ses rapports directs avec les CSS, et une centralisation interne aux centres de services scolaires (CSS), qui donne au directeur d'un CSS des responsabilités qui relevaient du conseil d'administration. Ainsi, le ministre nomme désormais le ou la directeur·trice général·e (et adjoint·e) des CSS, auparavant nommé·e par les CSS (art. 198 de la Loi sur l'instruction publique – LIP), qui se voit octroyer des pouvoirs qu'avait le conseil d'administration, comme la nomination des directeur·trices d'école (LIP, art. 96.8) et des directions adjointes (art. 96.9), en pouvant leur confier « toute autre fonction » (art. 96.12). Plus encore, les comités de gouvernance et d'éthique, de vérification et des ressources humaines n'assisteront plus le conseil d'administration, mais uniquement le ou la directeur·trice du CSS. Par ailleurs, la Loi retire au conseil d'administration le pouvoir de suspension ou congédiement du ou de la directeur·trice général·e. En cas de différends, de plaintes et d'autres motifs raisonnables, le conseil d'administration pouvait, avec le vote des deux tiers de ses membres, congédier la direction. Avec la Loi 23, seul le ministre détient ce droit.

De même, la Loi fait du ministre l'autorité suprême en matière d'orientation pédagogique et de pratiques d'enseignement. Les CSS doivent conclure une entente annuelle de gestion et d'imputabilité, qui a pour but d'établir des indicateurs clés pour la réussite scolaire et qui comprend une reddition de compte directement auprès du ministre. Le ministre peut aussi régler la tenue des cours à distance et « annuler en tout ou en partie la décision [d'un] centre de services scolaires et prendre la décision qui, à son avis, aurait dû être prise en premier



lieu », si le CSS ne soumet pas les motifs dans les délais prescrits, ou si, selon la Loi, « la décision qu'il entend prendre n'est pas à la satisfaction du ministre ». La justification du refus se fait en application de l'entente annuelle de gestion et d'imputabilité, prise avec le ministre.

Ces dispositions centralisatrices remettent ainsi entre les mains du ministre une somme sans précédent de pouvoirs de surveillance et de contrôle, dont celui de nommer des personnes qui partagent sa vision de l'éducation et qui, à leur tour, se voient confier une plus grande latitude dans la direction des CSS. Dénué du contre-pouvoir que représentaient les commissions scolaires ou les conseils d'administration, le système d'éducation québécois pourra moins s'opposer au patronage et au pilotage idéologique gouvernemental.

Institut national d'excellence en éducation : pilotage de la recherche ou liberté académique ?

La Loi 23 enchâsse la Loi sur l'Institut national d'excellence en éducation (Loi INEE). La mission de cet Institut, vague pour le moins, est « de promouvoir l'excellence des services éducatifs de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire », à partir de « données probantes » et d'indicateurs. Les défenseurs de l'Institut (Gauthier et al., 2023) justifiaient sa création par l'importance, pour le gouvernement, de prendre des décisions éclairées quant aux pratiques et aux orientations en éducation. Ils proposaient un institut indépendant, capable de produire des études longitudinales en vertu d'un financement soutenu par le ministère.

Plusieurs ont souligné que le pouvoir de définir l'excellence des services en éducation entraîne un risque de pilotage inquiétant de la recherche (les sujets, approches et méthodes de recherche) et de l'enseignement (contenu enseigné en formation des maîtres à l'université) (Laferrrière et al., 2023). Selon Désautels (2023, p. 3), la Loi privera « les universités et les enseignant-es de leur autonomie non seulement quant à la matière enseignée, mais également par rapport à la manière de l'enseigner, conférant ainsi au ministère le pouvoir inédit d'intervenir dans la gestion de nos classes ».

Par ailleurs, la Loi 23 montre que l'indépendance de l'INEE face à l'État n'est pas assurée, car il dépendra financièrement du ministère. Aux paragraphes 6 et 7 de l'art. 5 de la Loi INEE, on peut y lire « qu'à la demande du ministre », l'INEE est chargé de formuler des avis concernant la « définition des compétences attendues des enseignants » ainsi que « la formation à l'enseignement ». Cela signifie qu'il jouera le rôle assumé jusqu'ici par le CAPFE et par les universités, mais sous la houlette du ministre. Le paragraphe 10 de ce même article stipule que l'Institut s'engage à « exécuter tout autre mandat que lui confie le ministre ». Il est difficile d'apprécier le degré d'influence que ces directives vont avoir sur la recherche et sur le système d'éducation. S'agira-t-il uniquement de recommandation ou de conseil, comme le faisait déjà le Conseil supérieur de l'éducation ? Ou de pilotage des programmes, des contenus et des pratiques dans la formation initiale des enseignant-es ? Si c'est le cas, l'INEE pourrait imposer ses idées de pratiques pédagogiques en déterminant quelles activités seront reconnues dans les 30 heures de formation obligatoire.

La présidence du conseil d'administration ainsi que le ou la PDG de l'INEE seront nommés-es directement par le gouvernement, « sur la recommandation du ministre », tandis que



les sept autres membres seront nommés par le gouvernement « après consultation d'organismes que le ministre considère représentatifs ». À nouveau, étant donné le flou entourant les critères de sélection, la Loi s'en remet énormément à la discrétion du ministre sans qu'il ne soit imputable de sa décision. Le ministre pourra refuser de considérer une candidature ou de consulter un organisme qui ne partagent pas sa vision de l'enseignement et de la recherche. Le pouvoir de nommer et de congédier, sans motif, ouvre la porte à des risques idéologiques de virage partisan au sein de ces organismes par l'installation de membres fidèles au ministre. Il s'agit d'une menace à la libre expression de points de vue dissidents à celui du ministre au sein d'un organisme qui sera amené à avoir un impact immense sur le système éducatif au Québec.

Ces craintes ne sont pas si hypothétiques, car, comme le rapportait Le Devoir (Sioui, 2023), le processus de rédaction et d'examen du projet de loi s'est déroulé de manière très opaque. Lors de l'examen détaillé du PL23, les porte-paroles des partis d'opposition en matière d'éducation ont appris, grâce à une demande d'accès à l'information, que le ministre avait mandaté en 2021 le Comité sur les résultats scientifiques et le milieu scolaire (CRSMS), ce panel secret de huit experts dont les membres se sont exprimés en commission parlementaire sur le PL23 sans que leur affiliation au CRSMS n'ait été communiquée aux députés. Les porte-paroles ont jugé que la crédibilité de ces experts avait été entachée par cette omission et craignent de voir ceux-ci nommés à la tête de l'INEE pour conforter les vues du ministre (*ibid*).

La loi 23 risque donc de produire des chambres d'écho, du patronage et du copinage, autant au niveau des directions nommées dans les CSS qu'à l'INEE, qui pourront avaliser les vues du ministre tout en réduisant au silence les avis contraires et leur influence sur les décisions ministérielles. Chaque palier pourra avoir à sa tête une personne loyale, afin d'éviter la dissension au sein de l'administration. Cette chaîne de commandement hiérarchique est loin de la bureaucratie indépendante du politique, rêvée par Max Weber, et accroît les risques de politisation de ces instances et de dépendance envers l'élu. Par ailleurs, la Loi reste silencieuse sur le statut des directeur-trices des CSS et de l'INEE : appartiendront-ils à la haute fonction publique comme les sous-ministres ? Et sur quels critères seront-ils nommés ou destitués ? Sur des données probantes ? Des indicateurs de gestion ? Des indicateurs de performance de la « réussite scolaire » des élèves ? Selon les vues du ministre ?

La question des données probantes et de la formation : les « savoirs que » et les savoir-agir

Selon Bissonnette, Gauthier et Péladeau (2010), les bienfaits des pratiques fondées sur les données probantes sont reconnus dans diverses disciplines. Il s'agirait de « pratiques de prévention ou d'intervention validées par une certaine forme de *preuve scientifique*, par opposition aux approches qui se basent sur la tradition, les conventions, les croyances ou les données non-scientifiques » (La Roche, 2008, p. 2). Pour ces auteurs, la recherche a donné lieu à des résultats probants dans l'enseignement de la lecture, de l'écriture, des mathématiques et auprès des élèves en difficulté, mais ces résultats seraient peu pris en compte dans la formation à l'enseignement et le métier d'enseignant-e. L'expérience personnelle, la croyance, l'intuition, la



tradition et l'idéologie y occuperaient une place prépondérante et cela nuirait à l'amélioration de la qualité de l'éducation et à la professionnalisation de l'enseignement (Gauthier, 2006).

Cette vision dichotomique fait peu de place à la complémentarité des savoirs, car elle met en opposition les données probantes avec les pratiques s'appuyant sur des savoirs d'expérience, qui tiennent compte des contextes, des représentations, des valeurs et besoins des personnes. Comme le soulève Weinstock (2010), lorsqu'un·e intervenant·e qui a 40 ans d'expérience fait ceci ou cela avec son patient, produit-il des données probantes en raison de la répétition de sa pratique auprès de nombreuses personnes ? L'expérience de cette personne est-elle ou non une source de données probantes ? En enseignement, une grande partie des connaissances consiste aussi en savoirs d'expérience qui ne sont pas issues d'essais contrôlés randomisés, mais qui « font leur preuve » dans les classes.

Pour les adeptes du courant des données probantes (Bissonnette et al., 2005), il faudrait tester ces pratiques à grande échelle avant de les qualifier de probantes. Reprenant le système de classification de Ellis et Fouts (1993), ils situent au niveau 1 des recherches de base en éducation, de type descriptif (enquêtes, études de cas, recherches en laboratoire, qualitatives, quantitatives ou corrélationnelles) qui permettent de décrire un phénomène, introduire des théories, formuler des hypothèses, observer une corrélation entre deux variables ou décrire des contextes d'expérimentation, mais pas d'établir des liens de cause à effet ou de vérifier des hypothèses. Celles du niveau 2 le peuvent en mettant en place des protocoles expérimentaux ou quasi expérimentaux pour tester des stratégies pédagogiques à l'aide de groupes expérimentaux et témoins (contrôles) afin de comparer et mesurer leurs effets sur la performance des élèves. Les recherches de niveau 3 évaluent les effets des stratégies pédagogiques « probantes » de niveau 2 lorsqu'on les implante systématiquement et à plus large échelle. Les études des niveaux 2 et 3 seraient donc « les plus appropriées » pour démontrer l'efficacité d'une stratégie pédagogique (Gauthier, 2006).

De nombreux chercheurs appréhendent le danger de considérer les recherches expérimentales et quasi expérimentales comme supérieures aux autres et d'appauvrir ainsi les connaissances scientifiques (Hammersley, 2013; Jacob, 2009). La littérature scientifique montre une diversité de recherches basées sur « les preuves », aussi bien quantitatives que qualitatives, mais la notion de preuve est elle-même questionnée (Maunier, 2019). Weinstock (2010) rappelait que les données probantes ne constituent pas une preuve, ne produisent pas de preuves de causalité ou de certitudes, mais ne génèrent que de la confiance en une déclaration de causalité, des connaissances probabilistes (ceci est probablement vrai, compte tenu des données disponibles), en tenant compte des variables et indicateurs considérés, pour tel échantillon, et avec telles limites.

En sciences sociales, il y a toutes ces variables confusionnelles/externes, qu'on peut difficilement contrôler : variables environnementales, contextuelles, institutionnelles, situationnelles, sociopolitiques, etc. Il est difficile de faire des devis de recherche capables d'isoler « le facteur » parmi les variables externes dont on tente de découvrir l'incidence causale, son



impact sur le comportement ou la pensée des individus, d'autant plus qu'il existe en éducation des situations inédites et complexes, parfois traumatiques (un suicide, un meurtre, une attaque terroriste, etc.) qui amènent à intervenir dans l'urgence.

Le rôle des valeurs en science

Dans le débat sur les données probantes s'est développée une vision dichotomique (et hiérarchique) des savoirs qui place d'un côté les données probantes, objectives et neutres, qui s'appliqueraient à tout le monde, et de l'autre, des valeurs floues, subjectives, variables, sur lesquelles les praticiens·nes appuieraient leur jugement. Or, cette dichotomie n'existe pas dans la production de données où il y a aussi des valeurs, des choix éthiques et politiques à toutes les étapes de la production scientifique (choix de l'objet, du cadre, de la méthode, etc.). Comme les priorités du gouvernement peuvent accroître le risque de pilotage idéologique de la recherche et de l'enseignement, on peut se demander quelles sont les « valeurs » derrière les choix du gouvernement de la CAQ dans la Loi 23 ? Souhaite-t-il instaurer une plus grande justice distributive ou substantive, une approche plus inclusive dans sa vision de la réussite éducative ? Si oui, les indicateurs ne seront pas les mêmes que les simples résultats aux examens du ministère ou à ceux du PISA⁶.

Pour prendre des décisions et savoir comment agir, tout·e praticien·ne doit maîtriser des savoirs qui ne sont pas que scientifiques, mais aussi des savoirs juridiques sur les balises qui encadrent ses interventions, des savoirs politiques pour comprendre l'actualité et les médias qui s'invitent au quotidien dans sa classe, et bien d'autres savoirs sur son école, sur ses élèves et sur le curriculum. Le « savoir-que » est une connaissance propositionnelle qui peut reposer ou non sur des données probantes, dans le sens des essais randomisés contrôlés, mais une grande partie de ces connaissances consiste aussi à des savoir-faire, qui découlent de la pratique, et à des savoir-être, qui reposent sur des postures morales, affectives, sensibles. Ces trois composantes forment un « savoir agir en contexte » (Potvin et al, 2015, 2021 ; Tardif, 2006⁷). Tandis que les savoirs sont des connaissances de nature factuelle, théorique ou pratique, les savoir-faire sont des habiletés permettant de cerner et de déterminer l'action ou l'intervention à entreprendre à partir de savoirs professionnels ou d'expérience (Tardif, 2006). Les savoir-être renvoient aux capacités de savoir quand, comment et jusqu'où agir dans un contexte, et concernent les attitudes, les habiletés relationnelles, l'éthique de la responsabilité et les capacités réflexives et critiques (Potvin et al., 2015). Scott (1998, p. 311) réfère au terme *mètis* en grec ancien [l'intelligence *mètis*] pour désigner les savoirs pratiques, tournés vers l'instant et les situations changeantes et imprévisibles, qui exigent une action immédiate.

⁶ PISA est le programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves, qui mesure la capacité des jeunes à utiliser leurs connaissances et compétences en lecture, mathématiques et sciences.

⁷ Pour Tardif (2006) une compétence est « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (p. 22).



En éducation, le ou la praticien-ne doit arbitrer (et intégrer) le savoir scientifique, son savoir expérientiel et les données contextuelles, dont les besoins et valeurs des personnes à qui sont offerts des services. Beaulieu (2016, p. 11) résume ainsi comment tout·e praticien-ne (en médecine comme en éducation) intervient et prend des décisions au quotidien sur la base d'une complémentarité de différents types de savoirs, qui ne peuvent être hiérarchisés :

[...] pratiquer l'EBM (*evidence-based medicine*), c'est essentiellement appliquer à des individus des connaissances qui résument ce qui arrive « en moyenne » à un grand nombre de personnes. [...] la médecine est au fond une science des probabilités. Toute démarche clinique débute par la prise de « l'histoire » de la personne à aider [...], de mettre cette histoire dans un contexte précis, celui de la personne qu'on a en face de soi, et de formuler des hypothèses sur les causes probables du problème afin d'établir une ligne de conduite à court et moyen terme. [...] L'art de la rencontre avec la personne, de la capacité à comprendre la souffrance, à interpréter des histoires uniques est, par définition, au cœur de la pratique [...]. Sans la maîtrise de cet art, on ne va nulle part. Mais pour arriver à interpréter ces histoires uniques, à formuler des hypothèses diagnostiques, à proposer des traitements, il faut pouvoir les mettre en balance avec le savoir issu de l'observation de grands groupes de personnes. Il faut donc mobiliser son savoir scientifique et évaluer les probabilités que le problème soit ceci plutôt que cela et que, si on propose un plan d'action plutôt qu'un autre, on ait « plus de chance de faire du bien que du mal ». Pratiquer l'EBM au jour le jour nécessite de toujours mettre dans la balance les données scientifiques, les valeurs et préférences des patients et les éléments de contexte et de les appliquer à chaque fois à des histoires uniques.

L'INEE entend piloter la recherche et la formation du personnel enseignant en affichant le choix d'une approche populationnelle utilitaire, fondée sur la loi des grands nombres. Or, la pratique enseignante est aussi celle des histoires individuelles : un enfant immigrant qui vient d'arriver dans la classe avec des besoins de confiance ou d'appartenance, une jeune victime d'intimidation, un signalement à la Protection de la Jeunesse, etc. Plus largement, l'attentat à la Mosquée de Québec, le meurtre de l'enseignant Samuel Paty en France, les coups de feu tirés sur des écoles juives à Montréal pendant le conflit Israélo-palestinien à l'automne 2023 sont des contextes qu'on ne peut « expérimenter » avec des devis. Or, le personnel scolaire est de plus en plus confronté à des situations de crise et à des questions sensibles dans leur pratique, qui nécessitent plus que des « savoirs que ». Pour répondre aux drames individuels et collectifs dans « l'immédiat » de l'école, un savoir-agir « en contexte », ou savoir pratique (*mètis*) s'appuie sur l'expérience de l'enseignant·e, sa personnalité, sa réflexivité, sa relation avec les élèves, sa flexibilité, sa capacité à prendre en compte les besoins, valeurs, ressources, contraintes, contexte sociopolitique, toujours changeants. Weinstock (2010, p. 6) s'interroge avec justesse : « Voulons-nous nous priver des données probantes qui viennent des années de savoir-faire accumulé, simplement parce que



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

nous avons décidé que seul le « savoir-que » était la véritable connaissance et la seule sorte de donnée probante ? Quelles sont les valeurs sous-jacentes à cette décision ? ».

Conclusion : le panoptique de la Loi 23 et les risques idéologiques autoritaires

La Loi 23 peut se résumer à une centralisation accrue de la gouvernance du système d'éducation causant un recul démocratique et une atteinte à la liberté académique, par une volonté de surveiller et punir. Des élèves fichés et normalisés, des enseignants-es dont l'autonomie professionnelle est mise à mal, des chercheur-es dont les recherches seront marginalisées, hiérarchisées et décrédibilisées, des centres de services scolaires réduits à une courroie de transmission, des demandes de redditions de compte à partir d'indicateurs et de pratiques probantes imposés par le ministre. La séquence des lois 21, 40, 32 et 23 forme l'image d'un « panoptique » visant à surveiller, par un nombre restreint de personnes (nommées), ce qui se passe dans les CSS, les écoles, les classes, les formations universitaires et la recherche, allant des dossiers personnels des élèves aux pratiques des enseignant-es et ce, par redditions de comptes, indicateurs et « données probantes », dans l'objectif d'assurer « la réussite », mais aussi de contrôler, normaliser, punir ou sanctionner ceux qui n'atteignent pas les objectifs. Or, tout dispositif de contrôle qui cherche à avoir une « vue totale » (Foucault, 1975) et à intervenir en uniformisant les pratiques peut effacer les savoirs pratiques (*Metis*), adaptés au contexte (Scott, 1998, p. 311).

L'inquiétude face au recul démocratique et à l'atteinte aux libertés et autonomie des milieux éducatifs est partagée par un très grand nombre d'acteurs en éducation (Laferrière et al., 2023), comme en témoignent les mémoires déposés en commission d'étude. La Loi 23 donne au ministre, et au gouvernement, un contrôle quasi absolu sur la « chaîne de commandement », allant des indicateurs de gouvernance aux indicateurs de « réussite » de chaque élève, des contenus de formation des enseignant-es par les données probantes à ceux s'adressant aux élèves, et de l'utilité ou non des recherches scientifiques pour les pratiques en classe et pour éclairer les décisions du ministre. Cette centralisation des pouvoirs permettra au ministre de gouverner dans un environnement institutionnel où les digues démocratiques ont été fragilisées et d'imposer ses visées idéologiques en nommant des gestionnaires qui les partagent.

La Loi risque donc d'avoir un effet de pilotage sur la recherche en éducation, en dirigeant les fonds là où le ministère juge qu'ils sont le mieux alloués. Mais le pilotage peut s'avérer aussi idéologique : en favorisant la domination du paradigme des données probantes, l'INEE risque de marginaliser certaines pratiques d'enseignement et de nuire à l'expression d'autres paradigmes de recherche dans ses avis au ministre. Selon les intérêts politiques en jeu, la gestion par « paniques morales » pourrait-elle amener le ministre à exclure les chercheur-es qui adoptent une approche critique en éducation et qui font polémiques ? Des recherches sur des questions sensibles ou sur des « problèmes » que les directions scolaires ne souhaitent pas rendre visibles (comme le racisme et les discriminations à l'école), risquent-elles d'être marginalisées et attaquées de wokisme, afin de décrédibiliser des voix critiques ou minoritaires en éducation ? La production d'injustices épistémiques en recherche se verrait renforcée par une vision séparant



d'un côté les données « probantes » et les « meilleures pratiques » et celles qui, de l'autre, sont définies comme subjectives, voire militantes. Par ailleurs, en proclamant l'omnipotence du paradigme des données probantes, l'INEE risque d'évacuer le champ des savoir-agir et savoirs d'expérience du personnel scolaire.

Comme le mentionnait Raymond Aron dans son introduction à l'ouvrage de Max Weber, « Le savant et le politique » (version française, 1963) :

Quel que soit le degré de la détermination de la science - des questions qu'elle se pose, des idées philosophiques dans lesquelles elle s'exprime - par des circonstances extérieures, ceux qui invoquent cette détermination de fait pour justifier l'orientation autoritaire de la science par les pouvoirs publics commettent une erreur fatale. [...] la différence demeure fondamentale entre l'influence que le milieu exerce de lui-même sur la science, en passant par la spontanéité des savants, et celle que les chefs politiques exerceraient s'ils s'arrogeaient le droit de fixer à la science ses objectifs, puis ses méthodes, finalement ses résultats. Dans le premier cas, la communauté de la science continue d'obéir, pour l'essentiel, à ses lois spécifiques. Dans l'autre, elle abdiquerait son autonomie et mettrait en péril, du même coup, sa vocation et ses progrès ultérieurs. (p. 15)

On peut s'inquiéter de cette tendance au regard de ce qui se passe en éducation dans d'autres démocraties où la menace autoritaire est bien réelle. Des groupes, partis ou gouvernements séduits par l'autoritarisme s'en prennent à l'éducation depuis quelques années en adoptant des lois interdisant la *Critical Race Theory* et le wokisme dans les milieux académiques et éducatifs où ils domineraient et menaceraient les savoirs fondamentaux, la liberté d'expression et la liberté académique. L'Association américaine des professeurs d'université (AAUP) a publié en décembre 2023 un rapport intitulé Ingérence politique et liberté académique dans le système d'enseignement supérieur public de Floride qui détaille la prise de contrôle de postes clé de direction et d'administration par des personnes nommées par le pouvoir politique, ainsi que la pression croissante exercée sur les membres du corps professoral pour qu'ils évitent d'enseigner des contenus considérés woke (Krugman, New-York Times, 14 décembre 2023). Selon le rapport, un professeur de Floride se serait fait dire « de ne pas enseigner que la guerre civile était un conflit autour de l'esclavage ». Krugman (2023) estime qu'il faut être naïf pour s'imaginer que certains types de savoirs peuvent être épargnés :

And anyone who imagines that there are clear limits to how far the intimidation might reach — hey, maybe it's a problem for social science and history, but hard science is safe — is being naïve. Do you really find it hard to imagine pressure on faculty members to stop presenting the evidence for man-made climate change?

En milieu scolaire aux États-Unis, 16 États ont fait adopter des lois visant à limiter les discussions sur les questions raciales dans les écoles et à interdire l'enseignement de la Théorie critique de la



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

race⁸ au primaire et au secondaire, qui n'est, bien entendu, pas enseignée à ces niveaux (Lewis et Achampong, 2022). Stéphanie Le Bars donne plusieurs exemples de ces législations dans *Le Monde* (2 juillet 2021) : dans le Rhode Island, un projet de loi piloté par les républicains veut proscrire à l'école l'affirmation selon laquelle les États-Unis sont « fondamentalement racistes ou sexistes »; en Caroline du Nord, il est désormais interdit d'enseigner que les États-Unis ont été créés par les « membres d'une race ou d'un sexe particuliers pour opprimer les membres d'une autre race ou d'un autre sexe » ; en Idaho, les enseignant-es ne peuvent rendre, par assimilation, des individus « responsables des actions commises dans le passé » en raison de leur race, sexe, religion, ethnicité ou couleur. La droite républicaine veut aussi empêcher les formations professionnelles sur l'égalité raciale et la diversité dans la fonction publique et le secteur privé.

Citons une dernière fois Aron (1963) concernant la mainmise d'un gouvernement sur la science :

Quand un État ou un parti prétend dicter à la science ses objets d'études ou les lois de son activité, quand il prétend exclure tel individu ou telle nation, quand il va jusqu'à arbitrer des controverses qui relèvent de l'expérience ou du raisonnement, il ne suffit pas d'évoquer, selon une formule banale, l'oppression des individus par la collectivité. Il s'agit de l'intervention illégitime d'une collectivité politique dans l'activité d'une collectivité spirituelle, il s'agit, en d'autres termes, du totalitarisme, saisi à sa racine même. L'invention la plus redoutable du totalitarisme, c'est précisément de subordonner les œuvres multiples dont l'homme est créateur à la volonté exclusive d'un parti et parfois d'un homme. (p. 14)

Puisque les lois deviennent des armes aux mains d'idéologues, tout comme la science, il importe que les acteurs des milieux scolaires et universitaires ne soient pas « prostrés » devant les tendances d'un gouvernement à vouloir surveiller, contrôler, normaliser et punir.

Références

Monographies et articles de périodiques

- Aïm, O. (2020). *Les Théories de la surveillance. Du panopticon aux Surveillance Studies*. Armand Colin.
- Aron, R. (1963 édition française). Introduction à l'ouvrage de Max Weber (1919), *Le savant et le politique*. Union Générale d'Éditions. Collection : Le Monde en 10-18.
https://classiques.ugac.ca/classiques/Weber/savant_politique/Le_savant.html
- American Association of University Professors (The) (2023, décembre). Report of a Special Committee: Political Interference and Academic Freedom in Florida's Public Higher Education System.
<https://www.aaup.org/report/report-special-committee-political-interference-and-academic-freedom-florida%E2%80%99s-public-higher>
- Beaulieu, M.-D. (2016). Construction et hiérarchisation des données probantes en santé : savoirs scientifiques, expérientiels et contextuels. *Revue du CREMIS*, 9(2), 9-14.
- Bissonnette, S., Gauthier, C. et Péladeau, N. (2010). Un objet qui manque à sa place : les données probantes dans l'enseignement et la formation. *Les Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE* (8), 107-133.

⁸ La Théorie critique de la race est un cadre d'analyse constructiviste, forgé par des juristes des *Critical Legal Studies* dans les années 1970 pour montrer le caractère systémique des discriminations (Delgado et Stefancic, 2012).



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

- Delgado, R. et Stefancic, J. (2012). *Critical Race Theory: An Introduction* (2^e éd.). NYU Press.
- Désautels, J. (2023, 7 novembre). Le projet de loi 23 en éducation : surveiller, contrôler et normaliser. *Presse-toi à gauche*.
- Ellis, A. et Fouts, J. (1993). *Research on Educational Innovations*. Eye on Education.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Gallimard.
- Gauthier, C. (2006). Recherche en enseignement et réformes éducatives. Des liens à tisser. *Éducation Canada*, hiver 2005-2006, 13-15.
- Hammersley, M. (2013). The myth of research-based policy and practice. The Open University.
- Jacob, S. (2009). Opération chloroforme ou la réinvention de l'État rationnel : l'évaluation et les données probantes. *Criminologie*, 42(1), 201-223.
- Jones, R., Reilly, N. et Sheppard, C. (2019). Contesting Discrimination in Quebec's Bill 21: Constitutional Limits on Opting out of Human Rights. *Directions: Res. and Studies on Race Relations in Canada*, 9, 9-29.
- Laferrière, T., Savard, D., Éthier, M.-A., Makdissi, H. et Allaire, S. (2023). *Le PL23 et l'INEE : excellence ou standardisation en éducation ? Réserves et propositions d'universitaires*. <https://sites.google.com/view/excellence-ou-standardisation>
- La Roche, M. (2008). *Vers une pratique fondée sur les données probantes*. Document d'information. Université d'Ottawa.
- Lewis, M. M. et Achampong, G. (2022). Anti-CRT and Divisive Concepts Legislation: A Primer for Educators. *Legal Matters*, septembre, 52-55.
- Mahoudeau, A. (2023). *La panique Woke. Anatomie d'une offensive réactionnaire*. Éditions Textuel, Petite encyclopédie critique.
- Maunier, S. (2019). Données probantes : quel rôle pour la recherche qualitative ? *Recherches qualitatives*, 38(1), 71-87.
- Potvin, M. (2008). *Crise des accommodements raisonnables. Une fiction médiatique ?* Athéna Éditions.
- Potvin, M., Borri-Anadon, C., Larochelle-Audet, J., Armand, F., Cividini, M., De Koninck, Z., Lefrançois, D., Levasseur, V., Low, B. et Steinbach, M. (2015). *Rapport sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les orientations et compétences professionnelles en formation à l'enseignement*. Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité, <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2482627>
- Potvin, M., Magnan, M.-O., Larochelle-Audet, J. et Ratel, J.-L. (dir.) (2021). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique* (2^e éd.). Fidès Éducation.
- Scott, J. C. (1998). *Seeing Like a State: How Certain Schemes to Improve the Human Condition Have Failed*. Yale University Press.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation.
- Weinstock, D. (2010). *Qu'est-ce qui constitue une donnée probante ? Une perspective philosophique*. [Compte-rendu de conférence]. Centre de collaboration nationale sur les politiques publiques et la santé.

Médias

- Baby, A. (2023, 26 septembre). Monsieur le ministre Drainville, lâchez prise, et retirez votre projet de loi. *Le Devoir*.
- Barlow, J. (2020, 4 novembre). La fin des commissions scolaires : qu'est-ce que ça change ? *L'actualité*.
- Four, J.-M. (2023, 6 juillet). Hongrie : la mise au pas des enseignants, nouvelle entrave à l'État de droit. *Radio France*, podcast.



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2023, 15 mai). L'INEE ou la nécessité de connaître pour mieux décider. *Le Devoir*.
- Krugman, P. (2023, 14 décembre). The Biggest Threat to America's Universities, *The New-York Times*.
- Le Bars, S. (2021, 2 juillet) La « critical race theory », nouvel avatar de la guerre culturelle aux États-Unis. *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/idees/article/2021/07/02/la-crt-ou-critical-race-theory-nouvel-avatar-de-la-guerre-culturelle-aux-etats-unis_6086634_3232.html
- Lévesque, L. (2023, 5 décembre). Le milieu de l'enseignement demande au ministre Drainville d'abandonner sa réforme. *Le Devoir*.
- Radio-Canada (2023, 20 septembre). Des manifestations tendues au sujet des directives scolaires sur l'identité de genre. *SRC*.
- Sioui, M.-M. (2023, 11 septembre). Des consultations aux airs de Dîner de cons pour la réforme Drainville. *Le Devoir*.

Section 3 :

Gouvernance et données probantes



L'Esprit gestionnaire à l'assaut de la pédagogie

Frédéric Saussez - Université de Sherbrooke

Comme le préambule au projet de loi n° 23 (PL23) l'annonce, ce projet vise à modifier en profondeur la gouvernance du Système Éducatif (SE) en renforçant le contrôle exercé par le ministre de l'Éducation sur ses différents paliers (voir le chapitre I du projet). Le PL23 participe de cette manière au raffinement d'une gestion de l'éducation par la performance dont les principes généraux semblent relativement bien acceptés par les gestionnaires de l'éducation (Maroy, 2021)¹ et l'industrie de la consultance en éducation. En renforçant l'imputabilité des Centres de services scolaires (CSS), le PL23 met en place les conditions pour renforcer l'alignement entre les différents paliers du SE sur des cibles de performance définies au plan national.

La fonction de l'Institut national d'excellence en éducation (INEE), que le chapitre 2 du PL23 consacre, est à situer dans cet état d'*Esprit gestionnaire* (Ogien, 1995)². Il s'agit de mettre en place une instance politique dont la fonction centrale est de transformer l'éducation en un champ *evidence-based*. Cette instance offre aux gestionnaires une technologie de la régulation de la pédagogie légitimant l'exercice d'une surveillance (Foucault, 1975)³ sur les formes et contenus du travail des personnels enseignants alors que ceux-ci se sont toujours avérés rétifs à une évaluation en termes stricts d'efficacité en raison de la forte composante relationnelle et contextuelle de leur activité.

L'objectif de ce texte est de fournir quelques éléments d'analyse pour réfléchir de manière critique à différents enjeux liés à la constitution de l'INEE. Il ne s'agit pas de dénigrer l'intérêt d'une telle instance politique, mais plutôt de mettre en lumière : 1) son inféodation à des impératifs d'imputabilité et de responsabilisation, 2) des limites inhérentes au mode de production des données probantes sur lesquelles l'INEE entend fonder ses préconisations diverses ainsi qu'à la façon dont est conçue leur transfert, 3) des dérives observées par les tenants de la médecine basée sur des données probantes (MBP) lorsque celle-ci est devenue le vecteur d'une régulation gestionnaire de la profession et 4) le peu d'effets de *evidence-based practice and policy* (EBPP) sur l'écart dans la réussite scolaire entre les riches et les pauvres aux États-Unis (USA).

Dans ce texte, j'adopte une position d'ami critique du mouvement de l'EBPP. En effet, s'il ne verse pas dans la rationalité technique, ce mouvement peut aussi contribuer à améliorer l'efficacité objective et subjective du travail enseignant. Toutefois, pour y parvenir, je crois qu'il faut confier un mandat fort au Conseil supérieur de l'éducation (CSE) afin qu'il puisse exercer une fonction réflexive et critique à l'égard de la mise en œuvre de l'EBPP en éducation et éclairer l'INEE, le politique et la société sur de nouvelles avenues de production et d'utilisation de données de la recherche en mesure d'y contribuer.

¹ Maroy, C. (2021). *L'école Québécoise à l'épreuve de la gestion axée sur les résultats. Sociologie de la mise en œuvre d'une politique néo-libérale*. Presse de l'Université Laval.

² Ogien, A. (1995). *L'esprit gestionnaire*. ÉHÉSS.

³ Foucault, M. (1975). *Surveiller et Punir*. Gallimard.



Les données probantes, une nécessité politique et gestionnaire ?

La gestion de l'éducation par la performance n'est pas une spécialité québécoise, pas plus que la création d'instances politiques – telles que l'INEE – mandatées pour compiler et assurer le transfert de données probantes vers des usagers. Dans la majorité des pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), on observe une transformation en profondeur des normes et formes de l'action publique. Celle-ci marque le passage de l'État-providence à l'État gestionnaire (Saussez et Lessard, 2009)⁴ caractérisé par une gestion par la performance (Bruno, 2015)⁵. En éducation, la mise en œuvre de cette nouvelle gouvernance publique se concrétise dans de nouvelles formes de régulation de l'éducation (Dutercq et Maroy, 2014)⁶. Celles-ci misent sur la responsabilisation et l'imputabilité des différentes catégories d'acteurs au regard de la réussite scolaire.

C'est dans un tel contexte qu'émerge le mouvement de l'EBPP. Celui-ci s'institutionnalise au tournant du siècle dans le champ de l'éducation aux USA et en Angleterre, en réponse à une forte demande politique et gestionnaire d'outils en mesure d'indiquer la marche à suivre (*What works*) pour atteindre des cibles de performance prédéfinies (Saussez et Lessard, 2009). Les données probantes deviennent ainsi un instrument essentiel des politiques éducatives (Saussez, 2022)⁷. Sous couvert de leurs vertus scientifiques telles que la transparence des procédures, la neutralité et l'objectivité, elles participent à une dépolitisation de l'éducation et prémunissent les politiques et les gestionnaires d'accusation concernant le caractère arbitraire de leur décision (Bruno, 2015; Dehue, 2001).

De nouvelles instances politiques dont le mandat principal est d'accroître l'utilisation de données probantes sont créées (voir, par exemple la création de L'*Institute of Educational Science* et du *What works Clearinghouse* aux USA avec la mise en place de la loi *No Child Left Behind*) dans la foulée de la mise en œuvre de ces politiques d'imputabilité. Ces dernières parient alors sur le fait que cela contribuera à accroître la performance du SE. Pourtant, près de 20 années plus tard, la démonstration reste à faire!

Valoriser la mobilisation de résultats des recherches en éducation dans la prise de décision politique, gestionnaire et pédagogique-didactique est tout à fait louable comme finalité et ce faisant, réfléchir à des architectures concrètes en mesure, tout à la fois de rendre accessibles ces résultats et de développer une culture de la recherche dans les milieux de l'éducation me semble pertinent. Toutefois, subrepticement, l'INEE érige une vision normative de la recherche scientifique en éducation et institue l'essai contrôlé randomisé (ECR) comme la seule source scientifique légitime en matière de préconisation de pratiques. En effet, l'excellence promeut l'idée que les pratiques

⁴ Suivre le lien : <https://journals.openedition.org/rfp/1804>

⁵ Suivre le lien : <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-socio-economie-2015-2-page-213.htm>

⁶ Dutercq, Y. et Maroy, C. (coord.), (2014), *Éducation comparée/ Nouvelle série*, n° 11 : « Le développement des politiques d'accountability et leur instrumentation dans le domaine de l'éducation : une perspective franco-canadienne ».

⁷ <https://www.cairn.info/revue-education-et-didactique-2022-2-page-165.htm>



doivent s'appuyer sur les meilleures preuves disponibles concernant l'efficacité d'un traitement (une méthode) pédagogique. Or, l'ECR est présenté comme l'étalon or de la recherche expérimentale pour tester une relation de cause à effet entre deux variables et établir ainsi la validité de ce qui marche pour atteindre un objectif spécifique. Par conséquent, il y a un risque de décrédibiliser les autres formes de recherche dans la poursuite de l'excellence, d'autant plus que l'INEE a également pour mandat de veiller à ce que la formation (initiale et continue) inculque bien aux personnels enseignant le réflexe de consulter les données dites probantes pour soutenir leurs pratiques.

Ça a marché, mais cela marchera-t-il aussi dans mon contexte ?

Cette possibilité de généraliser des pratiques à partir de résultats obtenus à l'aide d'ECR au-delà de la situation dans laquelle ils ont été produits reste une question particulièrement débattue dans la littérature scientifique. Tout d'abord, lorsque l'on veut utiliser les résultats d'un ECR, il importe de vérifier minimalement, comme le souligne Goldacre (2013)⁸, dans le domaine des soins de santé, si les participants à l'expérimentation ont les mêmes caractéristiques que ceux auxquels on veut appliquer le traitement. À l'aide de l'exemple du programme *nurse partnership*, il souligne combien la moindre différence entre les deux publics peut s'avérer dommageable. Autrement dit, dès que le public ciblé par un traitement déjà éprouvé manifeste des différences, dans ce cas-ci, aux plans social, économique, linguistique, lieu de résidence, niveau d'enseignement, etc., le traitement ne peut être adopté sans autre forme de procès. Il doit faire l'objet d'une nouvelle expérimentation. Il s'agit d'une sérieuse limitation lorsqu'il s'agit de compiler des données probantes dans un contexte éducatif francophone alors que la majeure partie de celles disponibles sont produites dans des contextes sociaux et linguistiques différents.

En outre, la généralisation des résultats dits probants souffre d'une autre limitation fondée sur une conception circonstanciée de la causalité⁹. Ceux-ci relèvent d'une condition INUS au sens où le traitement est un élément non suffisant, mais nécessaire d'une condition qui est elle-même non nécessaire, mais suffisante pour produire l'effet (Deaton et Cartwright, 2018)¹⁰. Ainsi, même si l'ECR permet d'établir que quelque chose a marché, on ne peut présupposer que cela marchera dans une autre situation! Il est alors primordial de prendre en compte d'autres formes de connaissance pour offrir aux personnes praticiennes la garantie qu'une telle intervention fonctionnera peut-être dans leur contexte. Il s'agit en fait de fonder des prédictions d'efficacité au plan local (Joyce and Cartwright, 2020)¹¹. Pour ce faire, il importe de considérer l'ECR comme une méthode parmi d'autres pour éclairer des questions formulées en termes d'efficacité. Deaton et Cartwright (2018) démontrent ainsi la nécessité de recourir à d'autres formes de recherche pour analyser les conditions et les processus en jeu dans la situation. Autrement dit, il s'agit de redoubler

⁸ https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/17530/7/ben%20goldacre%20paper_Redacted.pdf

⁹ <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29331519/>

¹⁰ <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29331519/>

¹¹ <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.3102/0002831219866687>



de prudence en extrapolant des prescriptions pédagogiques à partir de descriptions causales (*causal ascriptions*).

Cette question ne se résout pas simplement en renforçant les mécanismes de transfert et de contrôle de l'usage des données probantes (Joyce et Cartwright, 2020). En présupposant que ce qui a marché dans une situation fonctionnera dans une autre, l'EBPP valorise une vision instrumentale du transfert de connaissances. L'INEE semble bien reposer sur une telle croyance. Or, les pratiques adoptées à la suite de préconisations dûment soutenues par des données probantes échouent souvent à réellement produire les effets escomptés dans les pratiques quotidiennes, simplement parce que le passage d'une proposition causale à une proposition d'action efficace ne peut opérer mécaniquement (Joyce et Cartwright, 2020). Par conséquent, plutôt que d'emprunter ce qui apparaît bien être un cul-de-sac, la fonction de transfert de connaissance attribuée à l'INEE mériterait de reposer sur une conception de celui-ci moins éculée. Il s'agit, par exemple, d'élargir le spectre de ce qu'est un résultat de recherche considéré comme probant ou encore, de mieux comprendre comment des résultats de recherche sont contextualisés pour décider qu'une intervention pourrait effectivement porter ses fruits dans une situation spécifique.

Quels enseignements tirer de la médecine basée sur des données Probantes (MBP) ?

Alors que la MBP est citée comme l'exemple à suivre pour l'éducation, il me semble pertinent de souligner que celle-ci est engagée actuellement dans une réflexion critique concernant son avenir. En effet, de nombreuses voix se sont élevées dans le champ de la pratique médicale pour s'insurger contre les dérives de la MBP. Pour les membres de l'Evidence-Based Medicine Renaissance Group¹², la MBP a été détournée par les politiques et les gestionnaires de sa vocation première, à savoir fonder une ingénierie de la formation initiale à la pratique médicale et de développement professionnel, au profit du renforcement du contrôle exercé par les gestionnaires sur le travail des médecins. Ce groupe milite pour un recentrage de la MBP sur sa mission initiale de formation.

Ce recentrage a notamment pour ligne directrice : le repositionnement du patient au centre des préoccupations, la revalorisation du raisonnement clinique et le rejet d'un assujettissement de celui-ci au strict respect de guides d'action, l'ancrage de l'intervention dans une solide relation interpersonnelle entre le clinicien et le patient, l'appel à des recherches plus diversifiées et ingénieuses prenant en compte notamment les rationalités particulières des cliniciens et des patients. Autant d'éléments qui semblent irriter au plus haut point les partisans de l'EBPP en éducation au Québec.

Par ailleurs, Greenhalgh et collaborateurs (2014)¹³ – spécialistes et partisans de la MBP – soulignent deux de ses dérives. Tout d'abord, ils dénoncent l'accroissement démesuré du contrôle

¹² Greenhalgh, T., Howick, J. et Maskrey, N. (2014). Evidence based medicine renaissance group. Evidence medicine: a movement in crisis? *British Medical Journal*, 348, g3725.

¹³ Greenhalgh, T., Howick, J. et Maskrey, N. (2014). Evidence based medicine renaissance group. Evidence medicine: a movement in crisis? *British Medical Journal*, 348, g3725.



exercé par les gestionnaires de la santé sur la relation de soin (*managed care*) ainsi que les gains marginaux pour la pratique engendrés par la nouvelle industrie des données probantes. Celle-ci offre de nombreux résultats statistiquement significatifs, mais ceux-ci s'avèrent le plus souvent cliniquement insignifiants. Ensuite, ils soulignent l'abstraction du patient et des singularités dont il est porteur opérant dans la mise en oeuvre de la MBP. Cela se traduit de deux façons. Premièrement, les aspects déterminants pour la pratique clinique (les variations interindividuelles) deviennent du bruit au plan statistique. Deuxièmement, l'absence de prise en compte de la multimorbidité (le fait que les personnes sont affectées par différents problèmes, en éducation cela correspondrait à un enfant présentant une multitude de problèmes liés à des sources diverses) alors que celle-ci affecte chaque personne différemment. Dans ce cas, il apparaît d'ailleurs impossible de prescrire un guide d'action standardisé.

Autrement dit, il importe d'exercer une forme de vigilance critique à l'égard de l'EBPP. Or, cette fonction réflexive était dévolue au CSE. Instance que le PL23 cherche justement à dépouiller de toute fonction au regard de l'enseignement obligatoire afin de donner les pleins pouvoirs à l'INEE.

L'efficacité des politiques *evidence-based* en éducation, une variante de la méthode Coué ?

Sous forme de boutade, on pourrait avancer l'idée qu'il n'existe pas de données probantes, c'est-à-dire des données expérimentales, attestant de l'efficacité de l'EBPP dans les différents contextes nationaux dans lesquels elle a été institutionnalisée! Dès lors, les politiques et les gestionnaires ainsi que les groupes de personnes chercheuses en quête d'autorité semblent s'en remettre aux prophéties auto-réalisatrices!

Plus sérieusement, il importe de questionner sérieusement les effets de telles politiques, tout en étant attentif à la façon dont leurs performances sont mesurées. À titre d'exemple, Hanushek et al. (2019)¹⁴ se sont intéressés à l'évolution, durant les 50 dernières années, de l'écart entre la réussite des enfants dont le statut socio-économique (SSE) est élevé par contraste à ceux dont le SSE est faible (étude des résultats scolaires de cohortes d'élèves nés entre 1956 et 2001). Il s'agit d'une problématique particulièrement prégnante aux USA et la réponse à une telle question constitue un moyen d'apprécier les politiques et pratiques visant à réduire un tel écart. Les données et résultats de l'étude couvrent pour une part, la période de mise en oeuvre et de pérennisation de la loi NCLB dans ses formes successives, par exemple *Raise to the Top*. Or, les auteurs concluent qu'il n'y a pas eu de changements significatifs durant les 50 dernières années dans l'écart entre la réussite des enfants « riches » et celle des enfants « pauvres ». Il s'agissait pourtant de l'objectif principal de la loi NCLB.

Est-ce à dire qu'il faille rejeter du revers de la main l'EBPP ? Je ne le crois pas. Il me semble plutôt qu'il importe de ne pas se leurrer. Les données probantes sont un instrument parmi d'autres dans la boîte à outils des politiques et des praticiens et à ce titre, instrumentent tout en étant

¹⁴ <http://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek%2BPeterson%2BTalpey%2BWoesmann%202019%20EdNext%2019%283%29.pdf>



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

transformées, détournées de leur usage principal, associées à d'autres moyens, etc. les processus de réflexion individuels et collectifs. En éducation, elles portent majoritairement sur des traitements de courtes durées ciblant des objectifs spécifiques en prenant soin de différencier les populations selon des critères stricts. Elles sont alors les instruments d'une gestion à court terme particulièrement valorisée par une gestion par la performance. Elles sont aussi un puissant instrument de séduction pour les politiques de plus en plus en quête de moyens de faire valoir leur capacité à gouverner par les chiffres.

Ce faisant, un tel mode de gestion à court terme risque de nous faire perdre de vue que la lutte contre la pauvreté et les inégalités sociales, non seulement prend du temps, mais aussi ne peut se réduire à un pari sur le seul effet enseignant. Bien qu'ils soient des facteurs importants, ni l'établissement, ni l'enseignement ne peuvent à eux seuls contrecarrer les effets de la pauvreté, de la précarité et des inégalités sociales. L'INEE ne peut masquer notre responsabilité collective dans la lutte contre les inégalités sociales. Il ne peut affranchir le politique de sa responsabilité dans le maintien d'une partie de la population québécoise à la marge de la société. Il ne peut occulter la nécessité de mettre en œuvre des politiques volontaristes qui touchent l'ensemble des dimensions de la vie politique, sociale et économique qui contribuent à fabriquer de l'inégalité au quotidien au Québec.

Pour une dialectique entre la fonction réflexive et la fonction technologique des politiques en éducation

Il me semble essentiel de souligner que l'INEE ne peut en aucun cas se substituer au CSE dont il importe de maintenir le mandat initial qui lui a été confié, à savoir la « consultation et la réflexion critique, à l'intérieur des institutions démocratiques et à l'abri des groupes de pression », voire même de l'élargir, par exemple en organisant des journées de consensus autour de questions vives en enseignement durant lesquelles les résultats de différents types de recherche analysée de manière critique par l'INEE seraient mis en dialogue avec l'expertise des personnels de l'enseignement afin d'esquisser des pratiques à expérimenter pour faire face aux obstacles à la réussite des élèves dans des situations d'enseignement-apprentissage précises. L'INEE assumerait un mandat d'animation scientifique et de mise en place de conditions propices à l'appropriation des résultats des recherches en éducation. De cette façon, il s'agit de trouver une forme d'équilibre instable entre une vision délibérative et instrumentale de la fonction des recherches en éducation. En effet, le CSE incarne une vision particulière de la Politique et de l'action publique qui met l'accent sur la dimension symbolique de celles-ci. Il a pour fonction de produire des analyses critiques de politiques ou encore des cadres de pensée en mesure d'engager la société à s'analyser, s'évaluer et se réguler ou encore à délibérer sur les finalités, les moyens et les enjeux de l'éducation. L'INEE revisite une vision plus fonctionnaliste, technologique de la politique conçue comme un moyen de résoudre des problèmes dont il importe de définir les tenants et aboutissants en termes d'efficacité et d'efficience. L'histoire de l'analyse de la Politique enseigne que ces deux visions, bien que contradictoires, sont nécessaires à la vitalité de la Politique et à celle des débats démocratiques au sein de la société.



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Le projet de loi n° 23 et son Institut national d'excellence en éducation : un copier-coller du *No Child Left Behind Act* étasuniens

[Hélène Makdissi](#) - Université Laval

La création de l'Institut national d'excellence en éducation (INEE), prévue dans le projet de loi n° 23 (PL23), est un honteux copier-coller du programme étasunien *No Child Left Behind Act* près de 40 ans plus tard¹. Pourquoi ne pas avoir considéré les résultats mitigés, voire négatifs, qui s'ensuivirent et qui sont connus aujourd'hui ? Si on vise l'excellence pourquoi ne pas avoir plutôt étudié ce qui se passe dans les pays nordiques, comme la Finlande qui a longtemps occupé la première place mondiale ?

Il convient de faire un détour historique pour mieux comprendre, non seulement les origines qui ont soutenu l'argumentaire de la création de l'INEE, mais aussi les stratégies politiques et communicatives la défendant et permettant de leurrer tout un chacun par la visée de l'excellence circonscrite. Un certain nombre d'éléments permettent un comparatif dans le but de soulever les similitudes.

Un noble slogan

Le choix d'un noble slogan prend une place prépondérante, d'une part, pour rallier la population et les sceptiques autour du projet et, d'autre part, pour mettre au rancart toute forme de critique. Personne ne peut être contre la vertu de ne « laisser aucun enfant en marge » (*No Child Left Behind*) ou de l'« excellence en éducation » (INEE), laissant sous-entendre, à tort, par le simple titre, un travail nécessairement pertinent pour promouvoir la justice sociale et l'égalité des chances en éducation. On se rappellera le ministre Drainville, lors de la Commission de la culture et de l'éducation, qui rabroua de manière cavalière les argumentaires des syndicats en les accusant d'être contre l'excellence en éducation étant donné leurs nuances soulignées et leurs critiques quant aux moyens pour y parvenir.

Une centralisation du pouvoir

Tout comme ce fut le cas aux États-Unis avec une mainmise du président Bush sur les systèmes éducatifs, le PL23 souhaite aussi centraliser le pouvoir en éducation dans les mains du ministre. Aux États-Unis, le pouvoir fut retiré des milieux proximaux à l'élève et aux artisans de l'éducation au quotidien, comme on veut le faire aujourd'hui au Québec. Cette centralisation fut défendue aux États-Unis en alléguant la nécessité d'intervention de l'État étant donné la piètre qualité du système éducatif et les faibles performances des jeunes. L'utilisation du même argumentaire est aujourd'hui repris au Québec en référant à des critères de réussite ou à des indicateurs (réduits à des tests se réclamant de mesurer les habiletés en lecture, en écriture, en mathématiques ou en sciences).

¹ Voir notamment : <https://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2017-3-page-29.htm>



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Or, contrairement aux États-Unis des années 80, les performances du Québec le place devant les États-Unis dans les évaluations internationales et, maintenant, voire devant la Finlande quant à l'apprentissage de la langue écrite². De plus, dans ce domaine langagier, l'écart entre les élèves les plus faibles et les plus forts est plus petit que notre voisin du Sud signifiant que notre système éducatif est déjà plus équitable. Pourquoi alors copier un programme étasunien qui semble, par rapport au Québec préPL23, renforcer les inégalités sociales par l'intermédiaire de leur système éducatif ? Nos élèves les plus faibles demeurent autour de l'intermédiaire mondial³! Bien sûr, tous conviennent qu'il faille encore améliorer notre système! Mais pour cela, il faut voir à faire mieux que nous-mêmes, non pas se coller à ce qui se fait de moins bien que nous-mêmes, n'en déplaise à messieurs Drainville et Legault qui semblent très mal informés!

Tout comme aux États-Unis, cette centralisation des pouvoirs vise, dit-on, à promouvoir les pratiques efficaces (*best practices*), la performance du système éducatif (gestion axée sur les résultats-GAR) et, enfin, l'imputabilité et les sanctions, voire les éjections des dirigeants qui ne répondent pas aux normes de performance décrétées par le pouvoir central à proximité du président ou, chez nous, du ministre. Est-ce cela qui assure l'excellence en éducation si l'on comprend cette dernière comme l'émancipation des jeunes du Québec, leur plein épanouissement intellectuel, social et émotionnel ? Continuons la comparaison pour tenter de répondre à cette importante question visant à discuter des moyens mis en place par le PL23 pour viser l'excellence en éducation⁴.

Une excellence nationale à créer

En 1983, les États-Unis créent une commission nationale pour l'excellence en éducation pour sauver la nation à risque. Le PL23, malgré les performances envieuses de la jeunesse québécoise,

² Boston College; Lynch School of Education and Human Development (PIRLS, 2023) rapporte les derniers résultats internationaux de l'année 2021 en lecture 4e année primaire, année reconnue charnière pour la compréhension en lecture, p. 28 "Countries' reading achievement": <https://pirls2021.org/results/achievement/>

³ Le score intermédiaire international se situe à 475 comme le relate le « *Performance at international benchmarks* » au lien suivant : <https://pirls2021.org/results/international-benchmarks/>

⁴ Le but du présent article n'est pas de définir l'excellence en éducation. D'autres articles de ce collectif reviendront sur ce concept d'excellence en éducation. Toutefois, il convient tout de même de préciser que l'excellence en éducation tient pour acquis que tout enfant est un être humain exceptionnel. Viser l'excellence en éducation, c'est promouvoir, dans le système scolaire, les moyens qui permettront à tous les enfants, peu importe leur provenance, de mousser leurs intérêts et leurs passions, de les éveiller à la culture, à la langue, à une variété d'objets de savoirs complexes, de permettre une ouverture sur le monde par des modalités d'enseignement aptes à développer chez eux un rapport aux savoirs émancipateur et critique. Viser l'excellence en éducation, ce n'est donc pas mesurer les performances des élèves à outrance pour soutenir une normalisation de l'enfant à un standard imaginé. C'est plutôt mettre des politiques en place pour lutter contre les inégalités qui créent les écarts entre les apprentissages scolaires faits par les élèves. C'est construire un système scolaire à une vitesse capable d'accueillir et de propulser tous les élèves dans leurs apprentissages, c'est alors mettre en place des ressources qualifiées et suffisantes pour ce faire. C'est s'assurer que tous les élèves arrivent à l'école disponibles aux apprentissages, c'est donc aussi lutter contre la pauvreté.



prétend de même, ce qui est la base de la justification tronquée de la création de l'INEE. Tout comme aux États-Unis, cette structure vise et prétend augmenter la performance individuelle de tous les élèves et, pour ce faire, promeut la haute formation des enseignant.e.s (*highly qualified*) ou, dans le cadre spécifique du PL23 et de son INEE au Québec, la formation continue et initiale. Elle prétend un principe d'objectivité pure en parlant de pédagogies et de programmes fondés sur les résultats de la recherche, et dans le cas du Québec, cette recherche prend une valence très singulière issue des *designs* quasi expérimentaux, méta-analyses, véhiculant des méthodologies à visée dite de « données probantes ». À cet égard, le ministre Drainville affirme à plusieurs reprises que, malgré la subordination de l'INEE au ministre, dépendance explicitement inscrite dans le PL23, il n'y aura pas d'ingérence du ministre assurant l'autonomie de la recherche comme celle des intervenant.e.s scolaires.

Or, un comité fantôme, dont les membres sont nommés à partir du cercle réduit des privilégiés du ministère de l'Éducation, le Comité sur les résultats scientifiques et le milieu scolaire (CRSMS), a émis quelques avis inquiétants qui permettent d'en douter pleinement. Ce comité est constitué de plusieurs promoteurs de l'INEE qui ont été invités aux audiences de la Commission de la culture et de l'éducation, notamment le mardi 6 juin 2023, sans que leur participation antérieure aux avis donnés au ministre n'ait été soulignée comme l'auraient exigé des règles de transparence. Quatre extraits suivent⁵.

Extrait 1

Préciser que conséquemment, il est normal que le Ministère dispose de ses investissements en recherche scientifique en fonction des besoins. Par ailleurs, rappeler que le financement des activités régulières de recherche scientifique relève du ministère de l'Enseignement supérieur et du ministère de l'Économie et de l'Innovation et non pas du ministère de l'Éducation, lequel doit valoriser davantage les résultats les plus probants dans les milieux de pratique éducative. (Avis sur les pratiques et les résultats probants en éducation, p. 6)

Extrait 2

Enfin, il manque de recherches québécoises aptes à générer des résultats probants sur l'enseignement-apprentissage-évaluation de la lecture et de l'écriture en français, du préscolaire à la fin du secondaire. Ces dernières années, notamment dans le cadre des actions concertées, les fonds de recherche ont davantage encouragé la réalisation de recherche-action, que celle de recherches expérimentales ou quasi expérimentales, privant du coup le système éducatif de résultats probants et généralisables. (Avis provisoire en vue de renforcer les compétences en lecture et en écriture de chaque élève québécois, p. 13)

⁵ Le lien suivant a été trouvé de manière inopinée sur le web. Il donne une réponse à une demande d'accès à l'information qui permet de prendre conscience de la constitution du CRSMS et de certains de ses avis émis au ministre de l'époque en 2021 et en 2022.

https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/education/Access-information/reponses-transmises/2022/21-516_Diffusion.pdf



Extrait 3

3.7 Soutenir des recherches susceptibles de générer des résultats probants, relatives à l'impact des pratiques enseignantes et orthopédagogiques sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, chez des élèves du préscolaire au secondaire. Plusieurs recherches sont menées sur la lecture et l'écriture. Toutefois, très peu d'entre elles sont de nature à pouvoir générer des résultats probants aptes à guider les pratiques enseignantes et orthopédagogiques. Ce type de recherche, très exigeant, s'avère pourtant nécessaire, et ce, auprès de groupes d'élèves de différents niveaux scolaires. Il serait par conséquent important que le ministère soutienne, en collaboration avec le Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC), la réalisation de telles recherches. (Avis provisoire en vue de renforcer les compétences en lecture et en écriture de chaque élève québécois, p. 16)

Ces trois premiers extraits montrent une intention claire de directivité dans la recherche qui limite la liberté académique. En effet, dans l'extrait 3, contrairement à ce qui est affirmé dans l'extrait 1, on prévoit diriger les fonds de recherche du Québec aux « données probantes ». Il y a une ligne de conduite déjà émise pour les futurs financements en recherche qui viendra marginaliser toute recherche qui ne se situe pas dans le *design* méthodologique des études quasi expérimentales.

Contrairement à ce que dit le ministre Drainville sur l'autonomie du personnel scolaire quant à sa formation, l'extrait 4 qui suit donne déjà une directivité démesurée. La dissolution du Comité d'agrément des programmes de formation en enseignement (CAPFE) par le PL23 aidera sans doute à atteindre l'objectif ciblé dans l'avis mis en relief dans l'extrait 4.

Extrait 4

La formation initiale des futurs enseignants et orthopédagogues doit reposer sur les résultats probants. Dans la perspective du recours à l'approche de la réponse à l'intervention ([RAI], Desrochers, 2021) dans laquelle le ministère s'est engagé, approche qui doit reposer sur les résultats probants, les rôles des enseignants et des orthopédagogues sont revisités. Les départements et les facultés d'éducation devraient être encouragés à prendre en compte ces travaux. L'agrément de leurs programmes de formation pourrait constituer un levier à cet égard. (Avis provisoire en vue de renforcer les compétences en lecture et en écriture de chaque élève québécois, pp. 15-16)

Cet avis montre déjà la prise de pouvoir de l'INEE sur des enjeux relevant du CAPFE et des universités. On brandit l'agrément des programmes en lien avec la RAI sous prétexte que celle-ci s'appuie sur des résultats probants qui ont, pourtant, d'importantes limites dans le domaine de l'éducation!

L'excellence passe par la mesure

Il faut également mesurer l'effet des programmes mis en place pour vérifier si, effectivement, les modalités éducatives identifiées mènent à l'excellence. À cet effet, Bissonnette affirmait le 6 juin 2023 à la Commission de la culture et de l'éducation : « *Il faut ensuite s'assurer que ces pratiques-là vont s'implanter à l'intérieur des écoles et aussi être capable de mesurer* ». Ainsi, s'ils veulent viser l'excellence en éducation, le ministre de l'Éducation Drainville, son comité fantôme et le premier



ministre Legault ne doivent pas fermer les yeux devant les évaluations existantes sur le programme qu'ils copient et devant les effets pervers potentiels ou avérés qui sont déjà documentés. Selon les évaluations du *No Child Left Behind Act* relevées par Foucault (2017, voir note de bas de page 1), il faut prévoir que le PL23 et l'INEE engendrent :

- La démobilitation des acteurs, des artisans de l'éducation dans le quotidien des enfants.
- Bien que la visée des évaluations précoces et répétées fût de prévenir les difficultés afin d'y offrir des voies de solution, cela a plutôt eu l'effet d'enligner et de réduire l'enseignement de la lecture, de l'écriture et de nombreuses tâches mathématiques à l'entraînement aux tests et cela a fragilisé l'enseignement d'autres matières que lesdits fondamentaux, notamment les arts ou l'univers social.
- Plusieurs états ont été aussi accusés de faciliter la passation des tests aux bénéfices d'une performance de leur établissement.
- Plusieurs établissements se mirent à sélectionner davantage les élèves en fonction de leur potentiel de réussite aux tests.
- Les directions d'établissement de milieux extrêmement défavorisés ne se voyaient pas reconnaître leur excellent travail, les stricts résultats aux tests masquant leurs initiatives et leurs efforts.
- Le programme n'a pas réglé les difficultés de sous-financement scolaire, notamment dans les zones les plus défavorisées qui ne recevaient pas les subventions liées à la performance.
- L'éducation a un caractère peu reproductible; une pédagogie ne peut être uniformisée à la conceptualisation d'un élève standard (si un tel élève existe).

Ne retrouvons-nous pas ici des éléments de vigilance et des inquiétudes soulevées récemment par plusieurs groupes québécois œuvrant en éducation (syndicats, associations de parents, professeur.e.s chercheur.e.s, praticien.ne.s, etc.), y compris par plusieurs chercheur.e.s en éducation, notamment dans le présent collectif ?

En remontant quelques décennies en arrière, à la lumière, d'une part, de la présente comparaison entre le programme *No Child Left Behind* et le PL23 avec son INEE, et, d'autre part, du document en réponse à la demande d'accès à l'information dont il a été question plus haut, on constate que plusieurs lignes de conduite québécoises vont dans le même sens que le programme étasunien qui n'a pourtant pas fait ses preuves d'excellence. Nous remarquons également que les avis au ministre sont forgés par les tenants qui défendent l'INEE depuis plusieurs années, voire des décennies. Ceci est loin de représenter un processus de consultation démocratique, mais s'avère plutôt l'avancement d'une pensée unique qui sélectionne, en vase clos, les membres d'une même famille conceptuelle ne relevant ainsi les propos que de celles et ceux qui se logent à la même école. Il nous apparaît que le PL23 et l'INEE y étant enchâssés viennent cautionner et légaliser la constitution d'un cercle de privilégiés jouissant d'un statut de proximité au ministre et permettant d'obtenir son attention et son pouvoir. Cette mascarade doit être rapidement interrompue, et ce, au profit d'une réelle excellence en éducation pour les jeunes du Québec.



Les données probantes en éducation : une réédition du dogme de l’Immaculée Conception ?

[Jacques Désautels](#) - Professeur émérite (Université Laval)

Le ministre de l’Éducation Bernard Drainville a répété à plusieurs reprises qu’il n’adhérait pas aux conclusions des travaux du Conseil supérieur de l’éducation (CSE) qui mettent en évidence l’inéquité du système d’éducation à trois vitesses du Québec, prétextant que celles-ci comporteraient un biais idéologique¹ qu’il n’a d’ailleurs jamais su expliciter. Curieusement, lors des audiences parlementaires portant sur le projet de loi n° 23 (PL23), ce même ministre a avalisé sans jamais en questionner les fondements des propos de ceux et celles qui affirmaient que les décisions en éducation devaient dorénavant être prises en s’appuyant sur les données probantes issues des analyses de la recherche dite scientifique en éducation. Est-ce à dire que ces données échapperaient au virus idéologique imputé par le ministre aux travaux du CSE et participeraient plutôt d’une immaculée conception ?

C’est bien sûr un leurre, car même si les procédés d’analyse de ce type de recherche sont systématiques, les résultats qui en découlent sont inévitablement tributaires des perspectives adoptées en amont par ceux et celles qui les fabriquent, comme l’illustre dans ce qui suit.

La production de données probantes : un exemple

Les données dites probantes ne sont jamais données d’emblée. Contrairement à ce que peut suggérer leur appellation, elles sont bel et bien obtenues, c’est-à-dire résultent des analyses de résultats de recherches, et ce, quel que soit le domaine de référence (médecine, pharmacologie, éducation, etc.). Ces analyses sont généralement réalisées par un groupe de spécialistes (GS) dans le domaine en cause et à qui un commanditaire a confié la tâche de cerner les résultats de recherche qui sont pertinents eu égard aux intérêts qui sont les siens. Ainsi, on peut demander au GS de repérer les meilleures pratiques pédagogiques (programmes, méthodes, modes d’évaluations, etc.) à déployer dans les classes pour s’assurer que les élèves du secondaire acquièrent un minimum de culture scientifique. C’est d’ailleurs une requête tout à fait plausible puisque qu’il s’agit effectivement d’un but pédagogique visé par le programme de sciences du secondaire du ministère de l’Éducation du Québec. Mais comment définir ce que l’on entend par culture scientifique² ?

¹ Utilisé de cette manière, le concept d’idéologie a une connotation négative et s’apparente à une invective en ce qu’il attribue aux autres une forme de fausse conscience, un rapport imaginaire à la réalité sociale, voire une coupure avec le réel. Une telle attitude est fondée sur un leurre soit la croyance en la possibilité de la neutralité axiologique et de la possibilité de dire « ce qu’il en est de ce qui est », selon l’expression de Boltanski (2009).

² Le physicien français Jean-Marc Lévy-Leblond (2020), qui s’est longuement penché sur cette question, doute que les scientifiques eux-mêmes puissent en avoir une puisque s’ils connaissent, par exemple, le nom de personnages tels Galilée et Newton, ils les ont rarement lus dans le texte. Qu’est-ce donc qu’une culture scientifique sans perspective historique digne de ce nom ?



Cette définition fera nécessairement référence à une représentation des sciences, aux modalités de preuve acceptables, au type de vérité qu'elles produisent, à leur ancrage social et leur histoire, bref à une épistémologie des sciences. Le GS devra donc trancher dans un débat au sein duquel s'affrontent philosophes, sociologues, historiens et historiennes des sciences d'allégeances théoriques diversifiées, parfois antagonistes et donnant lieu à des débats belliqueux (réalistes, positivistes, pragmatistes, expérimentalistes, constructivistes, etc.). Mais comme il n'existe pas une science des sciences, un point de vue des points de vue à partir duquel une décision peut être prise quant à la validité d'une hiérarchie des épistémologies, la représentation retenue ne pourra pas être dite idéologiquement neutre, sans compter que le GS devra aussi s'entendre sur la signification du concept de culture ce qui, de nouveau, l'obligera à effectuer des choix qui engagent une certaine représentation du développement humain et du vivre ensemble sociétal, rien de moins.

Au vu de l'ampleur et de la complexité de cette tâche, le GS pourrait procéder à l'examen des travaux en didactique et en pédagogie des sciences. Il constaterait alors qu'il existe un consensus international quant à la nécessité de promouvoir à l'école secondaire une forme d'alphabétisation scientifique (AS). Or, bien que l'on s'accorde de manière générale sur l'idée que celle-ci ne peut se réduire au seul apprentissage par les élèves de notions scientifiques, sa conceptualisation se décline de diverses manières. Ainsi, dans un rapport de la National Academies of Sciences, Engineering and Medicine (*'Science Literacy: Concepts, Contexts and Consequences'*, 2016), les auteurs ont repéré dans la documentation consultée pas moins d'une trentaine de définitions de ce concept qui présentent à peu près toutes un air de famille : apprentissage des concepts, connaissance des méthodes en usage dans les sciences, conscience des limites des sciences, connaissance du fait que les sciences, notamment en vertu de leurs applications, contribuent à la transformation de notre environnement matériel, intellectuel et culturel, etc. Toutefois, elles se distinguent par leurs façons d'envisager la question de la socialité des sciences et, du coup, de l'orientation à donner à l'AS.

Dans certains discours, les sciences étant envisagées comme n'ayant que des effets sociaux et non comme des pratiques sociales, il suffit alors de faire part aux élèves des applications plus ou moins adéquates des sciences. À contrario, dans d'autres discours, les sciences étant vues comme des productions qui performent le social, il est alors nécessaire que la réflexion sur les enjeux socioéthiques liés à la production et aux usages des savoirs constitue le point focal de l'éducation aux sciences. L'AS est alors conçue comme une forme d'initiation aux politiques des technosciences qui suppose entre autres que les élèves se sentent concernés et participent de plain-pied à son orientation, notamment en s'engageant dans les débats entourant les controverses sociotechniques qui traversent nos sociétés. De nouveau, le GS devra trancher dans un débat cette fois éducatif.

En optant pour une définition de l'alphabétisation scientifique plutôt qu'une autre, la quête d'information du GS sera de nouveau orientée. En consultant à l'aide de mots clés les banques de « données » de recherche (par exemple Google Scholar) sous le thème retenu, on obtient plusieurs dizaines de milliers de résultats. Certains de ceux-ci peuvent être éliminés à vue



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

d'œil, suivant l'interprétation de la question explorée par le GS; mais pour les autres résultats, se pose alors le problème de séparer l'ivraie du bon grain, c'est-à-dire de sélectionner les résultats selon la qualité des recherches et des revues consultées. Or, l'identification des critères pour réaliser cette sélection suppose le choix d'une hiérarchie épistémologique dont la teneur, comme on l'a vu, est nécessairement sujette à débats. Faut-il ou non entériner celle qui accorde une plus grande valeur aux recherches dites expérimentales plutôt qu'aux recherches dites qualitatives ou aux études de cas ?

À chaque étape et par trois fois dans cet exemple, le GS a dû trancher dans des débats et adopter une perspective plutôt qu'une autre. Ce faisant, le travail du GS illustre bien qu'il est illusoire, comme le soulignent Hawking et Modinow (2011), de penser qu'il existe une possibilité d'éliminer l'observateur dans notre conception du monde. En l'occurrence, il n'y a pas d'Immaculée Conception des données en recherche. C'est plutôt, comme le souligne le sociologue des sciences Yves Gingras (2013), l'accord intersubjectif des membres d'une communauté scientifique qui garantit la valeur des résultats de la recherche et non pas la possibilité de transcender leurs conditions de production. Il est donc plus pertinent d'opter pour une expression qui ne masque pas ces conditions, soit celle de résultats plausibles plutôt que de données probantes, d'autant plus qu'ils devront être mis à l'épreuve en contexte éducatif et socioculturel.

Références

- Boltanski, L. (2009). *De la critique*. Gallimard.
- Gingras, Y. (2013). *Sociologie des Sciences*. Presses Universitaires de France.
- Hawking, S. et Modinow, L. (2011). L'insaisissable théorie unifiée. *Pour la Science, Hors-série Numérique*, 1-9.
- Lévy-Leblond, J.-M. (2020). *Le tube à essais*. Seuil.



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

L'évolution de la réussite des élèves du Québec aux épreuves internationales en sciences : le mythe de l'échec de la réforme scolaire

[Marion Deslandes Martineau](#) - Université du Québec à Montréal

[Patrick Charland](#) - Université du Québec à Montréal

Introduction

Dans les arguments présentés à la Commission de la culture et de l'éducation dans le cadre des consultations sur le projet de loi n° 23, certains auteurs arguent que la création d'un Institut national d'excellence en éducation se justifie principalement par le fait que les choix curriculaires effectués par le Gouvernement du Québec dans le passé n'étaient pas appuyés par des données probantes.

Dans leur mémoire déposé en Commission, Richard et Bissonnette (2023) soutiennent que cette absence de données probantes serait à l'origine de plusieurs effets négatifs des programmes réformés. De leur point de vue, le Programme de formation de l'École québécoise (PFEQ), implanté au primaire en 2000-2001 et au secondaire en 2006-2007 dans le cadre de ce que l'on appelle couramment le Renouveau pédagogique, ne constitue rien de moins qu'un « échec », ou une « erreur du passé ». En outre, Richard et Bissonnette (2023, p. 3) soutiennent que ce sont ces « erreurs du passé qui justifient la création [urgente] d'un Institut national d'excellence en éducation ».

Pour appuyer cette thèse de l'« échec » du Renouveau pédagogique, citant le bilan de l'application du nouveau programme (Gouvernement du Québec, 2006), les auteurs soutiennent notamment que le nouveau programme a eu des effets négatifs observables dans la performance des élèves du Québec aux épreuves internationales en sciences. Ils présentent ainsi une comparaison entre la performance des élèves de 4^e année du primaire à l'épreuve TEIMS (Tendances de l'enquête internationale sur les mathématiques et les sciences) de 1995 et de 2003. Les auteurs mentionnent qu'« après la Norvège, le Québec est l'état ayant connu la plus forte détérioration de sa performance » (Richard et Bissonnette, 2023, p. 5).

Or, cette analyse des performances des élèves du Québec aux épreuves internationales en sciences nous apparaît limitée, voire erronée. D'une part, comme chercheurs à la Chaire UNESCO de développement curriculaire, nous trouvons pertinent de rappeler que les impacts relatifs de nouveaux programmes s'expliquent par une multitude de facteurs, et non simplement par la nature des programmes d'études eux-mêmes. Les auteurs tentent en effet d'établir un lien entre l'approche constructiviste adoptée et leurs impacts sur les élèves dans des épreuves internationales. Or, le BIE-UNESCO (2018) rappelle que la transformation effective d'un système éducatif dépend de l'alignement, donc du niveau de cohérence, entre les orientations éducatives officielles (curriculum officiel), les méthodes d'enseignement, les tâches d'évaluation et les activités d'apprentissage dans la salle de classe (curriculum implanté), et ce qui est effectivement appris par les élèves (curriculum réalisé). Au-delà des programmes eux-mêmes, de nombreux facteurs auraient pu expliquer des résultats plus faibles des élèves dans une épreuve internationale. Mais, d'autre part, un regard rétrospectif sur la performance des élèves dans



diverses épreuves internationales en sciences avant et depuis l'implantation des programmes réformés au primaire et au secondaire nous mène à des constats qui diffèrent complètement de l'argumentaire mis de l'avant par Richard et Bissonnette (2023). En science, la réforme des programmes est loin de constituer un échec.

Le présent chapitre présente ainsi l'évolution de la performance des élèves du Québec à l'épreuve TEIMS (4^e année du primaire et 2^e année du secondaire) et à l'épreuve PISA (4^e année du secondaire).

TEIMS : Tendances de l'enquête internationale sur les mathématiques et les sciences

Les Tendances de l'enquête internationale sur les mathématiques et les sciences (TEIMS, ou TIMSS pour *Trends in International Mathematics and Science Study*) constituent une étude visant à établir des comparaisons internationales par rapport au niveau des élèves dans ces deux disciplines. L'objectif en est d'interpréter les différences entre les systèmes éducatifs (le curriculum, les pratiques pédagogiques) afin d'améliorer l'enseignement-apprentissage. L'évaluation du TEIMS se concentre sur les mathématiques et les sciences pour les élèves de 4^e année et de 8^e année (c'est-à-dire, au Québec, de la 4^e année du primaire et la 2^e année du secondaire), et a lieu tous les quatre ans depuis 1995. L'évaluation TEIMS se fait habituellement dans les écoles, durant les heures de cours, au mois de mai.

L'évaluation comprend un test mesurant les connaissances et compétences des élèves et un questionnaire de référence recueillant des informations sociodémographiques, tous deux à l'intention des élèves, ainsi qu'un questionnaire à l'intention des directions, portant sur leur école.

Le Québec et l'Ontario ont participé, de leur propre initiative, à chaque évaluation depuis 1995, mais tout le Canada n'a participé qu'en 1995, 1999 et 2015. Il est à noter que pour l'année 1995, les données actuellement disponibles sont incomplètes, c'est pourquoi nous avons exclu cette année de l'analyse. Pour l'année 1999, seuls les élèves de 8^e année ont été évalués, c'est pourquoi notre analyse pour les élèves de 4^e année ne commence qu'en 2003.

Le volet sciences du TEIMS

Le volet sciences du TEIMS se divisait au départ en six domaines de connaissances scientifiques : science de la terre, science de la vie, physique, chimie, enjeux environnementaux et démarche scientifique. Les domaines ont été révisés en 2003 – science de la terre, science de la vie, physique, chimie, science environnementale – puis encore une fois en 2007, pour demeurer par la suite au nombre de quatre : science de la terre, biologie, physique et chimie. Se sont ajoutés à ces domaines de connaissances, en 2007, des domaines cognitifs : savoir, application et raisonnement.

Les résultats des élèves du Québec

Les tableaux 1 et 2, en annexe, présentent les résultats pour le Québec (moyennes et erreurs-types), les quelques résultats disponibles pour le Canada ainsi que les moyennes mondiales de 1999 à 2019 (les données pour l'année 2023 n'étant pas encore disponibles), pour la 4^e et la 8^e année. Il est important de noter qu'à partir de 2007 (inclusivement), le TEIMS ne calcule plus de



moyenne mondiale, mais seulement le *scale centerpoint*, qui correspond au point central du classement possible entre 0 et 1000 points, soit toujours 500. À des fins de comparaison longitudinale, nous avons donc estimé une moyenne mondiale pour les années 2007 à 2019, correspondant à la moyenne des résultats des filles et des garçons.

Construites à partir des données présentées en annexe, les figures 1 et 2 présentent l'évolution des résultats du Québec au TEIMS de 1999 à 2019 en comparaison avec les moyennes mondiales en 4^e et en 8^e année. Dans chaque figure, deux barres verticales noires marquent l'entrée en vigueur des programmes réformés (le Programme de formation de l'école québécoise), à l'automne 2001 au primaire et à l'automne 2006 au secondaire.

Figure 1

Évolution des résultats en sciences du Québec au TEIMS en comparaison avec les moyennes mondiales (4^e année)

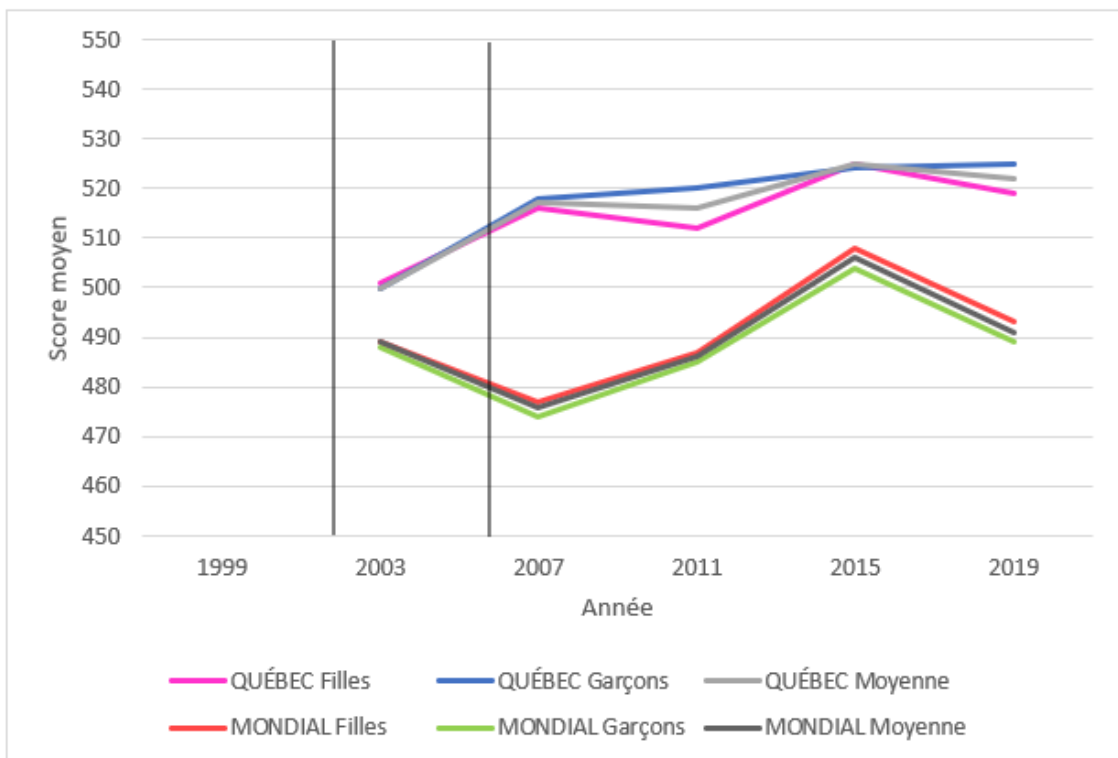
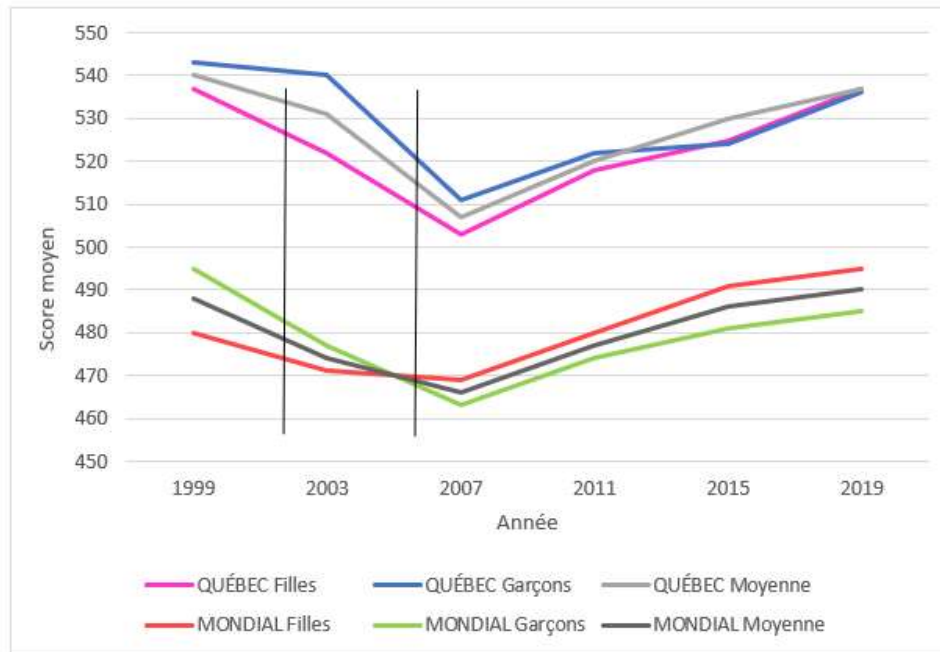




Figure 2

Évolution des résultats en sciences du Québec au TEIMS en comparaison avec les moyennes mondiales (8^e année)



Globalement, on remarque d’abord que les résultats du Québec suivent sensiblement les mêmes variations que les moyennes mondiales. Plus encore, le Québec se classe généralement systématiquement au-dessus de la moyenne canadienne et celle des autres pays participants.

En 4^e année du primaire (figure 1), on constate que pour l’année 2007 où, par ailleurs, tous les élèves de 4^e année avaient suivi les programmes réformés depuis le début de leur parcours au primaire, les résultats du Québec sont en hausse, alors qu’ils sont en baisse au niveau mondial. En termes de classement mondial, le tableau 4 (annexe) montre une certaine stabilité, mais comme le nombre de pays participant est en croissance à travers le temps, la performance des élèves du Québec s’améliore.

Pour la 8^e année, soit la 2^e année du secondaire (figure 2), il est pertinent de mentionner quelques faits saillants tirés des rapports québécois pour le TEIMS des années 1995-1999 (pour lesquelles nous n’avons pas retenu de données dans nos tableaux et figures) et 2003 (qui établit une comparaison avec l’année 1999).

- Entre 1995 et 1999, le Québec montre une amélioration considérable des résultats en sciences (hausse de trois points).
- En 1999, les moyennes du Québec pour chaque domaine de connaissances en sciences sont significativement plus élevées que les moyennes mondiales.



- En 2003, le Québec se classait 10^e parmi les 50 pays et régions participants, avec des moyennes significativement plus élevées que les moyennes mondiales pour tous les domaines de connaissances.
- En 2003, bien qu'il soit vrai que le Québec ne montre pas d'amélioration des résultats, on note que les résultats pour chaque domaine de connaissances sont très semblables aux résultats de 1999 pour les items identiques, et que trop peu d'items de 1995 ont été réutilisés en 2003 pour permettre des comparaisons fiables entre ces deux années.

En 2007, on observe une tendance à la baisse qui pourrait sembler coïncider avec la mise en place des programmes réformés au secondaire, mais l'arrivée du Renouveau pédagogique au secondaire date de l'automne 2006 (année scolaire 2006-2007, 1^e année du secondaire), donc les élèves de 8^e année (2^e année du secondaire) ayant passé l'évaluation TEIMS en mai 2007 sont en fait la dernière cohorte n'ayant pas suivi les programmes réformés. De plus, cette tendance à la baisse est cohérente avec la tendance observée au niveau mondial. Dans le rapport québécois pour le TEIMS de 2007 (p. 40), on explique ainsi la baisse observée :

Québec's Secondary II students were not as successful in 2007 as in previous years. Their average score fell by 24 points, and Québec slipped six places in the overall ranking. This outcome is explained at least in part by the fact that some countries left the study, others joined, and a number of countries achieved better results than in the past. Québec's 2007 ranking is its lowest since it began participating in the study in 1991.

De plus, considérant que les premiers élèves québécois terminant la 2^e année du secondaire en ayant suivi les programmes réformés l'ont fait en 2007-2008, il est impossible qu'un effet du Renouveau pédagogique ne soit détecté par le TEIMS en 8^e année (2^e année du secondaire) avant l'évaluation de 2011, et les résultats du Québec à partir de 2011 sont en hausse constante. En 2019, les élèves du Québec passant du 12^e rang mondial au 6^e rang mondial (tableau 4 en annexe). Cependant, rappelons que les impacts de l'implantation d'un programme d'études se mesurent par diverses dimensions dans un système éducatif : un regard exclusif sur une évaluation comme le TEIMS constitue une analyse très limitée.

PISA : Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA : Programme for International Student Assessment)

Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) est un projet de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) qui vise à évaluer, à l'aide d'une évaluation qui a lieu aux trois ans depuis 2000, dans quelle mesure les élèves de 15 ans (c'est-à-dire en 10^e année ou, au Québec, en 4^e année du secondaire) ont acquis les connaissances et les compétences essentielles pour participer à la société. L'évaluation PISA consiste, comme le TEIMS, en un test des connaissances et compétences des élèves suivi d'un questionnaire sociodémographique, et a généralement lieu dans les écoles, durant les heures de cours, aux mois d'avril ou de mai.

L'évaluation commune mesure les connaissances dans trois grands domaines : la lecture, la culture mathématique et la culture scientifique. Le PISA suit un cycle de trois ans : le premier



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

test, en 2000, portait principalement sur la lecture (compréhension de l'écrit), celui de 2003, principalement sur les mathématiques, et celui de 2006, principalement sur les sciences, et ainsi de suite pour les années subséquentes. Le PISA fournit ainsi chaque trois ans des indicateurs nationaux sur les trois domaines à l'étude, et des résultats plus détaillés pour le domaine principal à l'étude.

Il est à noter que le Canada et le Québec ont participé à toutes les évaluations PISA. Statistique Canada s'est assuré chaque année de constituer un échantillon national représentatif pour les dix provinces. De son côté, le Québec dit s'être assuré d'avoir un échantillon suffisant pour obtenir des résultats distincts du reste du Canada.

Le volet sciences du PISA

À ce jour, la culture scientifique a constitué le domaine principal à l'étude du PISA deux fois, en 2006 et en 2015. Étant donné les circonstances liées à la pandémie de COVID-19, la passation prévue pour 2021 a été repoussée à 2022, et celle de 2024, la prochaine devant se concentrer sur la culture scientifique, à 2025. L'évaluation se concentre sur la culture scientifique générale dans trois champs d'application – les questions scientifiques relatives à la vie et à la santé, les questions relatives à la terre et à l'environnement et les questions relatives à la technologie – et sur trois sous-domaines de compétences scientifiques – identifier des questions d'ordre scientifique, expliquer des phénomènes de manière scientifique et utiliser des éléments probants de manière scientifique.

Les résultats des élèves du Québec

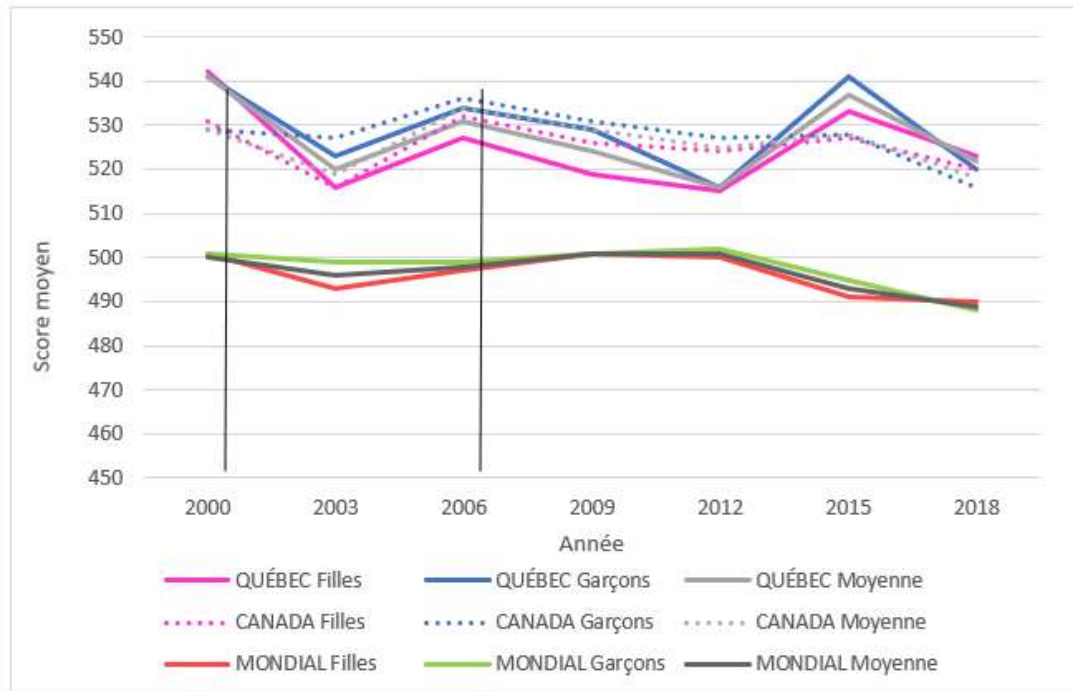
Le tableau 3, en annexe, présente les résultats détaillés pour le Québec et le Canada (moyennes et erreurs-types), ainsi que les moyennes mondiales de 2000 à 2018 (les résultats détaillés pour 2022 n'étant pas encore disponibles).

La figure 3 présente l'évolution des résultats du Québec au PISA de 2000 à 2018 en comparaison avec les moyennes mondiales. Dans la figure, deux barres verticales noires marquent l'entrée en vigueur des programmes réformés (du Renouveau pédagogique), à l'automne 2001 au primaire et à l'automne 2006 au secondaire.



Figure 3

Évolution des résultats en sciences du Québec au PISA en comparaison avec les moyennes mondiales



D'année en année, le Canada se classe généralement très bien par rapport aux autres pays, et comme au TEIMS, le Québec se classe généralement très bien par rapport aux autres provinces et pays participants. En 2000, le Québec se classait 4^e sur les 32 pays et provinces participants, sans aucune différence significative avec les résultats des trois le précédant. Malgré une baisse significative des résultats du Québec entre 2000 et 2003, le Québec est de retour au 4^e rang mondial en 2006, et on ne note pas de différence significative lorsque sont comparés les résultats de 2000, 2003 et 2006 : les résultats du Québec sont stables et le même portrait est observé en 2009.

Comme nous l'avons expliqué précédemment, le Renouveau pédagogique a été implanté au secondaire au Québec à l'automne 2006 (année scolaire 2006-2007), donc les élèves ayant suivi les programmes réformés durant tout leur parcours ne pourraient être visés par le PISA (à 15 ans, donc en 10^e année, ou 4^e année du secondaire) qu'à la fin de l'année scolaire 2009-2010. L'évaluation PISA suivant cette année scolaire est celle de 2012. En 2012, on remarque une baisse des résultats en science pour le Québec, qu'il pourrait être tentant d'attribuer au Renouveau pédagogique. Le rapport du Canada pour le PISA 2012 fait toutefois remarquer que le rendement en sciences ne s'est amélioré dans aucune province canadienne entre 2006 et 2012, et qu'il a d'ailleurs diminué à Terre-Neuve-et-Labrador (-11), à l'Île-du-Prince-Édouard (-18) et au Manitoba



(-21) tout comme au Québec (-15). Rappelons également encore une fois que les impacts de l'implantation d'un programme d'études se mesurent dans diverses dimensions du système éducatif : un regard exclusif sur une évaluation comme le PISA constitue une analyse limitée.

Par la suite, entre 2012 et 2015, une amélioration très considérable est observée au Québec pendant que mondialement, on observe plutôt une tendance à la baisse. Il n'y a pas de différence significative entre les résultats des élèves québécois en sciences entre 2006 et 2015, les deux années où les sciences constituaient le domaine principal de l'évaluation. Plus encore, d'ailleurs, leurs résultats sont en hausse de 6 points. En 2018, malgré une tendance légèrement à la baisse qui reflète la tendance mondiale, le Québec se classe en 2^e position parmi toutes les provinces canadiennes participantes, derrière l'Alberta.

Conclusion

À la lumière de l'analyse des performances des élèves du Québec dans les épreuves internationales TEIMS en sciences, au primaire et au secondaire, ainsi que celle du PISA, au secondaire, ce chapitre a montré qu'il est erroné de conclure rétrospectivement que la réforme éducative couramment appelée le Renouveau pédagogique et, plus particulièrement, la réforme en sciences, constitue un échec. Au contraire, comparativement à d'autres provinces canadiennes et à d'autres systèmes éducatifs, les élèves du Québec sont dans le haut du classement dans les épreuves internationales en sciences au secondaire.

Dans l'analyse de l'évolution des résultats du TEIMS et du PISA, il n'est pas possible de voir dans les données des liens entre l'implantation de nouveaux programmes et la performance des élèves du Québec dans ces épreuves. Ces résultats soulignent l'importance de prendre en compte divers facteurs lors de l'évaluation des impacts de l'implantation des programmes et mettent en lumière le fait que le Québec continue de se démarquer dans le paysage éducatif canadien et mondial.

D'ailleurs, si l'urgence de la création d'un Institut national d'excellence en éducation se justifie globalement par l'idée de collecter des données probantes pour mieux outiller les décideurs dans les orientations éducatives, il nous apparaît primordial que les argumentaires en faveur ou en défaveur de la création d'un tel institut présentent un portrait d'ensemble de la situation et qui est basé sur la variété des données disponibles.

Références

- Bureau international d'éducation de l'UNESCO (BIE-UNESCO) (2018). *Training tools for curriculum development: a resource pack*. UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250420_eng
- Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) (2013). *À la hauteur : Résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE - Le rendement des jeunes du Canada en mathématiques, en lecture et en sciences*.
- Gouvernement du Québec (2006). *Bilan de l'application du programme de formation de l'école québécoise – enseignement primaire. Rapport final*. Table de pilotage du renouveau pédagogique. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Québec (2001). *Third International Mathematics and Science Study (Repeat Project) - TIMSS 1999. Québec Report*. Ministère de l'Éducation : Québec, Canada.



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

- Québec (2004). *Trends in International Mathematics and Science Study - TIMSS 2003. Results achieved by Québec students on the 2003 mathematics and science tests*. Ministère de l'Éducation.
- Québec (2008). *Trends in International Mathematics and Science Study - TIMSS 2007. Results achieved by Québec students on the 2007 mathematics and science assessments*. Ministère de l'Éducation : Québec, Canada.
- Richard, M. et Bissonnette, S. (2023). *L'urgence de mettre en place un Institut national d'excellence en éducation (INEE)*. Mémoire déposé à la Commission de la culture et de l'éducation dans le cadre des consultations sur le Projet de loi 23 [r-libre/2982]



ANNEXE

Tableau 1

Résultats en sciences du Québec et du Canada au TEIMS en comparaison avec les moyennes mondiales (4^e année)

Québec						
Année	Filles		Garçons		Moyenne	
	M	ET	M	ET	M	ET
1999						
2003	501	2,7	500	3,1	500	2,5
2007	516	3,1	518	3,5	517	2,7
2011	512	3	520	3	516	2,7
2015	525	3,6	524	5,3	525	4,1
2019	519	2,7	525	3	522	2,5
Canada						
Année	Filles		Garçons		Moyenne	
	M	ET	M	ET	M	ET
1999						
2003						
2007						
2011						
2015	526	2,8	524	3	525	2,6
2019						
Mondial						
Année	Filles		Garçons		Moyenne	
	M	ET	M	ET	M	ET
1999						
2003	489	1,1	488	0,9	489	0,9
2007	477	1,2	474	1,2	476*	
2011	487	0,6	485	0,6	486*	
2015	508	0,5	504	0,6	506*	
2019	493	0,6	489	0,6	491*	

Légende M : Moyenne. ET : Erreur-type. * : Moyenne estimée



Tableau 2

Résultats en sciences du Québec et du Canada au TEIMS en comparaison avec les moyennes mondiales (8^e année)

Québec						
Année	Filles		Garçons		Moyenne	
	M	ET	M	ET	M	ET
1999	537	8,1	543	6,7	540	5,5
2003	522	3,7	540	3,2	531	3
2007	503	3,3	511	4,1	507	3,1
2011	518	3	522	3	520	2,5
2015	525	3,6	524	5,3	530	4,4
2019	537	4,1	536	4	537	3,6

Canada						
Année	Filles		Garçons		Moyenne	
	M	ET	M	ET	M	ET
1999	526	3,2	540	2,4	533	2,1
2003						
2007						
2011						
2015	524	2,2	529	2,7	526	2,2
2019						

Mondial						
Année	Filles		Garçons		Moyenne	
	M	ET	M	ET	M	ET
1999	480	0,9	495	0,9	488	0,7
2003	471	0,7	477	0,7	474	0,6
2007	469	0,8	463	0,7	466*	
2011	480	0,6	474	0,7	477*	
2015	491	0,6	481	0,7	486*	
2019	495	0,6	485	0,8	490*	

Légende M : Moyenne. ET : Erreur-type. * : Moyenne estimée



Tableau 3

Évolution des résultats en sciences du Québec et du Canada au PISA

Québec						
Année	Filles		Garçons		Moyenne	
	M	ET	M	ET	M	ET
2000	542	4,1	541	3,8	541	3,4
2003	516	5,2	523	6,3	520	5,2
2006	527	4,3	534	5,1	531	4,2
2009	519	3,5	529	4,1	524	4,1
2012	515	3,5	516	3,9	516	4,8
2015	533	5,2	541	5,6	537	6,5
2018	523	4,3	520	4,4	522	5,1

Canada						
Année	Filles		Garçons		Moyenne	
	M	ET	M	ET	M	ET
2000	531	17	529	1,9	529	1,6
2003	516	2,2	527	2,3	519	2
2006	532	2,1	536	2,5	534	2
2009	526	1,9	531	1,9	529	3
2012	524	2	527	2,4	525	4
2015	527	2,3	528	2,5	528	4,9
2018	520	2,5	516	2,7	518	4,1

Mondial						
Année	Filles		Garçons		Moyenne	
	M	ET	M	ET	M	ET
2000	501	0,8	501	0,9	500	0,7
2003	493	1,3	499	1,3	496	1,1
2006	497	0,6	499	0,6	498	0,5
2009	501	0,6	501	0,6	501	2,6
2012	500	0,5	502	0,6	501	0,5
2015	491	0,5	495	0,5	493	4,5
2018	490	0,5	488	0,5	489	3,5

Légende M : Moyenne ET : Erreur-type IC : Intervalle de confiance



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Tableau 4

Rang mondial du Québec en sciences au TEIMS et au PISA

TEIMS				
	4^e année		8^e année	
Année	Rang mondial du Québec	Nombre de pays/provinces participants	Rang mondial du Québec	Nombre de pays/provinces participants
1999			11	43
2003	19	28	10	50
2007	19	43	15	56
2011	24	51	12	43
2015	26	50	12	42
2019	26	64	6	46

PISA		
Année	Rang mondial du Québec	Nombre de pays/provinces participants
2000	4	32
2003	11	41
2006	4	57
2009	10	65
2012	19	65
2015	3	72
2018	7	79



Au-delà des bons résultats des élèves québécois en mathématiques : regard socioculturel sur les spécificités de son enseignement au Québec

[Claudia Corriveau](#) - Université Laval

[Mélanie Tremblay](#) - Université du Québec à Rimouski (campus Lévis)

S'il est un domaine qui a connu des dérives en éducation, c'est bien l'enseignement des mathématiques. Par exemple, il est désormais largement admis que le mouvement des mathématiques modernes des années 1970 et la théorie structuraliste qui le sous-tend ont été des échecs en matière d'éducation (Mura, 2002). Heureusement, le Québec a été moins affecté par cette tendance mondiale (Dionne et Voyer, 2009). Le contexte actuel du projet de loi n° 23 (PL23) conjugué aux solutions mises de l'avant pour contrer la pénurie en enseignement éveille, chez la communauté en enseignement des mathématiques, doutes et confusion qui font craindre à de potentiels dérapages tant face aux choix pédagogiques mis de l'avant que dans les façons de penser l'accompagnement et la transformation des pratiques enseignantes.

L'édiction de la Loi sur l'Institut national d'excellence en éducation (INEE) semble, selon nous, s'appuyer sur le postulat que la réussite des élèves et d'un système d'éducation repose sur les seules pratiques des individus qui le composent, ignorant du même souffle les conditions qui, au cours des années, les façonnent et contribuent à leur perfectibilité. Dans ce texte, nous mettrons d'abord en lumière quelques résultats relatifs aux performances des jeunes Québécois aux tests internationaux. Puis, nous discuterons de certaines spécificités de l'enseignement des mathématiques au Québec qui permettent de mieux expliquer cette réussite reconnue mondialement.

Les résultats des jeunes Québécois aux tests internationaux

Les résultats des jeunes Québécois aux tests internationaux ne permettent pas de dresser un tableau complet de l'enseignement des mathématiques au Québec. Ainsi, nombreuses sont les réserves qui peuvent être émises vis-à-vis de ces tests, notamment en ce qui a trait à leur représentativité, leur capacité à refléter les apprentissages ou encore quant aux paradigmes éducatifs qui les sous-tendent. Néanmoins, au fil du temps, la constance des résultats des élèves québécois, tant aux évaluations internationales TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) qu'à celles du PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) suscite un intérêt à travers le monde. D'abord, les élèves québécois de quatrième année du primaire et de deuxième secondaire montrent des scores moyens qui se situent toujours au-dessus des scores canadiens moyens lorsque ceux-ci sont disponibles¹. En 2e secondaire, seulement cinq pays participants ont des scores moyens supérieurs à ceux du Québec, les écarts

¹ À l'épreuve TIMSS, les scores ont été plus élevés en 1995, ont baissé au début des années 2000, puis se sont stabilisés à partir de 2007 en quatrième année et 2003 en huitième année. Les scores les plus bas correspondent aux réformes de 2001 (primaire, score le plus bas en 2003) et 2005 (secondaire, score le plus bas en 2007), suggérant une période d'adaptation pour les enseignants face aux changements de programmes.



demeurant plus stables. L'enquête PISA de 2018 a également dévoilé d'excellents résultats pour les jeunes de 15 ans au Québec, qui se classent au troisième rang au niveau mondial et en première place au Canada (avec un score de 532 alors que la deuxième province obtient un score de 513 et que la moyenne canadienne est de 512).

Néanmoins, la question de l'égalité des chances constitue un enjeu. Selon les constatations d'Oubenaïssa et Poirier (2021), le Québec présente des performances légèrement moins positives que la moyenne des provinces canadiennes, se situant ainsi à proximité de la moyenne de l'OCDE en ce qui concerne la disparité entre les élèves obtenant les meilleurs (90^e percentile) et les moins bons résultats (10^e percentile). Le pourcentage d'élèves dits de bas niveau² reste cependant inférieur au Québec par rapport aux autres provinces canadiennes (12 % au Québec, 16 % au Canada et 24 % pour l'OCDE). Près de la moitié des élèves québécois de l'étude de 2018 atteignent les niveaux les plus élevés³ (46 % au Québec, 37 % au Canada et 30 % pour l'OCDE). À noter, même les écoles publiques du Québec surpassent les résultats des autres provinces canadiennes en mathématiques.

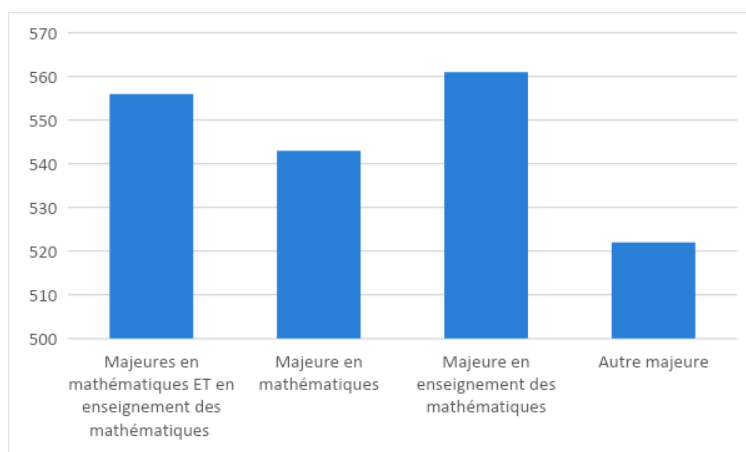
Exploration des raisons derrière ces résultats et spécificités de l'enseignement des mathématiques au Québec

La formation

Tel que le montre la figure 1, tirée du rapport de Oubenaïssa et Poirier (2021), l'importance d'une solide formation en didactique des mathématiques est reconnue comme facteur important sur l'augmentation des résultats des élèves de 2^e secondaire.

Figure 1

Score moyen en mathématiques des élèves de huitième selon la majeure de leurs enseignants (Oubenaïssa et Poirier, 2021, p. 28)



² Sous le niveau 2.

³ Niveaux 4, 5 et 6.



Au Québec, les programmes de baccalauréat en enseignement proposent un nombre important de cours de didactique des mathématiques. On y aborde notamment les facettes de l'activité mathématique à promouvoir dans la classe en y coordonnant un travail important sur l'évolution des savoirs mathématiques selon les différents champs. Viser à maintenir, voire améliorer les bons résultats en mathématiques des jeunes Québécois consisterait alors à reconnaître l'importance de la formation offerte en didactique des mathématiques auprès des futurs enseignants.

Les programmes

Une analyse des programmes d'enseignement au Québec révèle plusieurs éléments clés de la culture mathématique en contexte scolaire (voir Bednarz, 2002; Corriveau, 2023; Dionne, 2007; Lajoie et Bednarz, 2012). Tout d'abord, on observe, depuis les années 1950, une orientation pragmatique des mathématiques dans les programmes, avec une intention croissante de les intégrer tôt à la culture générale des élèves. L'objectif est d'encourager ces derniers à développer une manière proprement mathématique de penser, de découvrir et de s'engager dans l'activité mathématique. De plus, les différents programmes depuis 1950 mettent en avant l'importance de placer l'activité des élèves au cœur de la classe de mathématiques. S'appuyer et exploiter leurs connaissances, donner du sens aux savoirs mathématiques en cours d'élaboration traversent les courants. Enfin, la résolution de problèmes, comme activité mathématique, occupe une place prépondérante depuis longtemps dans les programmes, bien avant qu'elle ne soit officiellement définie comme une approche pédagogique (Dionne et Voyer, 2009). Faut-il d'ailleurs préciser que contrairement à plusieurs états américains et autres provinces canadiennes, les programmes québécois de mathématique, au primaire et au secondaire, se déploient en cycles; il n'y a pas de subdivision imposée en termes de blocs de cours associés à des champs mathématiques distincts (algèbre, géométrie...)⁴. Cette particularité favorise la proposition de problèmes dont la résolution pourra nécessiter le recours à une diversité de concepts issus de différents champs mathématiques.

Tout ce qui précède transcende les différentes tendances éducatives des dernières décennies, montrant ainsi une évolution cohérente et continue de la culture mathématique en contexte scolaire.

Une vision partagée : les associations et espaces de collaboration

Des associations et regroupements (ex. GRMS, GREFEM, AMQ, Récit MST et FGA, OIPA, GDM...) travaillent ensemble depuis plus de 40 ans afin d'établir des connexions entre les milieux universitaires (mathématiques et didactique) et le domaine de l'enseignement. Un exemple de cette cohésion réside dans l'adoption, dans les années 1990, d'un plan global visant à garantir un développement harmonieux et cohérent de l'enseignement des mathématiques au Québec

⁴ À titre d'exemple, en éducation aux adultes, tant en formation de base commune qu'en formation de base diversifiée, il est nécessaire d'obtenir une réussite à différents cours dont le nombre d'heures varie pour passer au niveau suivant.



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

(Lavoie, 2004; Pallascio, 1990). Il est issu de différentes initiatives, dans les années 1970, dont la création du Groupe de didactique des mathématiques du Québec (GDM) et le programme de perfectionnement des maîtres en mathématiques (PERMAMA). Ce dernier a joué un rôle de premier plan dans la création de communautés de pratiques centrées sur les pratiques d'enseignement des mathématiques. Cette collaboration autour d'une vision partagée prend d'autres formes au cours de la dernière décennie. Le nombre de communautés de partage a connu une croissance notable et cela se traduit par la création de nombreuses pages et groupes sur les réseaux sociaux. À titre d'exemple, le groupe *Les Math Autrement* compte maintenant plus de 14 600 membres, parmi lesquels certains professeurs en didactique des mathématiques et en mathématiques y sont actifs. De plus, certains chercheurs sont sollicités par les milieux scolaires pour contribuer aux réflexions, collaborer à l'élaboration de ressources développées qui sont à leur tour diffusées à l'échelle provinciale. Ce maillage entre professeurs menant des travaux en didactique et orthopédagogie des mathématiques et praticiens n'est pas nouveau; il se traduit aussi par des collaborations avec les équipes ministérielles. Différents objets émergent de ces regards croisés. Ils visent tantôt à fournir des avis plus formels permettant de mieux cerner les problématiques vécues et des pistes à explorer, tantôt à contribuer aux échanges.

La culture de recherches collaboratives

Au Québec, la communauté de chercheurs menant des travaux en didactique et orthopédagogie des mathématiques a une longue tradition de méthodologies de recherche qui prennent une posture compréhensive de la réalité des praticiens jumelée à des recherches sur l'émergence des manières de penser en mathématiques. Parmi les travaux, plusieurs chercheurs se concentrent ainsi sur des défis rencontrés dans la pratique enseignante que plusieurs abordent avec des enseignants à travers des approches de recherche collaborative (Bednarz, 2013).

Conclusion ou nécessité d'embrasser la notion de communauté

Au-delà des résultats des élèves et de l'évolution des programmes, les réussites dans l'enseignement des mathématiques peuvent également être évaluées en examinant les actions des acteurs et des groupes qui ont contribué et contribuent encore à en façonner la culture. Celle-ci prend ses ancrages à travers diverses formes de collaboration et d'interaction entre ces acteurs et groupes. En d'autres termes, cette culture a été forgée au fil des années par la communauté en enseignement des mathématiques. Cette communauté représente sans aucun doute une force dans le paysage mathématique québécois : elle est dynamique et caractérisée par une solide cohésion. Elle est composée d'enseignants, de mathématiciens, de chercheurs en didactique des mathématiques et de formateurs. Elle ne cherche pas à imposer une interprétation unique de recommandations, mais plutôt à tirer parti de la diversité des perspectives pour éclairer les différents enjeux dans l'enseignement des mathématiques et soutenir les choix locaux.

Références

Bednarz, N. (2002). Pourquoi et pour qui enseigner les mathématiques ? Une mise en perspective historique de l'évolution des programmes au Québec au XX^{ème} siècle. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik (ZDM)*, 34(4), 146-157.



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

- Bednarz, N. (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante : regarder ensemble autrement* (Ser. Savoir et formation). L'Harmattan.
- Corriveau, C. (2023). L'évolution des programmes de mathématiques au Québec : le souci de la continuité. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 93, 165-176. <https://doi.org/10.4000/ries.14320>
- Dionne, J. (2007). L'enseignement des mathématiques face aux défis de l'école au Québec : une cohérence à vivre dans une nécessaire cohésion. *Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, 7(1), 6-27. <https://link.springer.com/article/10.1080/14926150709556717>
- Dionne, J. et Voyer, D. (2009). Conférence d'ouverture : 50 ans d'enseignement des mathématiques au Québec. *Bulletin AMQ*, XLIX(3), 6-26.
- Lajoie, C. et Bednarz, N. (2012). Évolution de la résolution de problèmes en enseignement des mathématiques au Québec : un parcours sur cent ans des programmes et documents pédagogiques. *Revue canadienne en enseignement des sciences, de la technologie et des mathématiques*, 12(2), 178–213.
- Lavoie, P. (2004). Enseigner les mathématiques au Québec (1800-2000) : l'émergence d'une spécialité. *Bulletin AMQ*, XLIV(1), 14-38.
- Mura, R. (2002). Lessons from the past, questions for the future: méditation sur thème imposé. Dans E. Simmt et B. Davis (dir). *Proceedings of the 2002 Annual Meeting of the Canadian Mathematics Education Study Group* (pp. 197-205). Queen's University.
- Oubenaïssa, L. et Poirier, L. (2021). *Rapport du projet : Portrait du Québec pour le domaine des mathématiques*. (2021RP-19, Rapports de projets, CIRANO.)
- Pallascio, R. (1990). *Mathématiquement vôtre! : défis et perspectives pour l'enseignement des mathématiques*. États généraux de l'enseignement des mathématiques. Éditions Agence d'ARC.



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Comment lire le résultat des évaluations internationales à propos des compétences en français des élèves du Québec ?

[Olivier Dezutter](#) - Université de Sherbrooke

[Julie Myre Bisailon](#) - Université de Sherbrooke

[Marie-Hélène Forget](#) - Université du Québec à Trois-Rivières

[François Vincent](#) - Université du Québec en Outaouais

[Érick Falardeau](#) - Université Laval

Avec la contribution des membres du Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages
en lecture et en écriture

Une tendance marquée au niveau international au cours des dernières années dans le monde de l'éducation concerne la mise en œuvre de modèles de gouvernance par les résultats. Christian Maroy a fait paraître un ouvrage de synthèse qui analyse sous un angle sociologique à la fois l'histoire récente et les enjeux de l'implantation de cette approche au Québec. Celle-ci a pour intention initiale affichée d'améliorer l'efficacité de la communauté éducative et de rehausser le niveau de compétence des élèves par rapport à des standards établis. Il apparaît toutefois, selon plusieurs études, que les effets de ce type d'approche sur le résultat des élèves demeurent « instables » et « faibles » (Maroy, 2021). La gestion par résultats, si elle présente pour intérêt d'avoir mis de l'avant l'importance d'une gestion rapprochée en soulignant le rôle des directions d'école et des centres de services scolaires dans les affaires pédagogiques, a aussi pour effet, selon l'analyse de Maroy, de contribuer à une limitation de l'autonomie professionnelle des personnes enseignantes et à une forme de déprofessionnalisation.

Un des points clés de cette approche réside dans la multiplication des évaluations externes et centralisées des acquis des élèves. Les responsables politiques d'une part engagent leur système éducatif dans la vaste opération des enquêtes internationales pilotées par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et d'autre part instaurent une panoplie d'épreuves centralisées à différentes étapes de la scolarité. Maroy relaie les effets pervers documentés que cela peut induire sur les pratiques professionnelles des personnes enseignantes : réduction des contenus enseignés en fonction des éléments évalués dans les examens externes, bachotage. Des effets négatifs peuvent aussi être constatés chez les élèves : stress, démotivation, perte de sens...

Une caractéristique de l'approche par résultats concerne l'information publique sur les résultats des différentes épreuves. Les journalistes sont généralement friands de ce type d'information; les titres souvent alarmistes pleuvent lorsque sont dévoilés les résultats. Il est intéressant de remarquer que la place réservée dans les médias à ce sujet est significativement plus importante lorsqu'il est possible de « crier haro sur le baudet » (pensons aux résultats des enquêtes sur la littératie des adultes du programme PEICA) ou lorsqu'il est question de décerner des lauriers.

Il faut toujours, à priori, avoir conscience des limites importantes de ces grandes comparaisons internationales et de la tendance à généraliser les résultats sur la base de la participation de certains échantillons d'élèves. Quoi qu'il en soit, l'exercice qui est rarement fait,



de notre point de vue, consiste à voir comment il est possible de donner sens à ces résultats en les situant dans une perspective plus large et en profitant de cette occasion pour explorer différents facteurs explicatifs relevant de différents ordres et sur lesquels il est potentiellement possible d'agir. C'est l'exercice auquel nous nous étions adonnés il y a quelques années lors de la diffusion des résultats de l'enquête internationale PIRLS portant sur les compétences en compréhension en lecture des élèves de quatrième primaire. Nous reprenons à ce sujet ci-dessous l'intégralité de ce texte collectif, rédigé avec quelques collègues et paru dans les colonnes du *Devoir* en 2017.

*L'école québécoise forme-t-elle de bons lecteurs ? ** - 14 décembre 2017

Le 5 décembre étaient rendus publics les résultats de la dernière enquête PIRLS réalisée en 2016 et portant sur l'évaluation de la compréhension en lecture des élèves de 4^e année du primaire. Alors que la situation relève de la catastrophe en Belgique francophone et en France, où on observe une chute continue des performances des élèves durant les 15 dernières années, le Québec ne s'en sort pas trop mal ! Les résultats de nos élèves se situent nettement au-dessus de la moyenne internationale, ils sont en hausse par rapport aux enquêtes réalisées en 2001 et en 2011 et dépassent même la moyenne canadienne.

Et ces résultats vont dans le même sens que ceux révélés il y a un an à propos des performances en lecture des élèves québécois de 15 ans dans le cadre de l'enquête PISA qui situait les élèves québécois parmi les meilleurs au monde.

Malgré toutes les limites que présentent les indicateurs fournis par ce type d'enquêtes et le contexte dans lequel ces dernières ont été réalisées au Québec — faible taux de participation et surreprésentation des écoles privées —, se pourrait-il que l'école québécoise, si décriée par certains, forme quand même d'assez bons lecteurs ? Et si oui, quels seraient les facteurs expliquant une telle situation ?

En comparaison avec ce qui se passe de l'autre côté de l'Atlantique, trois facteurs méritent d'être relevés : l'importance accordée à la lecture à l'école, la promotion de la lecture pour tous et la formation des enseignants.

Plan d'action

Le Plan d'action pour la lecture à l'école mis en œuvre entre 2005 et 2011 a permis de dégager des moyens financiers pour commencer à renouveler le contenu des bibliothèques scolaires, engager plus de bibliothécaires spécialisés dans les écoles et offrir des activités de formation continue aux enseignants dans le domaine de la lecture. Un programme de recherche financé par le ministère a également été mis en place afin d'augmenter la base de connaissances autour des différentes dimensions de l'apprentissage et de l'enseignement de la lecture auprès de tous les publics d'élèves. Le rapport d'évaluation de la mise en œuvre du Plan soulignait la nécessité de développer ces actions à long terme. Malheureusement, le régime d'austérité budgétaire a sonné le glas ou diminué l'ampleur de plusieurs actions qu'il serait essentiel de relancer.

Sur un autre plan, de nombreuses recherches ont montré l'influence de facteurs extrascolaires dans le développement des capacités en littératie, dont la qualité



des pratiques vécues dans le milieu familial : les occasions offertes aux enfants de pratiquer la lecture, d’y prendre plaisir, d’être en contact avec des adultes lecteurs et d’avoir entre les mains des livres de qualité dans différents contextes. La qualité des services offerts par le réseau des bibliothèques publiques joue en ce sens un rôle fondamental. Il faut aussi souligner l’importance du travail réalisé par les organismes visant à rehausser les compétences des parents faiblement alphabétisés.

Au-delà du contexte familial, c’est l’ensemble des environnements fréquentés par les enfants et leurs parents qui peut avoir une incidence déterminante. C’est ce qu’a compris la Ville de Longueuil en mettant en place un Plan d’action en matière de littératie, lequel a permis de multiplier les lieux de contact avec les livres et les opérations de valorisation de la lecture.

Formation des enseignants

Enfin, les résultats des élèves sont à mettre en relation avec la qualité des pratiques pédagogiques mises en œuvre au quotidien par les personnes enseignantes. Cela conduit à évoquer les modèles de formation initiale et continue de ces professionnelles et professionnels. Le Québec a fait le choix de former ses enseignantes et enseignants du primaire et du secondaire dans des programmes universitaires longs de quatre ans articulant la formation théorique et pratique. Dans ces programmes, la didactique de la lecture occupe une place à consolider, car les apprentissages à faire sont nombreux. En prenant appui sur une diversité de savoirs issus de la recherche et sur l’observation des pratiques dans les milieux scolaires, les étudiantes et étudiants sont amenés à connaître les processus impliqués dans la lecture et à prendre conscience du rôle essentiel joué par les compétences en littératie dans la réussite scolaire ainsi que dans le développement personnel et professionnel futur de leurs élèves. Ils doivent aussi avoir une connaissance critique des productions destinées aux jeunes et aux adolescents, dont celles sur les nouveaux supports numériques.

De notre point de vue, la combinaison des choix faits par le Québec en matière de promotion de la lecture à l’école et en dehors de l’école ainsi que de formation à l’enseignement pourrait bien expliquer en grande partie le fait que l’école québécoise forme, tant bien que mal, de bons lecteurs, comparativement à ce qui se passe en Europe francophone. Les orientations choisies et les programmes de soutien à la lecture constituent donc des points d’ancrage essentiels pour la mise en place de la nouvelle politique de la réussite éducative, articulée autour de l’importance du développement des compétences en littératie. Alors qu’un nouveau programme de formation de l’école québécoise verra sans doute bientôt le jour, nous sommes prêts à œuvrer pour que les prochains choix politiques permettent de consolider les acquis et de franchir un pas de plus dans l’atteinte de cibles de performance encore plus ambitieuses.

*Les professeures et professeurs membres du Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture signataires : Olivier Dezutter, Christiane Blaser, Martin Lépine, Godelieve Debeurme, Julie Myre Bisailon (Université de Sherbrooke); Erick Falardeau (Université de Laval); Isabelle Carignan (Téluq), François Vincent (Université du Québec en Outaouais),



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Marie-Christine Beaudry et Marie-Hélène Forget (Université du Québec à Montréal).

Les années ont passé, mais la situation demeure essentiellement identique. Les résultats des mêmes épreuves soumises cette fois en 2021 ont été dévoilés en mai 2023. L'information a bien vite fait la une dans les médias d'Europe francophone comme en témoignent ces deux titres de quotidiens importants publiés le même jour (16 mai 2023) en France et en Belgique : « Maîtrise de la lecture : la France, toujours en deçà de la moyenne européenne, stabilise ses résultats » (*Le Monde*); « Capacité de lecture : les résultats très préoccupants des élèves francophones » (*Le Soir*).

Durant la même période, nous n'avons trouvé aucune nouvelle à ce sujet dans les médias du Québec alors que les résultats sont du même ordre que ceux de l'enquête de 2016, et qu'ils démontrent que les élèves de l'échantillon québécois ont obtenu une nouvelle fois une place appréciable dans ce palmarès, certes critiquable.

Les éléments identifiés dans l'article de 2017 comme pouvant avoir une influence sur les compétences effectives des élèves québécois en lecture restent eux aussi d'actualité. De notre point de vue, ils permettent d'insister sur la responsabilité des personnes qui nous gouvernent!

Pour soutenir l'excellence des élèves en lecture et plus largement en littératie, les responsables du dossier de l'éducation devraient porter davantage attention à la continuité et à la pérennité de certaines balises que celles et ceux qui les ont précédés ont contribué à installer et qui ont une incidence positive sur les performances des élèves du Québec.

Alors que l'enseignement et l'apprentissage du français est annoncé comme une priorité par l'actuel ministre de l'Éducation ainsi que par le premier ministre, il faut dénoncer le peu de continuité dans les plans d'action successifs mis de l'avant ces quinze dernières années, insister sur la nécessité de maintenir le financement d'un programme de recherche comme celui de l'action concertée sur la littératie qui permet de soutenir une diversité de recherches, et alerter quant aux nouvelles orientations envisagées pour la formation initiale à l'enseignement qui pourraient avoir pour conséquence de réduire la part indispensable de la formation dans le domaine de la didactique de la lecture, de l'écriture, de la langue et de la littérature.

Référence

Maroy, C. (2021). *L'école québécoise à l'épreuve de la gestion axée sur les résultats. Sociologie de la mise en œuvre d'une politique néo-libérale*. Presses de l'Université Laval.



La pandémie Covid-19, des apprentissages scolaires retardés : et après ?

[Thérèse Laferrière](#) – Université Laval

Au Québec et ailleurs, la COVID-19 s'est propagée et il a fallu modifier, sinon interrompre, nos activités. L'exercice de nos rôles de citoyen-ne, parent, enseignant-e ou élève a mobilisé, entre autres, nos capacités d'adaptation, de contrôle de soi ainsi que de créativité. Ce faisant, nous avons appris sur nous-mêmes, nos proches et sur le monde. Des personnes proches de nous, ou que l'on connaissait, sont décédées. De ces blessures qui ne se cicatrissent peut-être jamais, des leçons de vie en sont ressorties. Qui plus est, les inégalités sociales et scolaires ont été exacerbées¹. Nombre d'élèves les ont subies. Ils et elles n'en sont pas responsables. Est-ce justifié pour autant, avec le projet de loi n° 23 (PL23), de « réformer » en ne voulant s'attaquer qu'aux retards dans les apprentissages prévus aux programmes scolaires ? Entreprise sans grande consultation, laquelle aurait permis une problématisation contextualisée, cette initiative de taille appelle à être relativisée.

Selon les Nations Unies (2020), les fermetures d'écoles liées à la COVID-19, effectuées à l'échelle nationale dans 188 pays, ont affecté plus de 1,5 milliard d'enfants et de jeunes. Depuis, il est constaté notamment ce qui suit :

- Les résultats des élèves, notamment en lecture et en mathématiques, ont diminué un peu partout pour les élèves disposant d'un moindre capital socioculturel ou socio-économique.²
- Les fonds octroyés aux États-Unis pour des programmes de rattrapage ont aidé à réduire les écarts de rendement scolaire entre les élèves, mais des différences substantielles demeurent. En mathématiques, les écarts n'ont pas augmenté là où les écoles sont demeurées ouvertes.³
- Les résultats du PIRLS 2021 [Programme international de recherche en lecture scolaire] indiquent que les élèves du Québec ont passé, comme bon nombre d'autres, le test au début de leur 5^e année plutôt qu'à la fin de leur 4^e année. Ils et elles ont obtenu un score moyen de 551, soit deux points devant la Finlande.⁴
- Le mal-être chez les jeunes (tristesse, stress, perte de sens, ennui, inquiétude, sentiment de perte, anxiété) fait l'objet de préoccupations.⁵

La santé mentale et le bien-être des jeunes importent alors que plusieurs vivent dans l'insécurité, que leurs gains d'apprentissage en cours de pandémie font moins la nouvelle que

¹ Voir les panels en réseau du PÉRISCOPE au <https://periscope-r.quebec/page/1638687922331-les-panels-en-reseau>

² Betthäuser et al., (2023); Conus et Durler (2023); Falardeau et al. (2022); Hammerstein et al. (2021).

³ Goldhaber et al. (2022); Lewis et Kuhfeld (2023).

⁴ IEA (2023).

⁵ Baudry et al. (2021); Beaudoin et al. (2022); Cost et al. (2021); Commission de la santé mentale du Canada (2020); Singh et al. (2020).



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

leurs pertes⁶, que la COVID-19 devient endémique, que les changements climatiques se font davantage sentir, que l'intelligence artificielle recompose le paysage de l'emploi et que leur avenir est bien incertain. Bien sûr, le bien-être se mesure moins facilement que les connaissances mémorisées ou exercées à répétition. Il faut reconnaître que les élèves du Québec s'en sont néanmoins plutôt bien tirés sur le plan scolaire, que leur agentivité a été fortement sollicitée et leur santé mentale éprouvée hors de l'école. Il faut soigner l'après.

La moitié des élèves est présentement perçue comme étant en difficulté d'apprentissage, selon la plupart des propos tenus lors des audiences de la Commission de la culture et de l'éducation sur le PL23. La solution prônée sur la base de données dites probantes, celle de l'enseignement explicite, pourrait somme toute, causer plus de mal que de bien. Selon les propos de Carl Bereiter (2023), chercheur à l'origine de l'instruction directe, d'où découle l'enseignement explicite de Barak Rosenshine, ce dernier en serait venu à se centrer sur l'activité de l'enseignant-e après avoir observé plusieurs enseignant-es être inactif-ves en classe en pensant exercer une pédagogie centrée sur l'enfant. Rosenshine (1986) leur a alors proposé de s'activer en classe et des résultats prometteurs furent obtenus (Rosenshine, 1986). Rien d'étonnant affirme Bereiter. Toutefois, est-ce que les enseignant-es pratiquent une pédagogie du laisser-faire au Québec ? Certes, il faudrait au moins donner de la technique au débutant non légalement qualifié qui ne saurait pas trop comment s'y prendre pour faire apprendre quelque chose.

Les enseignant-es qui se concentrent sur leur propre activité en classe se reconnaissent dans l'enseignement explicite et voient des progrès chez leurs élèves. Mais un bon nombre savent qu'il y a plus à faire pour préparer les jeunes à la citoyenneté et au monde du travail de demain. Leurs études universitaires leur ont fait voir la complexité de ce qui les attendait. Passer à l'action demeure une recherche de tous les instants, qu'il s'agisse de maintenir l'attention des élèves, de donner de la valeur à leur questionnement, de les soutenir dans des démarches individuelles ou collaboratives de compréhension et de résolution de problèmes. Bereiter, tout en développant en collaboration avec entre autres Marlene Scardamalia avec qui il avait écrit *The psychology of written composition* en 1987, le programme *Open Court* pour l'apprentissage de la lecture des élèves de 4^e année paru en 2002, lequel faisait une bonne place à la méthode phonique, comprenaient l'importance de faire davantage. Tous les deux pilotaient en parallèle le développement de la coélaboration de connaissances (*knowledge building*) en salle de classe soutenue par un espace numérique collaboratif. Cette pédagogie focalise sur l'agentivité des élèves en cours de processus d'amélioration de leurs idées, individuelles et collectives, en matière de compréhension et de résolution de problèmes réels. Cette façon de faire usage du numérique en classe est celle qui est la plus documentée, dont des recherches réalisées au Québec concernant l'initiative ministérielle École (éloignée) en réseau (eer.qc.ca) qui a débutée en 2002. D'autres pédagogies donnent aussi des résultats – p. ex. l'approche pédagogique auprès d'enfants sourds et avec TDL (trouble développemental du langage) développée par un groupe de recherche

⁶ Birkelund et Karlson (2023); Tomasik et al. (2021).



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

de l'Université Laval et l'École oraliste de Québec, deux instances fondées et dirigées par la professeure émérite Andrée Boisclair (2010, 2011).

En somme, nous en remettre seulement aux données dites probantes, soit avec un groupe contrôle constitué selon les règles de l'art, pour déterminer des pratiques efficaces compte tenu des nouveaux enjeux, n'est pas possible. Qui plus est, s'en tenir à l'enseignement explicite dans le proche avenir est risqué et, à plus long terme, ce pourrait être catastrophique...

Références

- Baudry, C., Pearson, J., Massé, L., Ouellet, G., Bégin, J.-Y., Couture, C., Gilbert, E., Slater, E. et Burton, K. (2021). Adaptation psychosociale et santé mentale des jeunes vivant en contexte de pandémie lié à la COVID-19 au Québec, Canada. Données descriptives et préliminaires. *Psychologie canadienne*, 62(1), 80-91. <http://dx.doi.org/10.1037/cap0000271>
- Beaudoin, C., Rousseau, N. et Chartrey, D. (2022). Expérience d'apprentissage en contexte d'enseignement à distance en temps de pandémie de COVID-19 : point de vue d'élèves du secondaire qui bénéficient d'un programme de services de soutien scolaire et personnel du Carrefour jeunesse-emploi. *Enfance en difficulté*, 9, 79-115. <https://www.erudit.org/fr/revues/enfance/2022-v9-enfance07183/1091299ar/>
- Bereiter, C. (2023). Entrevue réalisée par T. Laferrière le 2 août. Voir <https://periscope-quebec/page/1694308511450-panels-en-reseau---serie-5---panel-5-entretien--direct-instruction-what-it-is>
- Bethhäuser, B.A., Bach-Mortensen, A.M. et Engzell, P. (2023). A systematic review and meta-analysis of the evidence on learning during the COVID-19 pandemic. *Nat Hum Behav* 7, 375–385. <https://doi.org/10.1038/s41562-022-01506-4>
- Birkelund, J. F. et Karlson, K.B. (2023). No evidence of a major learning slide 14 months into the COVID-19 pandemic in Denmark, *European Societies*, 25(3), 468-488. <https://doi.org/10.1080/14616696.2022.2129085>
- Boisclair, A., Doré, N. et Lavoie, K. (2010). La discussion au regard du développement de la pensée chez le jeune enfant. Dans H. Makdissi, A. Boisclair et P. Sirois (dir.), *La littératie au préscolaire. Une fenêtre ouverte vers la scolarisation* (pp. 7-38). Presses de l'Université du Québec.
- Boisclair, A., Sirois, P., Makdissi, H. et Girard, C. (2011). *Parcours scolaire des élèves qui ont quitté l'École oraliste de Québec pour enfants sourds*. Rapport de recherche, direction à la pédagogie, École oraliste de Québec pour enfants sourds.
- Commission de la santé mentale du Canada (2020). LA VIE EN CONFINEMENT : les répercussions de la COVID-19 sur la santé mentale des jeunes au Canada. Santé Canada. https://www.mentalhealthcommission.ca/wp-content/uploads/drupal/2021-02/lockdown_life_fr.pdf
- Conus, X. et Durler, H. (2023). L'appel à la « continuité éducative », creuset des inégalités ? Le vécu des parents en suisse. *Carrefours de l'éducation*, 55, 173-190. <https://doi.org/10.3917/cdle.055.0174>
- Cost, K.T., Crosbie, J., Anagnostou, E., Birken, C.S., Charach, A., Monga, S., et al. (2021). Mostly worse, occasionally better: Impact of COVID-19 pandemic on the mental health of Canadian children and adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 1–14. <https://doi.org/10.1007/s00787-021-01744-3>
- Falardeau, É., Guay, F., Bradet, R. et Boulet, J. (2022). La motivation scolaire d'élèves québécois du deuxième cycle du secondaire en temps de pandémie. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 45(3), 787–834. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v45i3.5219>
- Goldhaber, D., Kane, T., McEachin, A., Morton E., Patterson, T. et Staiger, D. (2022) *The Consequences of Remote and Hybrid Instruction During the Pandemic*. Research Report. Cambridge, MA: Center for



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

- Education Policy Research, Harvard University. <https://cepr.harvard.edu/files/cepr/files/5-4.pdf?m=1651690491>
- Hammerstein, S., König, C., Dreisörner, T. et Frey, A. (2021). Effects of COVID-19-Related School Closures on Student Achievement – A Systematic Review. *Front. Psychol.* 12:746289. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.746289>
- International Evaluation Association (2023). Countries' reading achievement. PIRLS 2021 International results in reading. <https://pirls2021.org/results/achievement/overall>
- Lewis, K. et Kuhfeld, M. (2023). Education's long COVID: 2022–23 achievement data reveal stalled progress toward pandemic recovery. Center for School and Student Progress. https://www.nwea.org/uploads/Educations-long-covid-2022-23-achievement-data-reveal-stalled-progress-toward-pandemic-recovery_NWEA_Research-brief.pdf
- Nations Unies (2020). Notes de synthèse : L'Impact de la Covid-19 sur les enfants. <https://unsdg.un.org/fr/resources/note-de-synthese-limpact-de-la-covid-19-sur-les-enfants>
- Rosenshine, B. V. (1986). Synthesis of Research on Explicit Teaching. *Educational Leadership*, 43 (7), 60-69.
- Singh, S., Roy, D., Sinha, K., Parveen, S., Sharma, G. et Joshi, G. (2020). Impact of COVID-19 and lockdown on mental health of children and adolescents: A narrative review of recommendations. *ELSEVIER Psychiatry Research*, 293(113429). <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113429>
- Tomasik, M. J., Helbling, L. A. et Moser, U. (2020). Educational gains of in-person vs. distance learning in primary and secondary schools: a natural experiment during the COVID-19 pandemic school closures in Switzerland. *Int. J. Psychol.* 56(4), 566–576. <https://doi.org/10.1002/ijop.12728>



Le projet de loi n° 23 en éducation : un dinosaure épistémologique

[Marie Larochelle](#) - professeure émérite (Université Laval)

Le projet de loi n° 23 (PL23) en éducation, en plus d'accorder un pouvoir démesuré au ministre de l'Éducation, d'éroder un peu plus celui des enseignantes et enseignants et de soumettre à un régime de visibilité permanent les directions des centres de services scolaires, révèle une méconnaissance non seulement des modalités de preuve dans le domaine des sciences, y compris celles de l'humain, mais aussi des modèles pédagogiques en vigueur.

En témoigne de façon particulièrement éloquente la création d'un institut d'excellence carburant aux résultats dits probants¹, typiques d'une approche expérimentale et donc peu sensibles au contexte, à l'expérience et à ce que les personnes visées ont de singulier.

En témoigne aussi le choix, encore là exclusif, d'un type d'enseignement dit explicite, comme si, rappelle le didacticien Yves Reuter (2019), une telle pédagogie n'était pas illusoire, entre autres parce qu'elle suppose un impossible contrôle incessant « de toutes les caractéristiques sociales de la communication », comme l'ont montré il y a déjà plus de cinquante ans les sociologues Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron dans leur ouvrage toujours d'actualité *La reproduction* (1970).

Mais il y a plus. Sur le plan épistémologique, les personnes qui promeuvent cet institut l'ancrent dans une conception positiviste des sciences pourtant surannée depuis des lustres et, du coup, privilégient une « objectivité sans perspective »² et une restriction rédhibitoire des modalités de preuve acceptables, et ce, tout en alléguant élever le poids des sciences dans le projet éducatif.

D'autre part, sur le plan pédagogique, elles exhument, à des fins de motivation et d'encouragement, un behaviorisme d'un autre siècle et conçoivent ainsi l'apprentissage non pas comme un processus dont le sujet est le maître d'œuvre, mais comme la modification d'un

¹ L'expression « données probantes » est malheureuse. Ces « données » n'étant pas données, mais bel et bien travaillées, obtenues, comme aimait à dire Bruno Latour, leur production impliquant inévitablement des choix, qu'il s'agisse, par exemple, des revues explorées, de leur politique d'édition ou encore des modèles statistiques retenus.

² L'« objectivité sans perspective », ainsi nommée par Daston (1992), s'apparente à une vue de nulle part, détachée de toutes les conditions (épistémologiques, théoriques, méthodologiques, technologiques et culturelles) qui font, comme le souligne Jurdant (1998), « exister le 'regard' » (p. 18). Cette « objectivité sans perspective » est devenue la *doxa* des sciences de la nature à partir de la seconde moitié du XIX^e siècle. A *contrario*, le terme « objectivité avec perspective » désigne une objectivité située, dépendante d'un regard humain et de modes de production et de validation stabilisés et reconnus, mais sans être exclusifs, dans leur domaine du savoir (Fourez, 2002; Jurdant, 1998).

Cette distinction n'est pas sans rappeler celle entre absolutisme (qui signifie 'sans liens') et 'relativisme' (qui signifie 'avec liens'), même si l'interprétation populaire transforme ce dernier en une invective, pensant qu'adopter un point de vue relativiste revient à s'opposer à réalisme ou à rationalisme. Pourtant, comme toute bonne philosophe le sait, le relativisme ne s'oppose au réalisme que lorsque ce dernier se présente sous une forme absolutiste, comme le souligne Bloor (2007). Selon Smith (2007), dévaloriser le relativisme, dénoncer la pluralité des façons de penser au profit de l'orthodoxie peut être vu comme un rituel de réaffirmation des dogmes religieux ou autres.



comportement résultant de contraintes externes, cette modification étant par ailleurs réversible; elles envisagent donc l'apprentissage sur le mode du subir plutôt que de l'agir et du délibéré contextualisé.

En somme, si jamais ce projet se réalisait, il entraînerait que les personnes autorisées à dire, de façon fiable et légitime, le monde de l'éducation, le monde de l'école-en-action, devront adopter une idée antédiluvienne des sciences et la novlangue des résultats probants. Ainsi, plutôt que de s'intéresser à la variété des expériences que les élèves emportent avec eux à l'école et vivent dans ses murs ou, encore, aux dispositifs de normalisation, de contrôle, de visibilité par lesquels l'École elle-même crée de l'échec, elles devront s'en tenir à des corrélations entre des variables d'objets purifiés, aplatis, dénués d'histoire, comme on les aime dans les méta-analyses de type positiviste-à-l'américaine.

Exit donc les particularités du contexte d'interlocution scolaire qui n'est pas que « parole échangée » puisqu'il y a imposition des rôles (l'un interroge et l'autre pas souvent), des thèmes et des manières d'en parler. Qu'apprendrons-nous de plus avec ce type d'enquête scientifique qui ne s'intéresse ni à l'expérience scolaire des élèves, ni aux manières par lesquelles ces élèves investissent leur situation, en fonction de quel projet, de quelles pratiques langagières et culturelles, ni, il va sans dire, à la lecture socioprofessionnelle qu'en font ceux et celles qui les guident au quotidien dans le monde des savoirs, de la citoyenneté, du rapport à l'autre et à la différence, et qui savent d'expérience que la réussite scolaire n'est pas nécessairement gage de réussite éducative ?

Enfin, la création d'un tel institut serait déstructurante, notamment en ce qui a trait à l'affectation des fonds de recherche déjà parcimonieux et insuffisants dans le monde de l'éducation. Elle le sera aussi pour ces centres et groupes de recherche qui n'ont pas attendu la vogue des résultats probants pour se mettre à la tâche et éclairer de façon étayée, suivant une diversité d'approches et de méthodes, l'agir des personnes ainsi que les multiples contingences et implicites qui façonnent la situation éducative et proposer, entre autres, une connaissance de l'intérieur, telles les recherches en sociologie, anthropologie et ethnographie de l'éducation.

Or, les personnes partisans de la création d'un institut, tel qu'esquissé dans le projet de loi, font l'impasse sur cette diversité au profit d'une perspective mécaniste issue d'un autre siècle et mise au point pour étudier des objets dont la stabilité relative, condition nécessaire du succès de cette perspective, est incommensurablement plus grande que celle qui caractérise le monde de l'éducation. En l'occurrence, connaître un objet complexe, dynamique et relativement instable dans le but d'y intervenir exige de recourir à une diversité de perspectives et de méthodes, de pratiquer le doute méthodique, la rigueur et la tolérance vis-à-vis de points de vue et de résultats divergents, comme le suggèrent depuis des décennies les travaux entre autres d'Edgar Morin et du Groupe des dix qui mettent en exergue les questions de complexité, de méthodes et de mise en discours.

Or, dans la perspective médicale et mécaniste qui sous-tend ledit projet de loi, cette diversité est mise au ban au profit de l'imposition d'une *doxa* unique et unitaire, comme ces monocultures en agriculture dont les ravages sont bien connus.

A-t-on vraiment besoin de cet institut ? D'un tel dinosaure épistémologique ?



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Références

- Bloor, D. (2007). Epistemic grace antirelativism as theology in disguise. *Common Knowledge*, 13 (2-3), 250-280.
- Bourdieu. P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction*. Minuit.
- Daston, L. (1992). Objectivity and the escape from perspective. *Social Studies of Science*, 22(4), 597-618.
- Reuter, Y. (2019). Des implicites sur l'enseignement explicite. *Cahiers pédagogiques*, 551, 32-34.
- Smith, B. H. (2007). Relativism, today and yesterday. *Common Knowledge*, 13(2). 227-249.
- Fourez, G. (2002). *La construction des sciences. Introduction à la philosophie et à l'éthique des sciences* (4e éd. revue et enrichie). De Boeck Université.
- Jurdant, B. (1998). Introduction. Dans B. Jurdant (dir.), *Impostures scientifiques. Les malentendus de l'affaire Sokal* (pp. 7-23). La Découverte / Alliage.



Le « système de dépôt et de communication de renseignements en éducation » : une infrastructure d'imputabilité pédagogique ?¹

[Simon Collin](#) – Université du Québec à Montréal

Introduction

La loi 23 prévoit un « système de dépôt et de communication de renseignements en éducation » (désormais, « système de dépôt »), dont les finalités, les usages et les implications ont fait l'objet de peu de débats publics. Hormis le fait qu'il est pensé sur le mode du tableau de bord (Drainville, cité par Plante, 2023) et que le ministre peut « prévoir l'obligation pour certains organismes de recourir à ce système pour l'hébergement et la communication de renseignements » (Drainville, 2023, p. 3), peu d'informations sont disponibles à son sujet. Plus récemment (mars 2024), le ministère de l'Éducation a lancé le Tableau de bord de l'éducation², qui semble s'inscrire dans la droite ligne du système dépôt évoqué dans la loi 23. Quel sens donner à ce système de dépôt ? Pour approximer une réponse à cette question, nous proposons d'abord de le contextualiser dans certaines tendances politiques et techniques en cours dans le système scolaire québécois. De-là, nous identifions un type d'usage possible du système de dépôt – celui consistant à en faire une infrastructure d'imputabilité pédagogique – porteur de plusieurs enjeux.

Contexte politique du système de dépôt

Sur le plan politique, le système de dépôt apparaît dans le contexte de la Gestion axée sur les résultats (GAR), qui représente une déclinaison de la Nouvelle gestion publique (NGP) au cas du système scolaire québécois.

La NGP s'est imposée à partir des années 1970 comme une réforme des secteurs publics en réponse aux critiques dont ces derniers faisaient l'objet, incluant les systèmes scolaires (p. ex., inégalités scolaires persistantes, faible qualité des apprentissages) et les politiques éducatives (p. ex., lourdeur administrative, faibles changements sur le terrain) (Lessard et Carpentier, 2015). D'origine explicitement néolibérale, la NGP consiste en

un ensemble hétérogène d'axiomes tirés de théories économiques, de prescriptions issues des savoirs de management, des descriptions de pratiques expérimentées dans des réformes (notamment dans les pays anglo-saxons), et de rationalisations

¹ Ce texte constitue une synthèse de deux articles. Le premier, intitulé « Enjeux éthiques et critiques de l'intelligence artificielle en éducation : une revue systématique de la littérature », est une synthèse des connaissances sur la gouvernance scolaire basée sur les données (titre au moment de la soumission : Gouverner l'École à l'heure de l'IA : synthèse des connaissances sur la gouvernance scolaire basée sur les données). Le second, qui a été accepté avec corrections par la Revue des sciences de l'éducation (titre prévu : *Le « système de dépôt et de communication de renseignements en éducation » prévu dans la loi 23 : vers une infrastructure de gestion pédagogique ?*), suit un objectif similaire au présent texte. Il consiste en un essai critique du système de dépôt prévu dans la loi 23 à partir de la littérature scientifique existante.

² <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiODMzYTQyTctNTc5YS00YjJmLWEzMWQyYjhjOGUzYTM1MWFmliwidCI6IjJThmYzE4LWE1YjAtNDhlYy05MjAwLTI4N2E4OTA2ODkwNCJ9>



doctrinales réalisées par des organisations transnationales (OCDE, Banque mondiale, etc.). (Bezes, 2005, p. 28)

Outre la réduction des coûts de fonctionnement des systèmes scolaires par optimisation de leur structure (p. ex., privatisation, sous-traitance, etc.) et la mise en concurrence des écoles au sein de quasi-marchés, la NGP en éducation se caractérise aussi par le pilotage à distance et a posteriori des systèmes scolaires (Maroy, 2021), à partir des résultats qu'ils produisent chez les élèves (p. ex., en termes de taux de réussite des élèves aux tests standardisés, de taux de diplomation des élèves, de taux d'élèves qui sortent du système scolaire sans diplôme). Ainsi, la performance scolaire des élèves devient l'étalon de référence de la performance des acteurs scolaires et de la gouvernance scolaire.

À cette fin, un système d'imputabilité en cascade est mis en place, dans lequel chaque palier scolaire (professionnels de l'enseignement, directions d'établissement, districts scolaires) assume la responsabilité d'atteindre des seuils de performance scolaire déterminés par les paliers scolaires supérieurs – et ultimement, par les ministères d'éducation – avec les moyens de leur choix, ce qui leur confère une autonomie contrôlée. Sur la base d'indicateurs mesurables, le degré d'atteinte des objectifs est évalué par les paliers scolaires supérieurs, qui peuvent alors mettre les paliers scolaires inférieurs en imputabilité suivant leur plus ou moins grande performance. On comprend alors qu'un ingrédient indispensable de la NGP et de la mise en imputabilité qu'elle implique réside dans la disponibilité de données scolaires liées à la performance scolaire des élèves, lesquelles sont instrumentalisées comme des indicateurs de performance du système scolaire.

La loi *No Child Left Behind*, votée en 2001 aux États-Unis, a représenté un tournant dans la mise en imputabilité des systèmes scolaires, qui s'est ensuite disséminée avec une intensité variable d'un pays à l'autre (Maroy et Voisin, 2014). Dans le système scolaire québécois, la NGP a été formalisée par la Gestion Axée sur les Résultats (GAR) depuis le début des années 2000. L'imputabilité qu'elle applique est de type néo-bureaucratique (Maroy et Voisin, 2014) en ceci qu'elle repose sur :

- un alignement fort et « top-down » des différents paliers scolaires;
- une régulation par des dispositifs externes, de nature contractuelle (c.-à-d., des engagements formels des paliers scolaires inférieurs auprès des paliers scolaires supérieurs à atteindre des seuils de performance et à en rendre compte) et instrumentale (c.-à-d., des mesures du degré d'atteinte des seuils de performance visés);
- une imputabilité en cascade avec des conséquences faibles ou modérées, notamment en cas de sous-performance.

Contexte technique du système de dépôt

Si la NGP s'est progressivement imposée sur le plan politique comme un moyen privilégié de réformer les systèmes scolaires par la façon de les gouverner, les développements actuels de l'intelligence artificielle (IA) renouvellent les possibilités de l'opérationnaliser sur le plan instrumental. Effectivement, les avancées les plus récentes dans le domaine de l'IA, telles que



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

l'apprentissage automatique et l'apprentissage profond, ouvrent sur de nouvelles applications dans le domaine de l'éducation. D'après Baker et al. (2019), les systèmes d'IA sont principalement orientés vers l'amélioration de l'apprentissage (*learner-facing IAEd*) et de l'enseignement (*teacher-facing IAEd*), mais plusieurs ciblent la gouvernance scolaire (*system-facing AIEd*). L'objectif de l'IA pour la gouvernance scolaire est de « prendre des décisions ou informer les personnes chargées de la gestion et de l'administration des écoles ou d'un système éducatif dans son ensemble » (Baker et al., 2019, p. 13, traduction libre). Pour fonctionner, l'IA pour la gouvernance scolaire implique généralement le partage de données entre les différents paliers scolaires pour réaliser des tâches aussi diverses que l'organisation des emplois du temps et des locaux, l'allocation de ressources, etc.

Toutefois, dans le contexte de la NGP, l'IA pour la gouvernance scolaire a été investie de façon prépondérante pour la mise en imputabilité des différents acteurs scolaires.

Typiquement, des données de performance scolaire des élèves standardisées à l'échelle d'un système scolaire sont utilisées à la fois pour fixer des seuils de performance et comme indicateurs de performance, à partir desquels les différents acteurs scolaires sont mis en imputabilité. Par sa capacité à traiter des jeux massifs de données de façon partiellement automatisée, l'IA permet donc d'étendre la gouvernance scolaire basée sur les données jusqu'à la performance scolaire des élèves, de comparer ces derniers entre groupes-classes, écoles ou districts scolaires, et d'en déduire la performance des acteurs scolaires de manière individuelle et collective. Sur cette base, les gestionnaires scolaires peuvent orienter leurs interventions de manière ciblée pour remédier aux cas de sous-performance par diverses stratégies punitives ou formatives des acteurs et des milieux scolaires concernés. Bien qu'ils ne l'évoquent pas en termes d'imputabilité, Luckin et ses collaborateurs (2016) anticipent avec clairvoyance l'IA pour la gouvernance scolaire dans le contexte de NGP :

Grâce à la mise en œuvre de normes de données communes et d'exigences en matière de partage des données, l'AIEd [*artificial intelligence in education*] sera en mesure de fournir une analyse de l'enseignement et de l'apprentissage à tous les niveaux, qu'il s'agisse d'une matière particulière, d'une classe, d'un collège, d'un district ou d'un pays. [...] Une fois ces informations disponibles, les responsables du système devront développer de nouvelles compétences pour sonder les données et déterminer les causes potentielles de toute sous-performance, ainsi que les solutions les plus probables. Par exemple, l'AIEd pourrait produire une analyse des données au niveau de l'école qui indiquerait en temps réel lorsqu'une école rencontre des problèmes. Une équipe d'experts pourrait alors être appelée pour déterminer comment ces problèmes peuvent être rapidement résolus. (p. 48, traduction libre)

À ce titre, les données sur lesquelles se base la gouvernance scolaire à l'heure de l'IA ne sont pas uniquement de nature organisationnelle et technique; elles sont aussi relatives à l'enseignement et à l'apprentissage et contribuent à immiscer l'imputabilité jusqu'aux pratiques pédagogiques des professionnels de l'enseignement, par le truchement des données de performance scolaire des élèves.



Arrière-plan conceptuel du système de dépôt : données scolaires, datafication et infrastructure de données

Sur le plan théorique, une infrastructure d'imputabilité pédagogique implique a minima un triptyque conceptuel (données, datafication, infrastructure de données) que nous empruntons aux études interdisciplinaires des sciences, technologies, sociétés.

Les données sont des informations qui viennent en appui au raisonnement humain. Elles ont donc peu de pertinence en elles-mêmes et doivent être soumises à un processus d'interprétation pour leur donner sens (Young et al., 2018). Concernant les systèmes scolaires plus spécifiquement, il existe plusieurs typologies de données. Certains auteurs les classent selon l'objet scolaire qu'elles renseignent (p. ex., données sociodémographiques, données d'apprentissage, etc.; Benhardt, 2013); d'autres, selon leur nature (p. ex., données formelles, données informelles, données scientifiques, etc.; Schildkamp, 2019); d'autres encore, selon l'étape où elles interviennent (p. ex., données d'intrant, données de processus, données d'extrait; Marsch et al., 2006).

En opposition à la diversité des données scolaires, l'IA admet uniquement des données numériques et en nombre massif. En contrepartie, elle est capable de collecter ces données de manière continue, cumulative et systématique, puis de les traiter et les visualiser de manière partiellement automatisée. Il s'agit donc d'un processus de datafication, qui implique deux mouvements successifs. Le premier consiste à quantifier des pratiques et des processus scolaires qualitatifs (p. ex. la relation pédagogique, la qualité de l'enseignement, la réussite éducative), en les réduisant à des proxys chiffrés qui n'en capturent que certains aspects observables et mesurables. Une fois la quantification effectuée, le second mouvement permet de les mettre sous format numérique, et ainsi, de les collecter, de les traiter et de les visualiser.

Les développements récents de l'IA permettent de déployer ce processus à l'échelle d'un système scolaire, ainsi qu'à un nombre croissant de pratiques et de processus éducatifs. Inspiré par les études sur les infrastructures d'information, Sellar (2015) parle d'infrastructure de données pour mettre en saillance l'échelle et l'étendue auxquelles opère actuellement la datafication de l'éducation. Loin d'avoir une nature purement technique, une infrastructure de données est essentiellement relationnelle. Elle se définit comme un ensemble complexe et diversifié d'éléments techniques (serveurs, bases de données, tableaux de bord, etc.), sociaux (conception, maintenance, usages permis ou requis) et politiques (réglementations, normes, valeurs, finalités, etc.) qu'elle articule et auxquels elle confère une cohérence (Anagnostopoulos et al., 2013).

Lorsqu'elle est utilisée pour mettre en imputabilité les acteurs scolaires, l'infrastructure de données peut être comprise comme une infrastructure d'imputabilité (Anagnostopoulos et al., 2013). Et lorsque cette imputabilité s'imisce jusqu'aux pratiques des professionnels de l'enseignement, il est possible d'en parler en tant qu'infrastructure d'imputabilité pédagogique. Dans le contexte de la GAR, et à l'instar de plusieurs autres systèmes scolaires (voir section



suivante), le système de dépôt peut être lu notamment comme une infrastructure d'imputabilité pédagogique.

Quelques enjeux des infrastructures d'imputabilité pédagogique

Dans les lignes qui suivent, nous restituons de façon synthétique certains constats d'une revue de la littérature que nous avons menée sur la gouvernance scolaire basée sur les données en sélectionnant ceux qui ont trait aux infrastructures d'imputabilité pédagogique. La revue de la littérature a porté sur une cinquantaine d'articles scientifiques publiés depuis 2016 dans des revues scientifiques en double aveugle (Collin et al., 2023).

De manière générale, un double constat se dégage des textes analysés à cette occasion. D'une part, les systèmes scolaires dans leur ensemble se situent majoritairement dans l'enfance des infrastructures de données. D'autre part, les pays les plus avancés à cet égard (principalement, États-Unis, Australie, Royaume-Uni et Pays-Bas) les utilisent principalement à des fins d'imputabilité (Hartong et al., 2019; Mandinach et al., 2021).

Pour en donner un aperçu, nous abordons les infrastructures d'imputabilité pédagogique selon deux axes de lecture, l'un concernant la nature des infrastructures de données et l'autre, la finalité d'imputabilité qu'elles servent. Concernant le premier axe, les auteurs consultés convergent sur le fait que les infrastructures de données ne sont pas neutres et objectives dans la mesure où elles n'apparaissent ni d'elles-mêmes, ni accidentellement, dans le quotidien scolaire. Elles émergent au contraire d'un travail complexe de conception opéré par un grand nombre d'acteurs et de technologies (Clutterbuck et al., 2021; Hartong et al., 2019; Pangrazio et al., 2023). Elles doivent donc être comprises comme des construits sociaux et dynamiques, dont le processus est toutefois en grande partie invisible car il se déroule dans les coulisses du quotidien scolaire (Selwyn, 2021). En tant que construits sociaux, les infrastructures de données ne sont pas univoques, au sens où elles ne propulsent pas d'elles-mêmes les décisions à prendre (Mandinach et al., 2021), contrairement à ce que certaines expressions (p. ex., *data-driven decision-making*) induisent (Datnow et al., 2018). Autrement dit, les infrastructures de données n'exemptent pas le processus décisionnel de l'étape d'interprétation, qui consiste précisément à mettre en relation les données scolaires avec le contexte, les conditions, l'expertise et l'expérience des acteurs scolaires afin de les transformer en informations utiles pour guider la décision et l'action (Schildkamp, 2019). Dans le cas où l'étape d'interprétation des données est escamotée, les infrastructures sont certes riches en données (*data rich*) mais pauvres en information (*information poor*) (Forrester, 2019), ce qui peut paradoxalement biaiser la prise de décision des gestionnaires et des acteurs scolaires plutôt que de l'informer. Ainsi, produire et disposer d'une infrastructure de données ne constitue pas l'aboutissement de la prise de décision; pas plus que son point de départ puisque le processus décisionnel doit débuter par la détermination d'objectifs scolaires signifiants, indépendamment des données disponibles (Forrester, 2019; Schildkamp, 2019).



Concernant la finalité d'imputabilité, cette dernière prédomine historiquement dans l'usage des infrastructures de données (Mandinach et al., 2021), particulièrement dans les pays anglosaxons (Hartong et al., 2019), et est unanimement critiquée par les auteurs qui l'évoquent dans la mesure où elle génère plus d'effets négatifs que positifs. Elle repose sur le postulat d'une dichotomie factice entre la pratique professionnelle – jugée subjective, variable et située, donc biaisée et peu fiable – et les infrastructures de données, qui – parce qu'elles produisent des portraits scolaires décontextualisés et standardisés à grande échelle – seraient également neutres et objectives, donc probantes. D'où un renversement de situation, dans lequel les infrastructures de données sont *in fine* jugées plus dignes de confiance que le jugement et l'expertise des enseignants, ce qui ouvre la voie à une indexation des seconds aux premières (Mockler et al., 2021). Gorur (2020) résume bien l'illusion sur laquelle repose ce présupposé :

Les données collectées par des personnes anonymes sont peut-être à portée de main, mais elles sont en même temps très éloignées - éloignées des objets qu'elles cherchent à représenter, et éloignées dans le sens où nous ne pouvons pas connaître leurs antécédents, les hypothèses qui les sous-tendent ou les (mauvaises) aventures qui ont abouti à leur création. [...] Nous donnant une confiance injustifiée dans notre capacité à appréhender le monde, elles nous poussent à faire des déductions, des connexions et des calculs qui peuvent être mathématiquement défendables, mais très probablement ontologiquement absurdes. (p. 190, traduction libre)

Ce mésusage fondamental des infrastructures de données est à l'origine de deux conséquences principales. En premier lieu, il tend à mettre les professionnels de l'enseignement, mais aussi les élèves et les parents, à distance du processus décisionnel, dans la mesure où leur jugement est considéré comme peu probant pour orienter la prise de décision (Pickup, 2021; Selwyn, 2021; Young et al., 2018). Partant, il tend à renforcer le clivage entre les fonctions décisionnelles, portées par les gestionnaires scolaires et les acteurs techniques, et les fonctions exécutives, attribuées aux professionnels de l'enseignement. Ogien (2013) avait déjà relevé que le surinvestissement des chiffres dans la prise de décision politique tend à dévaluer la nécessité des délibérations publiques et des procédures démocratiques.

Ensuite, le manque de confiance accordée aux pratiques professionnelles appelle à les contrôler davantage, jusque dans leur dimension pédagogique, ce qui réduit d'autant la marge de manœuvre dont les professionnels de l'enseignement ont besoin pour adapter leurs pratiques aux singularités et aux dynamiques des relations pédagogiques (Maroy, 2017; Mockler et al., 2021). En somme, les infrastructures d'imputabilité pédagogique entraînent une double déqualification des professionnels de l'enseignement : elles tendent à les déclasser de professionnels à exécutants pédagogiques, en même temps qu'elles exercent sur eux un contrôle accru de leurs pratiques. Ayant analysé en détails les effets de l'imputabilité au Québec, Maroy (2021) note que cette dernière apparaît illégitime aux yeux des professionnels de l'enseignement, tant sur le plan cognitif que moral et pragmatique. On comprend alors qu'elle suscite davantage leur désengagement envers les infrastructures de données, et plus généralement envers les décisions prises par les gestionnaires scolaires.



Des infrastructures d'imputabilité pédagogique aux infrastructures d'amélioration continue

Pour dépasser la finalité d'imputabilité pédagogique, certains auteurs proposent de la remplacer par une finalité d'amélioration continue de l'ensemble des acteurs scolaires. Cette perspective peut inclure une imputabilité des professionnels de l'enseignement, mais il s'agit alors d'une imputabilité se basant sur une diversité de données scolaires (Schildkamp, 2019; Young et al., 2018) et, en premier lieu, des données directes et contextualisées, tirées par exemple d'observations de classe par des pairs ou des mentors, d'entrevues de groupe avec les élèves, etc. (Mockler et al., 2021). Les données standardisées relatives aux performances scolaires des élèves peuvent avoir leur place, mais elles ne sont en aucun cas suffisantes pour rendre l'imputabilité pédagogique productive. En outre, une finalité d'amélioration continue place l'imputabilité des professionnels de l'enseignement comme un moyen parmi d'autres de développement professionnel, lequel est articulé avant tout autour des besoins des élèves et envisagé à long terme. Dans cette perspective, les infrastructures de données gagneraient à diversifier les types de données auxquelles elles donnent accès, de façon, d'une part, à identifier les besoins des élèves, d'autre part, à évaluer dans quelle mesure les pratiques pédagogiques des professionnels de l'enseignement y répondent, enfin, à envisager collectivement des pistes d'amélioration et de développement professionnels en conséquence (Mandinach et al., 2021; Mockler et al., 2021).

À ce titre, les données scolaires les plus probantes, entendues comme des données faisant office de preuves sur lesquelles appuyer la prise de décision et l'action, ne correspondent pas tant aux données décontextualisées et standardisées que prône exclusivement l'imputabilité de la GAR. Elles correspondent davantage à des données diversifiées, locales et transparentes, articulées à des objectifs scolaires porteurs, et elles ouvrent sur des interprétations plurielles soumises à la discussion collective. C'est à ce prix que les données scolaires sont susceptibles de susciter chez les acteurs scolaires de nouvelles questions, de nouvelles problématisations et finalement, des prises de décisions davantage éclairées.

Cette diversité souhaitée des données scolaires trouve son équivalent dans la diversité des études qui s'y penchent. En effet, les textes consultés dans le cadre de notre revue de la littérature couvrent un large répertoire méthodologique. Certains sont théoriques, d'autres sont des revues de la littérature et d'autres, enfin, sont empiriques. Parmi ces derniers, les méthodes qualitatives sont fréquentes (sous la forme d'études de cas notamment), mais les méthodes quantitatives sont aussi représentées et certains textes font appel aux méthodes de l'éducation comparée. Chacune de ces approches méthodologiques contribue à éclairer certains angles des infrastructures de données de façon complémentaire. Cette pluralité méthodologique est d'ailleurs préconisée par Schildkamp (2019) pour les recherches futures :

Il est important de souligner que les futures orientations de recherche nécessiteront un éventail de méthodologies de recherche, allant d'études de microprocessus à petite échelle, afin d'examiner comment et pourquoi les choses se passent ainsi (par exemple, étudier l'interprétation des données), à des études expérimentales à grande échelle pour étudier, par exemple, les effets d'une intervention spécifique. (p. 267, traduction libre)



Pour ne pas conclure

La littérature scientifique sur la gouvernance scolaire basée sur les données et ses concepts corollaires (données; datafication; infrastructure de données) est riche d'enseignement et représente une base de connaissances précieuse pour orienter les usages et les finalités du système de dépôt. Les tendances politiques et techniques en cours dans le système scolaire québécois laissent penser que le système de dépôt sera notamment utilisé en tant qu'infrastructure d'imputabilité pédagogique. Étant donné les effets négatifs qui ont été largement documentés à son sujet dans les systèmes scolaires anglo-saxons depuis les années 2000, il est peu probable qu'une telle infrastructure de données contribue à améliorer la réussite éducative de tous les élèves du Québec. Pourquoi alors ne pas tenter ici de faire mieux qu'ailleurs ?

Références

- Anagnostopoulos, D., Rutledge, S. et Jacobsen, R. (2013). *The infrastructure of accountability: Data use and the transformation of American education*. Harvard Education Press
- Baker, T., Smith, L. et Nandra, A. (2019). *Educ-AI-tion Rebooted? Exploring the future of artificial intelligence in schools and colleges*. Nesta.
- Bernhardt, V. (2013). *Data analysis for continuous school improvement*. Routledge
- Bezes, P. (2005). Le renouveau du contrôle des bureaucraties : l'impact du New Public Management. *Informations sociales*, 126(126), 26-37.
- Bowker, G. C., Baker, K., Millerand, F. et Ribes, D. (2010). Toward Information Infrastructure Studies: Ways of Knowing in a Networked Environment. *International Handbook of Internet Research*, 97–117. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9789-8>
- Collin, S., Lepage, A. et Nebel, L. (2023). Enjeux éthiques et critiques de l'intelligence artificielle en éducation: une revue systématique de la littérature. *Revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 49(4), 1-29. <https://doi.org/10.21432/cjlt28448>
- Datnow, A. et Park, V. (2018). Opening or closing doors for students ? Equity and data use in schools. *Journal for Educational Change* 19, 131–152 (2018). <https://doi.org/10.1007/s10833-018-9323-6>
- Drainville, B. (2023). *Projet de loi n° 23, Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique et édictant la Loi sur l'Institut national d'excellence en éducation*. <https://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/projets-loi/projet-loi-23-43-1.html>
- Clutterbuck, J., Hardy, I. et Creagh, S. (2021). Data Infrastructures as Sites of Preclusion and Omission: The Representation of Students and Schooling. *Journal of Education Policy*, 38(1), 93-114. Routledge. <https://doi.org/10.1080/02680939.2021.1972166>
- Forrester, V. V. (2019). School management information systems: Challenges to educational decision-making in the big data era. *International Journal on Integrating Technology in Education*, 08(01), 01-11. <https://doi.org/10.5121/ijite.2019.8101>
- Gorur, R. (2020). Afterword: embracing numbers? *International Studies in Sociology of Education*, 29(1-2), 187-197. <https://doi.org/10.1080/09620214.2020.1720518>
- Hartong, S. et Förschler, A. (2019). Opening the black box of data-based school monitoring: Data infrastructures, flows and practices in state education agencies. *Big Data & Society*, 6(1), 2053951719853311. <https://doi.org/10.1177/2053951719853311>
- Leigh Star, S. et Ruhleder, K. (1996). Steps toward an Ecology of Infrastructure: Design and Access for Large Information Spaces. *Information Technology and Organizational Transformation: History, Rhetoric, and Practice*, 7(1), 305–346. <https://doi.org/10.4135/9781452231266.n11>



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

- Lessard, C. et Carpentier, A. (2015). *Politiques éducatives : la mise en œuvre*. Presses Universitaires de France.
- Luckin, R. et Holmes, W. (2016). *Intelligence Unleashed: An argument for AI in Education*. UCL Knowledge Lab: London, UK. UCL Knowledge Lab.
<https://www.pearson.com/content/dam/corporate/global/pearson-dot-com/files/innovation/Intelligence-Unleashed-Publication.pdf>
- Mandinach, E. B. et Schildkamp, K. (2021). Misconceptions about data-based decision making in education: An exploration of the literature. *Studies in Educational Evaluation*, 69.
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100842>
- Marsh, J. A., Pane, J. F. et Hamilton, L. S. (2006). *Making sense of data-driven decision making in education: Evidence from Recent RAND Research*. RAND Corporation.
- Maroy, C. (2021). *L'école québécoise à l'épreuve de la gestion axée sur les résultats. Sociologie de la mise en œuvre d'une politique néo-libérale*. Presses de l'Université Laval.
- Maroy, C. (2017). La nouvelle gestion publique de l'école au Québec : vers une gestion de la pédagogie. *Sociologie du travail*, 59(4). <https://doi.org/10.4000/sdt.1353>
- Maroy, C. et Voisin, A. (2014). Une typologie des politiques d'accountability en éducation: l'incidence de l'instrumentation et des théories de la régulation. *Éducation comparée. Revue de recherche internationale et comparative en éducation*, 11, 31-58.
- Mockler, N. et Stacey, M. (2021). Evidence of teaching practice in an age of accountability: when what can be counted isn't all that counts. *Oxford Review of Education*, 47(2), 170-188.
<https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1822794>
- Ogien, A. (2013). *Désacraliser le chiffre dans l'évaluation du secteur public*. Éditions Quae.
- Pangrazio, L., Selwyn, N. et Cumbo, B. (2022). A patchwork of platforms: mapping data infrastructures in schools. *Learning, Media and Technology*, 48(1), 65-80.
<https://doi.org/10.1080/17439884.2022.2035395>
- Pickup, A. (2021). Toward a historical ontology of the infopolitics of data-driven decision-making (DDDM) in education. *Educational Philosophy and Theory*, 54(9), 1476-1487.
<https://doi.org/10.1080/00131857.2021.1935232>
- Plante, C. (2023, 4 mai). Nouvelle réforme de la gouvernance scolaire : Drainville se donne les pleins pouvoirs. *La Tribune*. <https://www.latribune.ca/actualites/politique/2023/05/04/projet-de-loi-23-bernard-drainville-change-a-nouveau-la-gouvernance-scolaire-LCMZX7PZTVDJ7KSSKJYRXJCTMI/>
- Rienties, B., Køhler Simonsen, H. et Herodotou, C. (2020). Defining the boundaries between artificial intelligence in education, computer-supported collaborative learning, educational data mining, and learning analytics: A need for coherence. *Frontiers in Education*, 5, 1-5.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00128>
- Schildkamp, K. (2019). Data-based decision-making for school improvement: Research insights and gaps. *Educational Research*, 61(3), 257-273. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1625716>
- Sellar, S. (2015). Data infrastructure: A review of expanding accountability systems and large-scale assessments in education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(5), 765-777.
- Selwyn, N. (2021). The human labour of school data: exploring the production of digital data in schools. *Oxford Review of Education*, 47(3), 353-368. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1835628>
- Young, C., McNamara, G., Brown, M. et O'Hara, J. (2018). Adopting and adapting: school leaders in the age of data-informed decision making. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 30(2), 133-158. <https://doi.org/10.1007/s11092-018-9278-4>

Section 4 :
Réussite scolaire et réussite éducative



La réussite éducative n'est pas une peau de chagrin

[Thérèse Laferrière](#) - Université Laval

[Sylvie Barma](#) - Université Laval

[Denis Savard](#) - Université Laval

Le projet de loi n° 23 (PL23) est associé à la réussite éducative, mais les moyens mis de l'avant visent avant tout la réussite scolaire des élèves en difficulté d'apprentissage. En tant qu'ex-directrices et directeur du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), nous dénonçons ce désalignement. Bien qu'une telle baisse des exigences puisse se faire au profit, peut-être, de quelques points de pourcentage de plus dans le calcul du nombre de diplômé-es de l'école secondaire, notre inquiétude est grande. Nous expliquons dans ce chapitre en quoi ce projet de loi met à risque la réussite éducative des jeunes ainsi que notre avenir collectif.

La réussite pour tous est au cœur des orientations du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ, 2006, 2007), secondaire 1^e et 2^e cycles. Elle inclut les notions de réussite scolaire et de réussite éducative sous quatre angles de vision complémentaires : réussite formelle de la scolarité, réussite éducative, réussite à la mesure de chacun et réussite institutionnelle. En ce qui concerne la réussite formelle de la scolarité, il est spécifié que l'expression *réussite du plus grand nombre* « suggère que l'école doit permettre à un nombre sans cesse croissant d'élèves d'acquérir les compétences considérées comme essentielles à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires » (p. 8). Immédiatement après, il est précisé ce qui suit :

En conformité avec le Programme de formation, les diplômes officiels témoigneront du développement de compétences dans tous les domaines : langues; mathématique, science et technologie; arts; univers social; développement personnel. Les exigences seront élevées, puisqu'il faut préparer l'élève à une participation active dans un monde complexe, mais les modalités devront être assez souples pour reconnaître la diversité des façons d'y prendre sa place.

Au cours des dernières années, ce monde complexe dans lequel nous vivons ne s'est pas simplifié, bien au contraire : diversité culturelle grandissante, changements climatiques accélérés, coprésence de robots intelligents, etc. Le réseau PÉRISCOPE, voué à la persévérance et à la réussite scolaires, mise d'ailleurs sur l'intensification de la participation des agent-es, y inclus celle des élèves dans la classe, du primaire ou du secondaire, afin de leur faire réaliser les apprentissages du PFEQ tout en les préparant à une citoyenneté active. Néanmoins, une majorité grandissante de jeunes détenant un diplôme d'études secondaires (DES) auront à poursuivre leur scolarité (études collégiales et universitaires, alternance études-travail) compte tenu des exigences du marché du travail et de la compétitivité accrue, et sans insister sur la coprésence de robots de plus en plus performants.

Scolarité et réussite scolaire sont associées puisque cette dernière est basée sur les résultats scolaires. Toutefois, la performance des élèves est non seulement fonction de leurs acquis respectifs, mais aussi des attentes, des normes et des moyens déployés par le système éducatif dans son ensemble. Pourtant, au lieu de rehausser ces attentes, normes et moyens



comme cela serait vraisemblablement le cas après une analyse de la situation socioculturelle et économique dans laquelle le Québec se trouve et une prospective dûment conduite, comme ce fut le cas avec les États généraux de l'éducation qui ont précédé le PFEQ de 2006, notre interprétation est que le PL23 abaisse attentes, normes et moyens. Dans un abus de langage, le motif affirmé est celui de la réussite éducative.

En réfléchissant à la réussite éducative et en élargissant son rayonnement, il est important de prendre en compte le contexte socioculturel dans lequel les élèves se développent. Il est prudent de considérer cet objet de recherche non pas uniquement centré sur les individus, mais plutôt les systèmes complexes au sein desquels ils évoluent. La réussite éducative des jeunes Québécoises et Québécois est un phénomène social qui ne cesse de gagner en complexité et ne peut se réduire à la réussite scolaire qui ne déborde pas du cadre seul de l'élève. La diversification des apprenant-es, qui appelle à une capacité d'adaptation grandissante de la part de l'enseignant-e, et la présence croissante du numérique de la société du savoir justifient qu'on s'y attarde plus que jamais.

La réussite éducative est une notion plus large que celle de réussite scolaire (CREPAS, 2016; Demba et Laferrière, 2016). Dans le PFEQ du secondaire 1^e cycle, la réussite éducative, présentée en tant que deuxième angle de vision du concept de *réussite pour tous*, chapeaute un paragraphe qui se lit en ces termes :

Le concept de *réussite pour tous* met en lumière la responsabilité qu'a l'école d'offrir à tous les élèves, quels que soient leurs talents, leurs aptitudes ou leurs champs d'intérêt, les bases nécessaires à une insertion sociale réussie. On pourrait ici parler de réussite fonctionnelle de l'éducation, une réussite à géométrie variable s'appliquant à la totalité des jeunes. Dans cette logique, chaque élève devra se voir reconnaître les acquis témoignant de la façon dont il a enrichi son bagage initial et tiré profit de son passage à l'école. (p. 9)

La réussite éducative est ainsi approchée dans les limites de ce que l'école secondaire peut offrir. Plus précisément, le PFEQ du secondaire 2^e cycle s'en tient aux deux angles de la réussite pour tous, soit réussite formelle de la scolarité et réussite à la mesure de chacun, et ne mentionne pas la réussite éducative en tant qu'angle de vision comme c'est le cas dans le PFEQ du secondaire du 1^e cycle. Pourtant, ce PFEQ a pour sous-titre « un programme de formation pour le 21^e siècle ».

Nombreux sont les écrits sur les savoirs requis au 21^e siècle. L'argument est quantitatif plutôt que qualitatif puisque ces savoirs ne sont pas vraiment nouveaux : un plus grand nombre de diplômé-es doivent en faire preuve. Pensons notamment à la pensée critique, aux capacités de communication, de collaboration et de compréhension/résolution de problèmes complexes, lesquelles sont explicites dans le profil de sortie des élèves du secondaire du Centre de services scolaire de la Rivière-du-Nord ainsi que dans les compétences générales retenues par le Conseil des ministres de l'éducation (CMEC) du Canada, lesquelles reflètent les compétences transversales mentionnées au PFEQ.



Bien sûr, il importe que les jeunes sachent lire et il est fort souhaitable que cette compétence de base soit maîtrisée dès les premières années du primaire afin de réaliser tous les autres apprentissages requis et poursuivre le développement d'une pensée autonome. Leur réussite scolaire les mettra sur la route de leur réussite éducative, propulsée par leur goût d'apprendre dans divers environnements, tout au long de leur vie, ainsi que par leurs attentes, attitudes, créativité, qualités personnelles et valeurs. Leur contribution positive à un monde en constante évolution sera fonction non seulement de leurs résultats scolaires, mais de leur rapport à eux ou elles-mêmes, de leur rapport aux autres et de leur rapport au monde.

La poursuite de la réussite avec des moyens aussi réducteurs (l'accent sur une méthode pédagogique unique), la centration excessive sur les apprentissages facilement « évaluables » et la pression du suivi quantitatif, vu comme révélateur par excellence, risquent de conduire à l'échec par rapport au développement de compétences plus complexes, moins faciles à rapporter et à compiler, à rendre compte, mais pourtant essentielles pour préparer les élèves à bien vivre, s'épanouir dans le présent siècle (initiative, créativité, sens critique, sociabilité...) (Scot, 2015). Le projet de loi manque de vision à cet égard et il va carrément à contre-courant des autres systèmes éducatifs qui s'engagent dans le développement de ces compétences. Partant des distinctions que nous venons d'établir, nous ne pouvons accepter que le présent PL23 s'ancre dans un argumentaire étroit et simpliste pour promouvoir une approche technique réductrice qui se veut, en nivelant par le bas, LA solution aux difficultés rencontrées par le système éducatif québécois. Si la simplicité semble avoir la cote, le simplisme comporte assurément un coût.

Rappelant le titre de ce chapitre, laisser la réussite éducative entre les mains de ceux et celles qui en font la promotion au nom de données dites probantes, c'est accepter de se retrouver, plus tôt que tard, devant une peau de chagrin.

Références

- CREPAS (2016). Quelques définitions sur la réussite scolaire et la réussite éducative, Ce que dit le CRÉPAS. *Magazine Savoir*. <https://www.magazine-savoir.ca/2016/07/06/quelques-definitions-reussite-scolaire-reussite-educative/>
- Demba, J.-J. et Laferrière, T. (2016). Réussite scolaire ou réussite éducative. *Réseau PÉRISCOPE*. https://periscope-r.quebec/medias/revisiter_la_notion_de_reussite_scolaire_700_mots_max.pdf
- Ministère de l'Éducation (2006). *Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ), secondaire 1^e cycle*. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/prfrmsec1ercyclelv2.pdf
- Ministère de l'Éducation (2007). *Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ), secondaire 2^e cycle*. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/secondaire/PFEQ-presentation-deuxieme-cycle-secondaire.pdf>
- Scot, L.S. (2015). *Les apprentissages de demain 2 : Quel type d'apprentissage pour le XXI^e siècle ?* UNESCO : Recherche et prospective en éducation. Réflexions thématiques. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996_fre



Situation de la réussite au Québec : en complémentarité des pratiques universelles, la pertinence des interventions communautaires

[Anne Lessard](#) - Université de Sherbrooke

[Manon Beaudoin](#) - Université de Sherbrooke

Dresser un portrait de la réussite au Québec, en plus d'être un projet ambitieux, semble être un appel à la critique, puisque chacun aura des attentes précises quant à ce qui devrait faire partie de ce portrait. En effet, comment démontre-t-on la réussite ? Certains nommeront des indicateurs quantitatifs liés au rendement scolaire comme témoins de l'atteinte de cibles, alors que d'autres chercheront à démontrer que la réussite est plutôt liée à la capacité de chaque jeune de mobiliser des compétences pour intégrer le marché du travail. Les jeunes eux-mêmes pourraient sans doute émettre un avis tout autre. La réussite se crée au quotidien à travers une multitude d'actions qui sont posées pour et par les jeunes. Rassembler dans nos écoles des millions de personnes qui se développent et apprennent, malgré l'adversité, pourrait en soi être considéré comme un exploit nous rapprochant de cette réussite. Ces personnes cheminent chaque jour, à l'école, mais aussi dans la vie, ajoutant à leur expérience des acquis qui ne sont pas toujours comptabilisés dans des crédits ou certifiés par un diplôme, contribuant tout de même à façonner leur vie. Ce chapitre s'intéresse à la réussite au Québec. Cette réussite se définit au sens plus large que la simple obtention d'un des diplômes qualifiants. Elle est étudiée sous l'angle de la réduction des inégalités, tant scolaires que sociales, qui peuvent résulter des avancées sur le plan d'initiatives de prévention du décrochage scolaire lorsque ces dernières sont ancrées dans un programme stimulant la collaboration école-famille-communauté.

Le chemin parcouru jusqu'à l'élève

Avec raison, les premières études portant sur le décrochage scolaire et sa prévention ont opté pour une évaluation écosystémique mettant en évidence l'importance et la complexité des facteurs personnels, scolaires et familiaux dans l'explication de ce phénomène. Nous faisons référence ici aux travaux qu'ont menés deux chercheurs pionniers dans ce domaine au Québec, les professeurs Laurier Fortin et Michel Janosz, qui, avec leurs équipes respectives, ont étudié des cohortes d'élèves à travers le temps. Ces études ont permis de créer des outils de dépistage et des programmes d'intervention déployés pour soutenir le parcours scolaire des élèves qui présentaient des facteurs de vulnérabilité. Sans mettre de côté ces interventions qui ont fait leurs preuves, de nouvelles tendances se dessinent en éducation, inspirées notamment par les objectifs de développement durable et le concept de l'apprentissage tout au long de la vie de l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (OCDE). Ainsi, il ne fait plus de doute pour plusieurs chercheurs et praticiens du monde de l'éducation qu'il faut accompagner et outiller chaque jeune à prendre des décisions éclairées, à se prendre en charge et à devenir responsable de ses choix. Exprimé autrement, il faut l'aider à se construire lui-même afin qu'il devienne un citoyen critique, actif et responsable.

Si d'aucuns ne peuvent s'opposer à de telles visées, la réalité complexe et mouvante des écoles du 21^e siècle suscite des questionnements sur la façon dont les acteurs scolaires peuvent



les atteindre. Devant les nombreux besoins dans sa classe, l'enseignant ne peut plus être le seul acteur garant du cheminement de l'élève, nécessitant souvent un soutien proximal pour guider l'élève vers sa propre réussite. D'ailleurs, la pandémie a montré que le système scolaire, si immuable paraissait-il dans son fonctionnement et son organisation, ne peut répondre à lui seul aux défis multiples qu'affrontent les jeunes d'aujourd'hui. Dans le contexte actuel, le dicton africain voulant qu'il faille un village pour élever un enfant n'aura jamais été aussi vrai. L'alliance de l'école avec la famille et la communauté, déjà reconnue comme un facteur de réussite, tel qu'en témoignent de nombreux écrits à ce sujet, représente un levier important afin de soutenir les efforts visant à guider notre jeunesse vers la réussite.

Un projet novateur aux retombées multiples

En cohérence avec cette approche concertée et multifactorielle du décrochage scolaire, le programme Accès 5, depuis son implantation en 2012, a soutenu la persévérance scolaire de centaines de jeunes. Né d'un partenariat entre un organisme communautaire, une commission scolaire (maintenant Centre de services scolaire), une école secondaire et une université, le programme Accès 5 a vu le jour grâce au financement de nombreux bailleurs de fonds. Il s'agit d'un programme global, visant à la fois la réussite éducative et l'adaptation sociale des jeunes en proposant des solutions durables s'échelonnant sur la durée de leurs études secondaires (5 ans) et ce, dans toutes les sphères de développement du jeune. Ce programme étant basé sur une approche territoriale et motivationnelle, le premier critère de sélection des jeunes est leur code postal (résidence dans un quartier présentant un faible niveau socioéconomique). L'organisme communautaire menant le programme travaille ensuite en collaboration avec les écoles du territoire ciblé pour identifier les élèves les plus susceptibles de profiter du soutien offert par le programme. Ils identifient ensemble les jeunes qui ont un rendement inférieur à la moyenne, qui n'ont pas de trouble d'apprentissage et dont les parents acceptent de s'engager dans le programme.

Accès 5 comporte différentes formes de soutien s'inscrivant dans une perspective à la fois préventive, systémique et motivationnelle et s'actualisant autour de l'élève dans cinq sphères : 1) suivi psychosocial individuel; 2) soutien scolaire; 3) programmation parascolaire; 4) aide financière ou matérielle et 5) actions spécifiques ciblées. L'équipe d'intervenants psychosociaux de l'organisme communautaire, la maison des jeunes du quartier entourant l'école secondaire, accueille chaque année une nouvelle cohorte de 35 élèves et les encadre en offrant notamment une présence, un accompagnement et des activités liées aux différentes sphères, et ce, dans les divers milieux où évoluent les jeunes. Ces intervenants sont présents au quotidien dans l'école secondaire où cheminent les jeunes. Bien que chaque jeune se voit attribuer un intervenant-pivot, directement responsable de son suivi psychosocial, c'est l'ensemble de l'équipe qui interviendra à un moment ou un autre dans son cheminement, que ce soit lors de l'aide aux devoirs qui se déroule après l'école, dans l'animation des activités parascolaires qui visent à briser l'isolement ou le suivi psychosocial offert tout au long du programme.



Différentes activités de recherche ont examiné les retombées du programme Accès 5. Nous avons ainsi fait ressortir les conditions nécessaires à la collaboration entre les partenaires pour assurer une gestion porteuse de ce programme innovant et sa pérennité. Les mécanismes de collaboration sont importants à considérer puisqu'il faut établir un vocabulaire commun et une approche concertée entre les partenaires afin d'arrimer toutes les actions soutenant le parcours de ces jeunes. Toutefois, au-delà de la démonstration que le programme a permis à tous les inscrits d'obtenir leur diplôme, nous tenions à démontrer plus précisément que les investissements des bailleurs de fonds contribuent au devenir de ces jeunes. Ainsi, une analyse économique, basée sur les trois premières cohortes ayant participé au programme et trois groupes témoin, a montré que la participation au programme se traduit par une diminution du taux de décrochage, une augmentation du rendement dans les matières de base (français, mathématique, anglais) et une augmentation du revenu futur des participants (Charrette et al., 2023). Plus encore, les analyses mettent en évidence que chaque jour de plus inscrit dans le programme contribue à maximiser ces retombées positives. Par exemple, pour chaque jour de participation supplémentaire, le programme permet d'augmenter les notes dans les trois matières de base de 0,15 %.

Or, il faut un certain temps pour que les mesures mises en place autour du jeune se traduisent par des bénéfices. La simple participation au programme, sans égards au nombre de jours de participation, ne permet pas d'affirmer que le programme Accès 5 a un effet statistiquement significatif sur les résultats scolaires. Les données montrent déjà une croissance du rendement dès la première année de participation. Cependant, il faut en moyenne 1110 jours de participation, soit vers la troisième secondaire, pour que l'effet devienne statistiquement significatif entre les participants Accès 5 et les élèves du groupe témoin. Cet effet culmine en secondaire 5 par une augmentation de 3 % en moyenne dans les trois matières de base, alors que ces élèves étaient choisis en fonction d'un écart de 10 % sous la moyenne en 6^e année et que la moyenne du groupe témoin tend, au contraire, à diminuer à travers le temps.

Deux éléments se dégagent de ces analyses. Premièrement, le programme aide effectivement ces élèves à mieux réussir sur le plan du rendement scolaire et à obtenir leur diplôme. La collaboration entre les intervenants psychosociaux de l'organisme communautaire, les intervenants scolaires et les familles contribue à encadrer le cheminement de ces élèves qui entament leur secondaire avec certains défis. Deuxièmement, il faut maintenir l'accompagnement auprès de ces élèves à risque de décrochage scolaire sur une période de temps assez longue. Les critères de durée, de fréquence et d'intensité sont souvent documentés parmi les facteurs de réussite pour les interventions psychosociales. Il en est ainsi puisque les intervenants doivent d'abord établir une relation de confiance avec le jeune, puis avec sa famille, afin que ce dernier accepte l'aide proposée pour relever ses défis. De plus, il s'avère souvent essentiel de répondre à des besoins de base (p. ex. soutien alimentaire, achat de matériel scolaire) et d'organiser des conditions de réussite (p. ex. encadrement familial, saines habitudes) avant même de travailler les difficultés sur le plan scolaire. Ainsi, dans le contexte où la réussite des



élèves vulnérables est souhaitée, on ne peut faire l'économie du temps et de la collaboration pour arriver à des résultats payants.

Les conditions gagnantes du programme

Si la collaboration entre partenaires communautaire, scolaire et familial est primordiale, certaines conditions liées spécifiquement au programme contribuent fortement aux résultats positifs obtenus dans nos analyses. L'approche territoriale et motivationnelle des acteurs communautaires représente la première de ces conditions. Si certaines ressources sont présentes en milieu scolaire, le jeune (et ses parents) peut parfois être réfractaire à les utiliser considérant les expériences difficiles qui peuvent avoir eu lieu au primaire. Par leur ancrage communautaire, les intervenants apparaissent moins menaçants puisqu'ils n'ont pas un mandat ni une approche évaluative des capacités et des besoins. Ainsi, créer une alliance avec une personne adulte bienveillante, qui est présente dans l'école bien qu'étant une actrice non-scolaire, est un facteur de protection important contre le décrochage. Dans le même sens, les activités parascolaires proposées par le programme Accès 5 permettent au jeune de développer des amitiés, découvrir ses intérêts et ses talents de même qu'acquérir certaines compétences, d'autres ingrédients qui soutiendront sa persévérance scolaire. Qu'elle soit d'abord mue par ces causes extrinsèques (p. ex. collation servie à la période de soutien scolaire, joute de basketball amicale, attention individuelle dans les locaux du programme), la motivation de rester à l'école est soutenue de différentes façons par le programme Accès 5 et pourra graduellement être intériorisée grâce à l'accompagnement des intervenants. Qui plus est, tel que l'a exprimé le professeur Fortin dans ses premiers écrits sur la prévention du décrochage scolaire, « il est beaucoup plus facile de soutenir un jeune présent à l'école que de tenter de l'y ramener ». La mission de l'école est d'instruire, de socialiser et de qualifier. Toutefois, les besoins des jeunes étant diversifiés et se déployant au-delà des limites physiques de l'école, celle-ci se trouve souvent limitée dans son pouvoir d'action. Les organismes communautaires peuvent offrir d'autres types de ressources, d'activités et d'actions plus proximales au jeune, notamment dans la sphère de son développement social et même au sein de sa famille.

En somme, le programme Accès 5 atteint les cibles pour lesquelles il a été conçu, en plus de contribuer en retour aux partenaires impliqués. En effet, le milieu universitaire y puise des connaissances pour la formation des personnes étudiantes, en enseignement, psychoéducation, orientation, psychologie ou travail social; l'école atteint plus facilement sa mission éducative; la maison des jeunes peut agir de manière plus proximale avec les jeunes tandis que les bailleurs de fonds de cette communauté ont ultimement accès à de la main-d'œuvre mieux qualifiée. Cette mise en commun des forces respectives, réfléchi en fonction des besoins des jeunes et des facteurs qui assurent leur réussite, apparaît comme la voie d'avenir pour réduire les inégalités.

En conclusion

La réussite au Québec se décrit différemment selon le regard qu'on y jette. Les indicateurs comme les résultats aux évaluations de fin d'année et les taux annuels de diplomation donnent, certes, un portrait quant au nombre d'élèves qui ont réussi à atteindre les objets d'apprentissage ciblés.



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Il importe d'en tenir compte pour continuellement réajuster les activités pédagogiques des enseignants et leur formation continue. Or, comme l'a montré la pandémie, le système scolaire peut éprouver de la difficulté à atteindre sa mission éducative dans certaines circonstances. Créer un filet de sécurité autour du jeune qui mobilise divers ancrages de la communauté réduit cette vulnérabilité du système. Ceci apparaît d'ailleurs cohérent avec le fait que la réussite ultime consiste à former les adultes de demain, qui à leur tour travailleront dans et pour cette communauté.

Référence

Charette, N., Pelli, M. et Lessard, A. (2023). *Accès 5 : Un pari économique. Évaluation de l'impact du programme Accès 5 sur la performance scolaire et sur le revenu futur des élèves*. Rapport de recherche.

Section 5 :
Préoccupations et pratiques
didactico-pédagogiques



Un grand enjeu absent du projet de loi n° 23 : où sont les moyens d'exceller en inclusion scolaire au Québec ?

[Mélanie Paré](#) - Université de Montréal

[Mylène Leroux](#) - Université du Québec en Outaouais

On ne peut que se réjouir que le ministre de l'Éducation du Québec travaille dans l'intention d'améliorer la réussite scolaire et éducative au Québec. On a bien besoin d'un gouvernement qui assume son leadership pour revaloriser l'éducation auprès des Québécois et pour résoudre des problèmes qui n'ont fait que s'aggraver dans les dernières années.

Or, sans que l'on puisse bien saisir à quels problèmes il répond, le projet de loi n° 23 (PL23) propose de modifier la Loi sur le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport pour y inscrire, comme une responsabilité directe du ministre de l'Éducation « d'assurer un suivi du parcours scolaire des élèves » et de « cibler les difficultés et les interventions susceptibles de favoriser la réussite éducative, mesurer l'efficacité de ces interventions » (Projet de loi n° 23, art 60[1]). Cette modification est surprenante, puisqu'elle propose de conférer au ministre des compétences jusqu'ici reconnues aux acteurs du milieu scolaire. Cette proposition ferait du ministre la personne responsable du suivi des élèves de l'ensemble du Québec, de l'identification de leurs difficultés et du choix de modalités d'intervention et d'évaluation. Ce glissement cause un malentendu et présente plusieurs problèmes, notamment ceux de dévaloriser encore plus les connaissances et les compétences du personnel scolaire et d'éloigner encore plus les décisions affectant les services publics des élèves qui en bénéficient.

Si le PL23 est adopté tel quel, le ministre pourrait en plus « procéder à l'évaluation des besoins des élèves en lien avec leur réussite éducative » (Projet de loi n° 23, art. 36). La proposition apparaît carrément irréaliste et déconnectée, le ministre proposant d'effectuer à leur place le travail quotidien des professionnels de l'éducation. Le ministre propose-t-il vraiment aux Québécois de se substituer au travail de milliers de personnes, au lieu de s'assurer qu'ils reçoivent les ressources et les investissements qui leur sont nécessaires ? C'est une proposition carrément inquiétante lorsqu'on s'intéresse plus particulièrement à la réussite qui échappe à trop d'élèves au Québec, dont ceux qui ont un plan d'intervention et auxquels on réfère souvent comme des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA). L'analyse de leurs besoins, de leurs difficultés et du choix de moyens d'intervention et d'enseignement cohérents ne saurait être effectuée dans un bureau à Québec, par le ministre lui-même ou par un comité de l'Institut national d'excellence en éducation (INEE) qui doit être créé via le PL23. Ces élèves font partie des absents de l'ensemble du projet de loi, laissant présager à nouveau leur exclusion, ainsi que celle de leurs parents et du personnel qui s'en occupe, des préoccupations liées à la qualité de l'éducation et des stratégies de promotion de leur réussite. Ce chapitre propose d'aborder en quoi leur invisibilisation dans ce projet de loi est problématique et propose quelques pistes de réflexion et de modifications qui seraient, selon nous, utiles pour exceller en inclusion scolaire au Québec.



Aucune solution en vue pour les élèves HDAA

Dans les faits, la création d'un INEE sous la forme proposée dans le projet de loi pour collecter et analyser des données sur la réussite des élèves ne répond pas aux attentes du milieu scolaire, des parents et des élèves. Premièrement, la situation des élèves HDAA est déjà connue : par exemple, les statistiques sur l'écart de réussite et de diplomation avec les autres élèves sont déjà publiées sur le site du ministère de l'Éducation¹. Le projet de loi passe sous silence leur situation en proposant d'obtenir plus de données, alors qu'on attend désespérément des investissements urgents dans les écoles afin de mettre en œuvre les meilleures pratiques. Les problèmes et les solutions sont déjà connus, le Conseil supérieur de l'éducation ayant maintes fois travaillé en profondeur sur le sujet. D'ailleurs, aucune des dix recommandations de l'avis Pour une école riche de tous ses élèves (2017), dont la nécessaire augmentation des ressources et leur intégration à la Politique de réussite éducative du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), n'est abordée par le PL23. Les défis liés à la réussite scolaire des EHDAA constituent une problématique intimement liée aux taux de réussite scolaire au Québec qui n'a plus besoin d'être documentée. Des actions sont attendues pour soutenir le travail effectué à bout de bras par toutes celles et ceux qui s'investissent encore pour les aider. Bref, l'investissement gouvernemental lié au PL23 n'ira pas en soutien direct aux élèves HDAA ni aux enseignants et aux équipes qui l'attendent avec frustration.

Deuxièmement, les taux d'intégration à la classe ordinaire au primaire et au secondaire, déjà connus, sont problématiques pour deux raisons. D'abord parce que l'inclusion scolaire implique des services adéquats et disponibles de manière équitable dans tous les établissements, services qui ne sont actuellement pas offerts à ces élèves et à leurs enseignants. Et aussi parce que les élèves qui sont actuellement exclus des classes ordinaires sont généralement exposés à des attentes et à des chances de réussite plus faibles. Le projet de loi semble associer l'obtention de données avec le choix de « pratiques efficaces ». Or, qui a démontré que ces pratiques sont inconnues des milieux ou bien mal choisies à l'heure actuelle ? Les acteurs de l'éducation n'ont-ils pas maintes fois réitéré qu'ils peinent à faire leur travail en raison de la surcharge de travail et du manque de ressources, dont le temps nécessaire à la formation, à la réflexion et à la planification collaborative ? Les pratiques d'enseignement de qualité, audacieusement différenciées et inclusives ne s'improvisent pas, surtout quand elles reposent sur la collaboration interprofessionnelle. Il semble ici important de questionner l'intention d'un projet de loi qui fait porter au milieu scolaire l'enjeu de la méconnaissance des problèmes et des solutions. Un grand nombre de chercheurs québécois en éducation l'ont d'ailleurs qualifié de naïf (Allaire et al., 2023; Borri-Anadon et al., 2023). S'agirait-il en effet simplement de mieux documenter et de faire la promotion de « pratiques efficaces » pour régler les problèmes récurrents de qualité des services éducatifs au Québec ? D'autres ont souligné que cette vision est fortement discutable dans le champ de l'adaptation scolaire et que la standardisation est un leurre : « Aucune pratique ne saurait être efficace pour tous les élèves et celles qui fonctionnent pour un certain nombre d'entre

¹ <http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/indicateurs/>



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

eux, fussent-ils majoritaires, en laissent nécessairement d'autres de côté. Que fait-on alors ? » (Boisvert et al., *Le Devoir*, 15 juin 2023). Cela sans compter également que des pratiques ne sont pas « efficaces » dans l'absolu. Elles le sont en fonction de certains buts et intentions, contextes, élèves, etc. (Leroux et Tremblay, 2023).

Finalement, même si on peut comprendre l'argument que les pratiques enseignantes et les services complémentaires et d'adaptation scolaire peuvent être mieux soutenus et plus efficaces, aucune garantie n'est fournie par la recherche scientifique. Prétendre le contraire frôle la mauvaise foi. Certaines pratiques d'enseignement dites « efficaces » peuvent même nuire à la participation et à la réussite des élèves HDAA (par exemple l'approche de la réponse à l'intervention – RAI - Trépanier, 2019). Comme l'indique Zhao (2017), les recherches scientifiques ne présentent pas toujours clairement les limites de l'interprétation de leurs résultats, et elles documentent rarement les effets secondaires négatifs potentiels des programmes ou interventions à l'étude.

Much research in education focuses exclusively on proving or disproving the effectiveness of an intervention. It is extremely rare to find a study that evaluates both the effectiveness and adverse effects of a product, teaching method, or policy in education. I have not yet found an educational product that comes with a warning label carrying information such as “this program works in raising your students’ test scores in reading, but may make them hate reading forever.” (Zhao, 2017, p. 3)

La question de l'efficacité demeure donc celle de trouver ce qui fonctionne auprès d'élèves qui ne profitent pas comme prévu de ce qui a été mis en place pour eux. Sur le terrain, les élèves HDAA peuvent être victimes d'acharnement pédagogique lorsqu'un service ou une pratique, présumé efficace en raison des « données probantes », ne fonctionne pas. Qu'il s'agisse de soutien aux comportements positifs, de sous-groupes de besoins en orthopédagogie ou d'interventions en petits groupes dans des classes spécialisées, on a besoin de plus que des devis expérimentaux si on prétend identifier ce qui soutient l'apprentissage et la réussite d'une grande diversité d'élèves. Ces problèmes souvent balayés sous le tapis ou attribués aux personnes plutôt qu'au manque d'agilité de l'organisation scolaire font d'ailleurs probablement fuir des enseignants en adaptation scolaire et d'autres professionnels qui ne trouvent pas la satisfaction qu'ils recherchent dans leur travail.

Ainsi, une réflexion sur ce qui est efficace ne s'applique pas universellement comme le prétendent les tenants du *What works* appliqué à l'éducation. Il faut se méfier de la croyance qu'on possède réellement suffisamment de données probantes en éducation pour les appliquer partout et pour tous automatiquement, et sans passer par une concertation accrue dans les établissements et une démarche réflexive d'analyse des besoins et des intentions rigoureuses. Avec tous les élèves, mais particulièrement avec les élèves dits HDAA, il est urgent de donner aux professionnels sur le terrain la capacité d'analyser leurs données et leurs pratiques pour trouver ce qui pourra réellement contribuer à leur réussite dans leur établissement. Sinon, on sursimplifie les causes de l'échec scolaire, en pratique comme en recherche, et on continuera d'imputer aux



élèves ou à leurs enseignants ou à leurs parents les problèmes de l'éducation (Thomas et Loxley, 2022).

Les solutions pour un projet de loi amélioré

Il apparaît essentiel qu'un projet de loi qui vise sincèrement à améliorer la réussite éducative et scolaire au Québec ne peut proposer de travailler en vase clos dans un bureau du gouvernement. Étudier des données que les acteurs ont souvent déjà n'est pas suffisant. Diffuser à leur intention des résultats de recherche sur les pratiques d'enseignement et d'intervention est un coup d'épée dans l'eau dans le contexte actuel où les conditions de pratique ne leur permettent pas de déployer un agir compétent. De plus, les connaissances des acteurs du milieu sont indispensables à la compréhension des enjeux qui expliquent les données, notamment les réalités complexes et souvent locales vécues par les élèves qui se retrouvent en difficulté.

Puisque les connaissances issues de la recherche et les pratiques dites « efficaces » comme l'enseignement explicite sont déjà connues des enseignants et des professionnels et, jusqu'à un certain point déjà utilisées sur le terrain, les attentes à l'égard du ministère se situent dans l'attribution des ressources et du soutien professionnel nécessaires pour les exploiter avec succès. Il semble s'agir de la dernière priorité des gouvernements, mais un leadership insufflant un changement de cap important au PL23 est encore possible. La crédibilité et l'efficacité des investissements gouvernementaux et du cadre législatif reposent sur des mécanismes incontournables et transparents déployés en concertation avec les citoyens, à commencer par les principaux acteurs du système, soit les élèves et leurs parents, les enseignants et les intervenants scolaires. Un comité restreint, aussi inspiré soit-il par ses lectures d'articles scientifiques, paraîtra assurément déconnecté des demandes répétées du milieu scolaire et des besoins urgents des élèves auxquels on cherche à répondre dans les plus brefs délais.

Le projet d'INEE se donne des ambitions qu'un comité et une loi aussi limitée ne peuvent pas atteindre, notamment en ce qui concerne l'augmentation des taux de réussite. Les enjeux d'équité et de justice sociale sont au cœur des phénomènes complexes qui expliquent l'échec de plusieurs élèves appartenant à des sous-groupes désavantagés à l'école, comme celui des EHDAA. La responsabilisation de tous, dans chacune des communautés éducatives, doit être la pierre angulaire d'un projet visant à rehausser l'accès à une éducation de qualité pour ces élèves. Ce sont ces acteurs qui vont ensuite tout mettre en œuvre pour diminuer l'écart d'accès aux ressources professionnelles et matérielles disponibles dans les établissements et l'écart d'accès à la réussite qui stagne encore aujourd'hui. La capacité du milieu scolaire et surtout des enseignants, des professionnels et du personnel d'encadrement et de soutien en tant qu'équipe, à comprendre leur contexte d'enseignement pour ajuster leurs pratiques, doit être beaucoup mieux soutenue, du moins ne plus être entravée. L'inclusion scolaire, approche visant l'accroissement de la participation et de l'apprentissage de tous, l'élimination des obstacles et la réduction concertée des inégalités scolaires affectant la réussite et le bien-être, nécessite une compréhension partagée localement des enjeux et des solutions pour assurer la réussite de chaque élève.



Nous recommandons aussi de délaissier les explications simplistes de l'échec scolaire qui sont sous-jacentes au PL23, car s'agissant de phénomènes intersectionnels qui dépendent des contextes d'apprentissage et d'enseignement, les solutions ne sont pas uniques ni simples. Surtout, elles ne reposent pas sur l'identification des déficiences et des difficultés des élèves ou sur le manque de connaissances ou l'incompétence présumés de leurs enseignants (Tardif, 2013), mais sur l'analyse approfondie des situations où l'échec se produit en classe et à l'école. Dans leur récent ouvrage sur l'Éducation sans conditions, Lefebvre, Poulin et Fortier (2023, p. 61) invitent à se poser des questions fondamentales pour favoriser une éducation inclusive dans divers contextes : 1) « Qu'est-ce qui fait obstacle à l'apprentissage et à la participation sociale pour certains élèves ? » et « Comment peut-on lever ces obstacles pour tous ? »; 2) « Qu'est-ce qui favorise l'apprentissage et la participation sociale pour certains élèves ? » et « Comment peut-on donner accès à qui favorise l'apprentissage et la participation sociale de tous ? ». Voilà des questions auxquelles un projet de loi qui vise réellement la réussite éducative pour tous devrait s'attarder.

Finalement, si l'échec scolaire et l'enseignement aux élèves HDAA est la résultante d'un processus réflexif concerté et rigoureux, des études de cas ou des recherches actions sont des exemples de méthodes de recherche incontournables pour obtenir une compréhension fine des phénomènes et prévoir des pistes de solutions pertinentes. Ces méthodes dites qualitatives, mais pouvant aussi être mixtes, donnent un sens culturellement viable aux résultats de recherche et offrent des retombées locales directes pour les participants. Inclure la voix des élèves dans les services qui les concernent, comprendre le point de vue des parents et faire des enseignants non pas uniquement des exécutants, mais des acteurs impliqués dans la recherche et l'innovation, sont des exemples de voies incontournables pour développer des solutions inclusives et durables (Thomas et Loxley, 2022). Il s'avère donc non seulement important de conserver le Conseil supérieur de l'éducation, organisme démocratique inclusif et véritable phare de l'éducation au Québec, mais de renforcer son mandat de guide neutre au plan politique, de référence dans l'analyse des problèmes complexes rencontrés dans le milieu scolaire et d'études et d'accompagnement des milieux scolaires.

Références

- Allaire, S. Leroux, M., Paré, M., Tremblay, M. et Goyette, N. (2023, 27 mai). L'INEE, un institut de la naïveté par excellence en éducation. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/791837/idees-l-inee-un-institut-de-la-naivete-par-excellence-en-education>
- Borri-Anadon, C., Hirsch, S., Koubeissy, R., Larochelle-Audet, J., Magnan, M.-O., Maynard, C., Audet, G., Armand, F., Gosselin-Lavoie, C. et Charette, J. (2023) *Le projet de loi 23 : une vision de la recherche et de la formation qui renforce et invisibilise les inégalités éducatives et sociales*. Mémoire de l'équipe de recherche Inclusion et diversité ethnoculturelle en éducation (IDEÉ) Fonds de recherche du Québec - Société et culture dans le cadre de la consultation sur le projet de loi 23 Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique et édictant la Loi sur l'Institut national d'excellence en éducation. https://www.assnat.qc.ca/Media/Process.aspx?MediaId=ANQ.Vigie.BII.DocumentGenerique_190641&process=Default&token=ZyMoxNwUn8ikQ+TRKYwPCjWrKwg+vIv9rjij7p3xLGTZDmLVSmJLoge/vG7/YWzz



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

- Conseil supérieur de l'Éducation. (2017) *Pour une école riche de tous ses élèves : S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire*.
<https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/ecole-riche-eleves-50-0500/>
- Lefebvre, C., Poulin, M.-H. et Fortier, M.-P. (2023). *L'éducation sans conditions : des stratégies inclusives pour répondre aux besoins de tous les élèves*. Chenelière éducation.
- Leroux, M. et Tremblay, M. (2023). Cultiver le doute dans l'(in)certitude de nos méthodes pédagogiques : l'exemple de l'enseignement explicite. *Animation & Éducation*, 293 (mars-avril), 22-23.
- Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique et édictant la Loi sur l'Institut national d'excellence en éducation*, projet de loi n°23, 1^{re} session, 43^e législature. (QC)
https://www.assnat.qc.ca/Media/Process.aspx?Mediald=ANQ.Vigie.Bll.DocumentGenerique_189259&process=Default&token=ZyMoxNwUn8ikQ+TRKYwPCjWrKwg+vIv9rjij7p3xLGTZDmLVSmJLoqe/vG7/YWzz
- Tardif, M. (2013). Où s'en va la professionnalisation de l'enseignement ? *Trema [En ligne]*, 40, 42-59.
<http://journals.openedition.org/trema/3066>
- Thomas, G. et Loxley, A. (2022). *Deconstructing special education and constructing inclusion* (3e éd.). McGraw-Hill Education.
- Trépanier, N. S. (2019). La réponse à l'intervention et l'offre de services multipaliers pour soutenir l'inclusion scolaire : un paradoxe à visée d'exclusion des élèves en situation de handicap. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(2). <https://doi.org/10.7202/1065659ar>
- Zhao, Y. (2017). What works may hurt: Side effects in education. *Journal of Educational Change*, 18(1), 1-19. <https://doi.org/10.1007/s10833-016-9294-4>



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

La pertinence et la faisabilité de mettre en place des environnements d'apprentissage en réseau dans l'école publique québécoise

[Thérèse Laferrière](#) - Université Laval

Josée Beaudoin - co-présidente de la [Conférence de consensus sur le numérique du CTREQ](#)

Le rapport de l'OCDE (2015), qui présentait les résultats de l'enquête PISA, mettait en évidence le constat que « les pays qui ont consenti d'importants investissements dans les TIC dans le domaine de l'éducation n'ont enregistré aucune amélioration notable des résultats de leurs élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences » (p. 1). Deux interprétations étaient évoquées :

Une interprétation possible de ces résultats est que le développement d'une compréhension conceptuelle et d'une réflexion approfondie requiert des interactions intensives entre enseignants et élèves – un engagement humain précieux duquel la technologie peut parfois nous détourner. Une autre interprétation pourrait être que nous ne maîtrisons pas encore assez le type d'approches pédagogiques permettant de tirer pleinement profit des nouvelles technologies, et qu'en nous contentant d'ajouter les technologies du XXI^e siècle aux pratiques pédagogiques du XX^e siècle, nous ne faisons qu'amoindrir l'efficacité de l'enseignement. (p. 2)

Lors de la tenue à Québec de l'EDUsumMIT2019, événement international, le nécessaire alignement entre pratiques pédagogiques – technologies numériques – évaluations des apprentissages fut mis à l'avant-scène. La conférence de consensus, organisée par le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) (Beaudoin et al., 2022) sur les usages du numérique en éducation, a mis l'accent sur l'équité tout comme sur la « valeur ajoutée » pour qualifier les usages du numérique auxquels donner préséance en salle de classe. Toutefois, il y a loin de la coupe aux lèvres puisqu'il est exigeant pour les systèmes éducatifs, notamment ceux d'une certaine ampleur sociodémographique, de tendre vers ces deux horizons.

Faut-il pour autant que le système éducatif québécois déclare forfait en adoptant le projet de loi n° 23 (PL23) qui fait miroiter des orientations vertueuses qui s'en remettent surtout aux sciences centrées sur l'activité de l'enseignant-e ? L'activité de l'élève ou de l'étudiant-e est plutôt étudiée par les sciences de l'apprentissage, dont l'édition première du principal volume qui les présente est parue en 2006 (Sawyer, 2006), suivie depuis par les deuxième (2014) et troisième (2022) éditions. Sawyer (2022) suggère d'ailleurs que le peu d'impact des usages de la technologie numérique en classe serait parce que ces usages ont été « rarement alignés sur les résultats des sciences de l'apprentissage » (p. 660).

La prise en considération de ceux-ci amène à reconcevoir les environnements d'apprentissage, à les mettre en place et à les gérer, ce qui s'avère une entreprise complexe bien que requise. Sawyer (2022) et d'autres chercheur-euses en sciences de l'apprentissage¹ sont

¹ La rencontre annuelle de l'*International Society of the Learning Sciences* a d'ailleurs réuni plus de 800 chercheur-euses à Montréal en juin dernier (ISLS, 2023).



d’avis que des systèmes éducatifs réussiront mieux que d’autres à le faire. À moins d’un revirement majeur, le Québec ne sera pas de ceux-là. Le double axe de développement mis de l’avant par le rapport EVA (Beaudoin et al., 2022) soit la poursuite de l’équité et de la valeur ajoutée dans les usages du numérique sera interrompu par l’adoption du PL23.

Ainsi, en matière d’équité, l’écart dans la qualité d’expérience scolaire des élèves s’agrandira. On verra les écoles privées, avec leur fonctionnement plus à distance du ministère de l’éducation du Québec (MEQ) que les écoles publiques, soutenir leurs enseignant-es dans les usages du numérique afin d’engager activement les élèves dans le développement de leurs connaissances et de leurs compétences alors que l’école publique s’en remettra à une pratique classique. En effet, les données probantes prônées par les promoteur-trices de l’INEE invitent généralement à un enseignement explicite. Celui-ci, comme l’explique Bereiter (2023), est centré sur l’adulte et sa propre analyse de la tâche et non sur l’activité des élèves comme le font les sciences de l’apprentissage (Sawyer, 2022). Or l’enseignement explicite, tel que promu au Québec, peut présenter des écarts importants entre les procédures de l’adulte et les représentations des élèves et des obstacles conceptuels rencontrés. Rappelons que Bereiter est à l’origine de la méthode de l’instruction directe comme il est à l’origine de l’approche coélaboration de connaissances qui fait appel à une plateforme numérique à des fins d’amélioration des idées des élèves qui se penchent sur un problème complexe. Quant à la valeur ajoutée des usages du numérique, qui demande de la réflexion avant, pendant et après l’action, rien dans le PL23 ne procurera des incitatifs en ce sens. Bien au contraire, l’accent prévisible sur l’enseignement explicite sera dissuasif de cette action réfléchie. Par exemple, l’École en réseau², dont la mise en place en 2002 a été guidée par les sciences de l’apprentissage, se retrouvera à contre-courant puisque les fondements théoriques qui la distinguent ont comme point de départ la pensée des élèves. D’autres lieux d’innovation pédagogique avec le numérique dans le secteur public se retrouveront dans la même situation.

Qui osera encore croire en la faisabilité de mettre en place, dans l’école publique québécoise, des environnements d’apprentissage en réseau et, qui plus est, d’y développer des communautés d’apprentissage, des communautés d’élaboration de connaissances au sein desquelles les jeunes apprendront, en profondeur, à participer activement, à vivre dans un collectif démocratique où la pensée critique est valorisée, à se pencher sur des problèmes réels en apprenant à collaborer pour les mieux comprendre et les résoudre de manière créative, à apprendre à trouver des consensus dont on aura tellement besoin pour adapter notre monde à ce qui est déjà là ? La pertinence de tels environnements d’apprentissage ne devrait-elle pas plutôt gagner en importance compte tenu, entre autres, de la remontée de l’autoritarisme, de la polarisation actuelle qui gagne en force partout à travers le monde, sur tous les sujets, de l’augmentation de phénomènes à incidence climatique tels les inondations et feux de forêts qui sévissent, des performances à la hausse des robots ? C’est par l’apprentissage du dialogue constructif, l’exposition à la diversité et l’obligation de trouver des solutions communes qu’on

² <https://eer.gc.ca>



développe nos compétences citoyennes. L'école doit faire place au développement de ces compétences et les outils et ressources numériques en facilitent la réalisation.

Toutefois, serions-nous en train de vivre dans un Québec qui s'en remettra aux écoles privées, plus autonomes pour développer les compétences de haut niveau des jeunes ? C'est le choix fait par des pays qui n'accordent pas autant d'importance au principe de l'égalité des chances ou n'ont pas autant de ressources que le Québec. Cela nous ramènerait bien en arrière, voire avant la Révolution tranquille. Le Premier ministre, qui tient à l'approche centrée sur les résultats, tout comme aux écoles privées depuis qu'il a été lui-même ministre de l'Éducation, semble avoir fait son choix.

Nouvellement en poste, le ministre de l'Éducation en a plein les bras, entre autres, avec la pénurie d'enseignant-es. Est-il bien informé du lobby « scientifico-politique » d'un petit groupe de personnes qui, depuis près de dix ans, militent en faveur de LA science qu'ils et elles disent représenter ? La position épistémologique (dite objective) et la méthodologie de préférence (design expérimental) de ce petit groupe, qui a su placer ses pions, incluant la structure ministérielle, semblent une solution qui lui paraît pertinente et faisable alors que LES sciences de l'éducation couvrent un territoire autrement plus vaste et exigeant pour l'analyse des problématiques diversifiées et complexes à caractère éducatif.

Avec un tel plan d'action, faut-il envisager que l'on finira par former des enseignant-es pour l'école publique (formation courte accentuant l'enseignement explicite) et d'autres pour l'école privée (formation longue explicitant notamment la complexité de l'acte d'enseigner et d'apprendre en profondeur) ? Ou faut-il plutôt penser que le pendule repartira dans l'autre sens d'ici quelques [ou plusieurs] années ?

Références

- Beaudoin, J., Collin, S., Laferrière, T., Ruel, C. et Voyer, S. (2022). Conférence de consensus, Rapport ÉVA : Équité et Valeur Ajoutée dans les usages du numérique pour l'enseignement et l'apprentissage. CTREQ. https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2022/10/CTREQ-Rapport-EVA_VF-5.pdf
- Bereiter, C. (2023). Entrevue réalisée par T. Laferrière le 2 août. Voir <https://periscope-quebec/page/1694308511450-panels-en-reseau---serie-5---panel-5-entretien--direct-instruction--what-it-is>
- International Society of the Learning Sciences (ISLS, 2023). <https://www.isls.org>
- OCDE. (2015). Connectés pour apprendre : Les élèves et les nouvelles technologies, principaux résultats. <https://www.oecd.org/fr/education/scolaire/Connectes-pour-apprendre-les-eleves-et-les-nouvelles-technologies-principaux-resultats.pdf>
- Sawyer, R. K. (2006, 2014, 2022). *The Cambridge handbook of the learning sciences*. Cambridge University Press.
- Sawyer, R. K. (2022). Chapitre 1, An introduction to the learning sciences. Dans R. K. Sawyer (dir.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 1-23). <https://keithsawyer.com/PDFs/Sawyer%202022%20introduction.pdf>
- Sawyer, R. K. (2022). Chapitre 33, The Learning Sciences in the 2020s: Implications for Schools and Beyond. Dans R. K. Sawyer (dir.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 658-686). <https://keithsawyer.com/PDFs/Sawyer%202022%20conclusion.pdf>



Le droit à l'enfance¹

[Hélène Makdissi](#) - Université Laval

Sous la noble intention de prévenir les difficultés scolaires et de vouloir importer l'enseignement explicite avec des petits enfants de quatre et de cinq ans et au 1^{er} cycle du primaire, on risque de brimer le droit à une démarche heuristique d'apprentissage propice au développement de la pensée et de la langue, de bafouer le droit à l'enfance. Les stratégies politiques permettant le profilage d'un groupuscule de chercheur.e.s dans l'entourage du ministre² m'obligent à réagir et à partager mes réflexions. Je ne peux rester muette devant les faibles arguments d'autorité qui sont véhiculés, les courbettes discursives rehaussant certains scientifiques au détriment d'autres et dévalorisant au passage le long et rigoureux travail fait par les fonctionnaires et l'ensemble des expert.e.s praticien.ne.s et chercheur.e.s qui œuvrent dans le système d'éducation du Québec.

Déification de la science

Dans le processus politique de mise au monde du nouveau programme-cycle de l'éducation préscolaire, comme c'est aussi le cas pour la création de l'Institut national d'excellence en éducation (INEE), on note l'emploi d'arguments d'autorité en établissant une hiérarchisation simpliste des études scientifiques. Placées au sommet, lesdites « données probantes » sont déifiées! Les imposantes recherches menées par Piaget et ses contemporains, qui nous instruisent sur le développement des petits et de leur manière très particulière de raisonner, sont réduites, par un habile sophisme, à une « idéologie³ ». Tout chercheur.e se réclamant d'une perspective socioconstructiviste est tout autant déprécié.e, voire méprisé.e. N'en déplaise aux promoteurs de l'INEE, amplement entendus lors de la Commission de la culture et de l'éducation, notamment le mardi 6 juin dernier, c'est le propre de la science que d'être fondée sur un corpus cohérent de littérature scientifique. On n'appelle pas cela une idéologie, mais une épistémologie. Il ne faudrait pas laisser penser que les données probantes en sont libres; elles ont la leur aussi. Cette réduction de la science aux « données probantes » est dangereuse et elle la dogmatise plutôt que de la promouvoir pleinement. Oublions l'innovation avec les données probantes, car, par définition, elles reposent sur des méta-analyses qui recensent des études revenant 20 ans en arrière. Si elles

¹ Tout en apportant quelques modifications dans le contexte du projet de loi 23, ce texte reprend, en grande partie, les propos parus le 17 novembre 2020 dans *Le Devoir* :

<https://www.ledevoir.com/opinion/idees/589827/le-droit-a-l-enfance-et-a-la-maternelle?>

² Voir notamment la constitution formée en vase clos par le ministère de l'Éducation du Comité sur les résultats scientifiques et le milieu scolaire (CRSMS) dans la demande d'accès à l'information :

https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/education/Access-information/reponses-transmises/2022/21-516_Diffusion.pdf

³ Voir, entre autres, celui de Baillargeon paru dans *Le Devoir* le 31 octobre 2020 et qui a été repris lors de la Commission de la culture et de l'éducation en juin dernier :

<https://www.ledevoir.com/opinion/chroniques/588824/le-nouveau-programme>

Cette stratégie communicative, réduisant à une idéologie tout argument menant à la nuance desdites « données probantes » quant à leur potentiel de mener à l'« excellence en éducation », a été amplement exploitée au cours de la Commission de la culture et de l'éducation au début juin 2023.



ont leur utilité, faisant état de rétrospection, ce n'est pas par elles qu'on réglera des problèmes contemporains ou qu'on arrivera, de manière prospective, à des innovations! À titre d'exemple, on aurait été extrêmement limité pour avancer avec le COVID-19 s'il avait fallu se restreindre, dès le départ, aux recherches avec données probantes! S'il avait fallu attendre les données probantes, on n'aurait jamais pu admettre que le lavage fréquent des mains contribue à diminuer les risques d'infection et on en serait encore à dévaloriser les observations situées dans l'humble laboratoire pratique d'Ignace-Philippe Semmelweis (1818-1865)! Pour devenir une donnée probante, il faut d'abord permettre la science en action, à plus petite échelle.

Enfin, dans le chemin de la déification des données probantes qui est également promulguée dans le projet de loi n° 23 (PL23), on dévalorise au passage toute recherche qui ne va pas dans ce sens en parlant de « prétendues » études scientifiques aux données dites « non pertinentes », ou « non valides » dira le ministre Drainville lors de la Commission de la culture et de l'éducation. On entendra également le ministre de l'Éducation s'adresser aux voix dissidentes à la création d'un INEE en les accusant de négliger l'excellence en éducation : « *Vous n'aimez pas les termes excellence et performance ?...Je comprends pas...Pourquoi vous êtes contre un INEE ? Comment on peut être contre l'excellence en éducation ?⁴* », comme si la création de l'INEE, en soi par son appellation, assurait une excellence. Ce type d'argument d'autorité et de dévalorisation systématique du travail d'autrui, qu'il soit celui des fonctionnaires, des praticien.ne.s, ou celui des chercheur.es en provenance d'une diversité de postures épistémologiques n'est certes pas digne d'une démarche voulue scientifique.

Une démarche heuristique pour entrer dans l'écrit

La langue écrite, c'est d'abord et avant tout une langue. Or, il ne nous passerait pas par la tête de se placer devant un petit bébé pour lui faire répéter les sons [ba-ba-ba-l-l-l-ǝ-ǝ-ǝ] pour en arriver ultérieurement à lui faire prononcer le mot « ballon », puis une phrase avec le mot ballon, pour enfin laisser l'enfant exprimer sa pensée et ses intérêts concernant le ballon. Si on fonctionnait de la sorte, on fabriquerait la difficulté langagière. En fait, pour peu que l'enfant soit exposé à une langue, pour peu qu'on interagisse avec lui sur ce qu'il juge pertinent et intéressant, il la développera d'emblée dans la complexité des discours! Il doit en aller de même avec la langue écrite. Il ne s'agit pas de répéter l'alphabet sous le modèle de l'adulte, de s'exercer à reconnaître le nom des lettres et les sons leur étant associés, voire de lire vite en termes de mots/minute pour comprendre en lecture. Comme pour toute langue, l'enfant doit s'approprier l'écrit dans une démarche heuristique qui le plonge dans le discours complexe et dans les livres de la littérature d'enfance. C'est ainsi qu'il développera, avec la guidance de l'adulte, un raisonnement lui

⁴ Voir dans la vidéo du 1^{er} juin 2023, lors de l'audience de la Confédération des syndicats nationaux (notamment minute 15:15; 17:30), le ton méprisant du ministre. Le ministre Drainville, ne lui en déplaît, doit laisser ses provocations que lui permettait son métier de journaliste et réaliser qu'il joue maintenant un rôle de ministre qui appelle différents groupes d'expert.es pour recevoir leur avis, non pour en promouvoir un au détriment des autres.

<https://www.assnat.qc.ca/fr/video-audio/archives-parlementaires/travaux-commissions/AudioVideo-99875.html>



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

permettant de construire les liens entre les sons de la langue et les lettres et ce que l'on nomme la conscience phonologique. On ne peut pas enseigner explicitement, par modelage, un raisonnement ou une conscience! Une conscience ne se développe pas par la répétition d'une procédure exemplifiée par l'adulte! Pas plus la conscience phonologique que toute autre forme de conscience. En outre, les grandes difficultés en lecture et en écriture au-delà de la première année ne proviennent pas tant d'une méconnaissance du nom des lettres et des sons associés. Elles proviennent généralement de difficultés de compréhension reposant sur les inférences. C'est pourquoi plusieurs expert.es souhaitent voir promouvoir davantage les contextes de narration pour donner la parole aux enfants afin que ces derniers apprennent à « parler comme dans les livres ». Ce terreau littéraire deviendra un tremplin de plusieurs variables menant à la construction de sens en lecture, ne réduisant pas l'acte de lire à des « indicateurs de réussite » circonscrits au code écrit (les lettres et leurs sons). Il constituera également la nécessité pragmatique et fonctionnelle qui mènera l'intérêt de l'enfant sur la route des traces écrites, des lettres, et qui nourrira le plaisir de chercher activement comment fonctionne ce système alphabétique exposé dans l'environnement de classe. C'est pourquoi aussi plusieurs chercheur.e.s, praticien.ne.s, parents ont émis de vives réserves concernant la création d'un INEE qui ferait la promotion de recherches à *design* des dites « données probantes » qui se basent sur des mesures souvent de surface. L'enfant qui apprend, par nature, n'en a que faire des mesures et des évaluations très réductrices de sa personne réfléchissante. Il s'ouvre à la beauté et à la grandeur du monde. Ne dévions pas sa noble trajectoire en lui laissant penser que le monde est limité à quelques indicateurs de réussite!

J'implore le ministre de l'Éducation, qui vient tout juste d'arriver en poste, à entendre l'ensemble des expert.es en éducation, comme je l'implore d'étendre sa consultation aux différents groupes œuvrant en éducation et non seulement aux quelques privilégiés de son cercle nommé sur le Comité sur les résultats scientifiques et le milieu scolaire⁵.

⁵ Voir https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/education/Acces-information/reponses-transmises/2022/21-516_Diffusion.pdf



Comment le projet de loi n° 23 en éducation touchera le quotidien des enfants ?

[Hélène Makdissi](#) - Université Laval

Septembre reviendra. Maintenant, il prendra rapidement une nouvelle forme encadrée par le projet de loi n° 23 (PL23) donnant au ministre de l'Éducation et les membres de l'Institut national d'excellence en éducation (INEE) qu'il aura lui-même nommés de nouveaux pouvoirs décisionnels pour édicter la pratique enseignante. Dans la volonté du Ministre d'instaurer des pratiques issues des recherches à *design* dit de « données probantes », il y a un réel risque à ce que l'enseignement se limite à la pratique des mesures envisagées par ce type de recherche. Un exemple à cet effet, sans doute fort connu des parents d'enfants de 1^{er} cycle primaire, est sans conteste la pratique de la surlecture afin de performer au test de fluidité comme indicateur corrélé à la compréhension en lecture.

Comment le PL23 et les choix du ministre de l'Éducation et des chercheur.e.s qu'il aura nommé.e.s, distants de la communauté, auront une incidence directe dans la vie de l'enfant ? Convierait-il de se saisir du point de vue de l'enfant au regard des choix du Ministre ? Permettez-nous d'exposer un métalogue inspiré d'un fait vécu. Deux mères discutent des devoirs et des leçons à réaliser avec leur enfant et s'amorce ouvertement une réflexion sur ce que les professionnels scolaires nomment la surlecture, pratique de plus en plus répandue comme leçon exemplaire à exécuter à la maison dans l'optique de soutenir l'apprentissage de la lecture. Voici un propos qu'une maman d'une enfant de 2^e année partage avec une autre mère d'un enfant de 1^{re} année à l'intérieur duquel s'imisce l'enfant de 2^e année.

Maman, 2^e année *Ton enfant va arriver bientôt avec des petits textes sur une feuille. Tu vas lui demander de lire le texte à voix haute. Et tu dois prendre le chronomètre de ton cellulaire pour mesurer le temps de lecture. Une fois fini, tu lui dis le temps qu'il a pris. Tu lui demandes de reprendre la même lecture en exigeant qu'il lise plus rapidement. Tu fais de même encore une fois. Puis, tu répètes simplement cela chaque soir de la semaine. L'enseignante a expliqué que c'est comme ça qu'on aide nos enfants à comprendre en lecture.*

Maman, 1^{re} année (Elle écoute attentivement prenant en note pour faire de même.)
D'accord.

Enfant 2^e année *Maman, c'est vrai que, moi, j'aime bien arriver à l'école avec mes devoirs et mes leçons bien faits. Mais, pour vrai, j'aime mieux lire mon livre que lire des feuilles avec le chronomètre!*

(L'enfant lève les yeux au ciel cherchant comment mettre en mots une idée d'importance.)

En fait, tu sais, quand grand-maman te parle de ton travail, chaque fois, tu finis toujours par lui dire : « hein des gens dans mes affaires », ne t'occupe pas de mon travail et laisse-moi faire tranquille ce que je sais faire!

Maman, 2^e année « *Hein des gens dans mes affaires ?* », répète la mère. Ah! Tu veux dire : « *ingérence dans mes affaires* ». Hi! Hi! Hi!.



- Enfant, 2^e année *Oui exactement, c'est ça : « hein, des gens dans mes affaires! » Penses-tu que ce serait une bonne idée que je dise à ma maîtresse : « hein des gens dans mes affaires » ne t'occupe pas de mon travail de lecture et laisse-moi faire tranquille ce que je sais faire ? Moi aussi, je suis d'accord qu'il y ait moins de gens dans mes lectures pour que je puisse m'amuser tranquille et comme je veux.*
- Maman, 2^e année *Heu, non ma chouette, je ne pense pas que ce serait une bonne idée. Et on va continuer à mesurer avec le chronomètre ton temps de lecture des petits textes envoyés par l'école.*
- Enfant, 2^e année *Pourquoi maman on va continuer à faire ce chronomètre ? Cela me stresse et c'est ennuyeux.*
- Maman, 2^e année *Pour que tu comprennes en lecture. Il faut faire cela pour faire les examens de compréhension en lecture lors des bulletins.*
- Enfant, 2^e année *(L'enfant chuchote la suite à sa mère, gênée par l'incertitude de sa pensée.)
Mais maman, quand je vais vite avec le chronomètre, je cherche à aller vite, je ne cherche ni à comprendre, ni à m'amuser, ni à trouver des idées pour jouer à la récréation avec mes amis à partir de ce que je lis.*
- Maman, 2^e année *Oui c'est correct. Mais on va continuer à faire les leçons pour apprendre à comprendre en lecture, d'accord ? Et pour que tu aies des bonnes notes au bulletin dans les compétences : apprécier des œuvres littéraires et lire des textes variés!*
- Enfant, 2^e année *(L'enfant chuchote la suite à sa mère, encore gênée par l'incertitude de sa pensée.)
Mais maman...bien, je ne comprends pas trop...comment puis-je apprécier des œuvres littéraires si tu me chronométrés avec une feuille de lecture... ce n'est même pas un livre! Et je n'aurai pas le temps d'apprécier! Et aussi, comment puis-je lire des textes variés si tu me fais relire trois fois la même feuille et, chaque jour de la semaine encore, la même feuille ?*
- Mamans *Bon, bon, laisse-nous parler et profitez-en pour aller jouer!*

Ne faisons pas cette surlecture chronométrée! Et ce, même si les méta-analyses et les données probantes, si chères à certain.e.s, relatent une corrélation entre la vitesse de lecture (la fluidité) et la compréhension en lecture. Cela dévie l'essence même de l'acte de lire : **rêver des mondes à partir de ses lectures. Or, rêver exige du temps, de la réflexion, pas de la vitesse.** Écoutons nos enfants, leur raison met en exergue le sens profond des apprentissages ciblés. Laissons-les lire dans le **plaisir** dans leurs **livres issus de la riche littérature jeunesse** et **jetons ce chronomètre**. En réalité, s'il est vrai que la littérature scientifique est unanime pour démontrer de grandes



corrélations entre la vitesse de lecture, ladite fluidité, et la compréhension (Renauld et al., 2021¹; méta-analyse du National Reading Panel, NICHD, 2000²), l'erreur réside dans la posture causale construite entre les deux variables. Ce faisant, on pense qu'augmenter la vitesse de lecture, comprise comme une cause, entraînera *ipso facto* la compréhension. Or, une corrélation ne permet pas l'établissement de relation causale entre ces deux variables. On peut très bien faire l'hypothèse que c'est la compréhension qui soutiendra la vitesse par l'intermédiaire notamment d'une troisième variable : la prise d'expérience en lecture. Autrement dit, plus l'enfant lit, plus il prend de la vitesse (surtout au début des apprentissages) d'où la **nécessité de préserver le plaisir** afin qu'il ait le goût de lire de nouveau.

Ce type de pratique pédagogique, fondé sur les mesures prises dans les protocoles de recherche desdites « données probantes », risque de devenir le pain quotidien de l'enseignement, des devoirs et des leçons avec l'adoption du PL23. Or, les mesures issues des méta-analyses qui impliquent des nombres extrêmement élevés d'enfants, plus souvent qu'autrement, prennent des mesures rapides et de surface. Pour poursuivre l'exemple, on mesure la vitesse de lecture pour inférer la compréhension en lecture, mais on n'aura pas le temps et les ressources nécessaires pour discuter avec les enfants de leurs lectures – « *alors, raconte-moi ce que tu as lu* » – ce qui permettrait bien plus d'accéder à la compréhension de l'enfant. Les mesures de surface véhiculées dans les recherches à *design* de « données probantes », conceptualisé par la suite comme un « indicateur de réussite », notamment par les promoteurs de l'INEE, poussent à entraîner les enfants à cette mesure de fluidité. Du coup, on réduit l'enseignement de la lecture à des pratiques de fluidité en lecture. Non seulement on reste en surface, mais encore, on dévie le sens profond de l'acte de lire. Ce faisant, on est loin de développer l'excellence en lecture. Tout au mieux, on félicite les enfants déjà lecteur.ice.s qui n'ont donc pas besoin de se pratiquer à une telle vitesse et qui n'ont plus besoin d'être évalués à cet égard; ils et elles auraient plutôt besoin d'être nourri.e.s en littérature. Par ailleurs, on fabrique la difficulté chez les enfants qui n'ont pas encore pris leur envol. On leur retire le sens de l'acte de lire pour le plaisir et pour rêver des mondes. Du coup, ils et elles s'éloignent de la langue écrite et prennent de moins en moins leur envol en lecture. Ces enfants auraient davantage besoin d'être accompagné.e.s par le pédagogue dans la lecture partagée d'un livre qui les intéresse plutôt que d'être entraîné.e.s à une vitesse dépourvue de sens.

Ce n'est pas avec un chronomètre au bout du nez que le plaisir s'instaure, ni dans les petits textoïdes scolaires. **Pas d'ingérence** dans les lectures de celles et ceux qui ont compris le

¹ Renauld, S., Guay, F. et Saint-Pierre, M-C. (2021). TOSREC-FR: Normalisation franco-qubécoise du Test of Silent Reading Efficiency and Comprehension pour la sixième année. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 44(4), 1116-1144.

² National Institute of Child Health and Human Development. [NICHD] (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769). Government Printing Office.



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

principe alphabétique inhérent au code (Ferreiro, 2000³)! Et pour celles et ceux qui ont encore besoin de soutien, les lectures partagées avec l'adulte, dans les livres de leur intérêt, seront certes de précieuses alliées. **Temps, partage et littérature jeunesse sont de bien meilleurs ingrédients au plaisir de lire pour rêver ses lectures**, et ce, même si, au départ, le décodage des mots sera nécessairement plus lent et ardu.

³ Ferreiro, E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Hachette Éducation.



Les élèves à besoins particuliers et en situation de handicap : dans l'angle mort du projet de loi n° 23

Marie-Pierre Baron - Université du Québec à Chicoutimi

Depuis bien plus d'une décennie, l'école québécoise fait état de la hausse considérable d'élèves à besoins particuliers et en situation de handicap traditionnel ou émergent. Malgré ce constat alarmant qui trouve écho tant dans le quotidien des enseignants que sur la tribune publique, ces élèves ne sont pas présents au sein du projet de loi n° 23 (PL23). Ce dernier ne fait mention explicitement ni de l'adaptation scolaire, ni des services éducatifs complémentaires et encore moins de l'orthopédagogie. Les élèves du secteur de l'adaptation scolaire demeurent dans l'angle mort.

À cette critique, la réponse prônera certainement l'inclusion scolaire. Cependant, pour soutenir et favoriser les apprentissages, ainsi que le développement du sentiment d'appartenance de tous les élèves à la classe dite régulière (l'inclusion scolaire), il faut tenir compte de l'hétérogénéité des besoins de chacun et prendre le temps de s'y pencher.

Le b.a.-ba de l'apprentissage

Le développement de tous les jeunes est à la fois ontogénique et social (Piaget et Inhelder, 1967) et il s'inscrit dans un système dynamique qui plus est, ne doit pas être dissocié de l'interaction avec le milieu (Glaserfeld, 1994). Dans le milieu scolaire, c'est la médiation de l'adulte qui propulse le développement des élèves et stimule les apprentissages. La médiation pédagogique se situe entre un élève et ce qu'il doit apprendre (interaction entre le sujet et l'objet), mais aussi en fonction de ses capacités cognitives et son niveau de développement (Myara, 2018). Il s'agit d'un ensemble d'actions et de procédures intellectuelles et comportementales spécifiques planifié et utilisé par l'enseignant qui est destiné à amener l'apprenant à résoudre un conflit d'apprentissage (Myara, 2018) situé dans sa zone proximale de développement et qui favorisera la construction des savoirs. Il ne s'agit donc pas, de manière réductrice, d'appliquer une pratique jugée efficace, mais d'un geste professionnel hautement important. D'ailleurs, le référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2020) nomme l'enseignant comme « un professionnel de l'enseignement et de l'apprentissage ».

Ainsi, si apprendre est un acte fondamentalement social, on peut parler, à l'instar de Piaget (1977), de socialisation de l'intelligence ou encore, tel que décrit par Tomasello (2015), d'intelligence sociale et culturelle. Dans cette vision, il ne fait aucun doute de l'apport du professionnel de l'enseignement et de l'apprentissage, et ce, tant sur le plan pédagogique que psychopédagogique.

Mais qu'en est-il des élèves ayant des besoins particuliers ou en situation de handicap ? Ces derniers apprennent comme les autres, au contact de l'autre, mais aussi par la médiation d'un professionnel qualifié de l'enseignement et de l'apprentissage. Par contre, pour plusieurs de ces élèves, afin de bien intervenir sous l'angle pédagogique, une évaluation des besoins et une



analyse clinique située en contexte et unique à l'enfant sont nécessaires. Bien que le pédagogue puisse s'inspirer en partie des données probantes ou de l'enseignement explicite, tel que devrait mettre de l'avant l'Institut national d'excellence en éducation (INEE) vu les options déjà annoncées, il doit également être capable de s'en libérer en fonction de l'analyse clinique de la situation et de personnaliser son geste professionnel. En ce sens, le danger avec l'INEE sera de mettre de côté non seulement une grande partie des données issues de la recherche en adaptation scolaire, population sous-représentée dont la prévalence et l'hétérogénéité ne permet pas cette « généralisation » tant souhaitée, mais surtout de faire fi complètement de ces élèves qui ont des besoins et de leurs familles qui comptent sur nous, sur vous.

Penser en dehors de la boîte

Monsieur le Ministre, une simple journée dans une école primaire ou secondaire vous permettra malheureusement d'entendre, au sujet des élèves à besoins particuliers et en situation de handicap, qu'ils « ne répondent pas à l'intervention », que les enseignants, découragés, ont tout essayé, mais que rien ne fonctionne. Si ces milliers d'élèves ne « répondent pas » à l'enseignement et aux interventions dites universelles, c'est la preuve qu'il faut faire différemment. En ce sens, la mise en place des « meilleures pratiques » dans les centres de services scolaires, tel qu'annoncé dans le plaidoyer pour l'INEE, ne s'avère pas la solution convenant aux élèves à besoins particuliers et en situation de handicap. En misant uniquement sur les pratiques probantes jugées soi-disant efficaces par la recherche, le danger de glissement vers une avenue misant strictement sur la recherche quantitative, voire uniquement des recherches à *design* quasi expérimental, est grand et ces résultats sont ténus. Les élèves à besoins particuliers et ceux en situation de handicap composent tant nos classes dites régulières, nos classes d'adaptation scolaire, que les services d'orthopédagogie ont besoin que nous pensions en dehors de la boîte; peut-être même que nous nous tournions vers les données issues de la recherche qualitative, des études de cas ou même vers des pédagogies dites alternatives. En ce sens, il serait fort surprenant que l'avenue triomphante de données probantes issues majoritairement de recherches quasi expérimentales vienne miraculeusement sauver ces élèves.

C'est à titre d'enseignante en adaptation scolaire, d'orthopédagogue, de psychopédagogue, de professeure universitaire et de directrice de la Clinique universitaire d'orthopédagogie de l'Université du Québec à Chicoutimi, mais aussi de mère, que je me prononce au nom des élèves à besoins particuliers ou en situation de handicap et de leur famille. Je fais ici l'éloge de « l'intelligence de la tâche¹ », de l'autonomie, du jugement et de l'expertise des professionnels de l'enseignement et de l'apprentissage (MEQ, 2020). En ce sens, si la pratique professionnelle d'un enseignant est principalement caractérisée par une attitude réflexive, alors

¹ Extrait du référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante (MEQ, 2020) : « Comme toute autre activité professionnelle, l'enseignement commande un certain niveau de créativité et un savoir-agir en situation. Il fait appel à une intelligence de la tâche, c'est-à-dire à l'exercice du jugement professionnel qui permet d'interpréter, d'apprécier et de coordonner les divers éléments d'une situation, par définition problématique, afin de produire un résultat. » (p. 28)



ses actions quotidiennes sont des choix réfléchis influencés par le jugement professionnel (Policard, 2014). Afin de prendre des décisions adaptées aux situations vécues, les professionnels de l'enseignement et de l'apprentissage doivent donc être en mesure de réguler leurs actions en interprétant et en raisonnant sur les actions posées et leurs conséquences (Perrenoud, 2001). Ainsi, l'enseignant réflexif n'a pas besoin de marche à suivre, il a besoin des outils pour réfléchir et de temps de qualité pour bâtir un lien avec ses élèves, pour construire une relation intersubjective permettant de connaître leur réel niveau de développement, leurs forces et leurs difficultés dans le but d'enseigner et d'intervenir de manière adaptée. En d'autres mots, exercer son rôle de professionnel de l'enseignement et de l'apprentissage.

Pour conclure, monsieur le Ministre, je fais appel à votre ouverture à l'autre. Le projet de l'INEE, bien qu'il mentionne à quelques reprises la notion de réussite éducative, fait davantage résonner la notion de réussite scolaire. Ce glissement, notamment dû à l'orientation donnée par l'enthousiasme envers les données probantes, était inévitable. Ce positionnement a su raviver de vieux débats épistémologiques au sein des sciences de l'éducation et « réveille la peur de l'hégémonie d'une pratique de recherche tant dans l'accès au financement que dans la valorisation des savoirs issus de la recherche » (Baron et Vachon, 2023, p. ii). Il nous divise. Si l'objectif est de diviser pour mieux régner, vous faites fausse route. Ce qu'il faut présentement, à l'instar des grands principes du référentiel de compétences (MEQ, 2020), c'est collaborer. Une collaboration intersectorielle et interordre qui, dans une visée inclusive, donnera une voix à chacun et où les points de vue et les savoirs tant expérientiels que scientifiques seront considérés afin d'éviter les angles morts.

Références

- Baron, M-P. et Vachon, C. (2023). Avoir voix au chapitre. *Revue hybride de l'éducation*. 7(2). i-vi. <http://revues.ugac.ca/index.php/rhe/article/view/1588/1355>
- Glaserfeld, E. v. (1994, septembre). L'interprétation constructiviste de l'épistémologie génétique. *III simposio internacional de epistemologia genética*. <http://www.metodologia.it/11601/pse/meth161e.pdf>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante*. Gouvernement du Québec.
- Myara, N. (2018). La médiation pédagogique! Quoi ? Qui ? Quand et comment ? *Vivre le primaire*. Printemps 2018, 68-71.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. ESF.
- Piaget, J. (1977). *La construction du réel chez l'enfant*. Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. et Inhelder, B. (1967). *La psychologie de l'enfant*. Presses Universitaires de France.
- Policard, F. (2014). Apprendre à travailler ensemble : l'interprofessionnalité en formation par la simulation au service du développement des compétences collaboratives. *Recherches en soins infirmiers*, 117, 33-49. <https://doi.org/10.3917/rsi.117.0033>
- Tomasello, M. (2015). *Pourquoi nous coopérons ?*. Presses Universitaires de Rennes.



L'enseignement du français à l'école faillit à sa tâche, pourquoi ?

Suzanne-G. Chartrand

Didacticienne du français et coordonnatrice de **Debout pour l'école!**¹

Le français n'est pas une *matière* parmi les autres

Contrairement à ce que l'on pense et à ce qui se vit à l'école, l'apprentissage du français oral et écrit n'est pas l'unique responsabilité des enseignants de français. Il devrait transcender tous les apprentissages et devrait être au cœur des préoccupations pédagogiques de tous les personnels scolaires². Pourquoi ? Parce qu'**on pense avec sa langue** et qu'apprendre à penser devrait être au cœur de tous les apprentissages tout au long de la scolarité, comme l'affirmait l'éthicien Guy Bourgeault (2019) dans *Et si, à l'école, on apprenait à penser*³.

L'école offre, outre divers savoirs qui donnent à penser, les instruments de la pensée : la langue, d'abord, sans laquelle la pensée ne peut s'articuler ni ensuite être communiquée; des analyses et de possibles contextualisations par l'histoire, la géographie, la sociologie; la nécessaire rigueur de la logique mathématique et des démarches scientifiques ou d'autre nature; le dialogue, la discussion, le débat permettant par la confrontation l'émergence d'une pensée nouvelle; la prise en compte de ce qui échappe grâce à l'art, au roman, au théâtre, à la musique... qui ne sont jamais que fiction et fantaisie, mais expriment ce qui du réel échappe aux prises des analyses et de la science, et donnent aussi à penser... Apprendre à penser. Cela n'importe pas que pour apprendre, mais pour agir aussi, pour pouvoir « bien agir ».

Ce point de vue fait écho aux analyses du psychologue et pédagogue Lev Vygotsky qui, dans *Pensée et langage*, a élaboré cette thèse : « Le langage n'exprime pas la pensée mais la réalise... En se transformant en langage, la pensée se réorganise et se modifie. » Aussi est-il fondamental de travailler le développement des compétences langagières dans toutes les disciplines scolaires.

30 ans d'irresponsabilité politique

Le ministère de l'Éducation (MEQ) est responsable de deux examens de certification en français écrit. Le premier est l'épreuve obligatoire de français écrit de 5^e secondaire, dont la réussite est nécessaire à l'obtention du diplôme d'études secondaires (DES) depuis 1987. Le deuxième est l'épreuve uniforme de français, pour obtenir le diplôme d'études collégiales (DEC). En tant que didacticienne du français, spécialiste de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écrit et de l'argumentation, j'ai analysé l'examen de français de 5^e secondaire du Ministère depuis 1987. Cet examen ministériel est une passoire et ne valide absolument pas de réelles compétences en français écrit. On peut même réussir cet examen tout en étant analphabète fonctionnel. Je n'ai

¹ Ce texte est rédigé en orthographe rectifiée adoptée par l'Académie française.

² Bien que cela soit prescrit dans tous les programmes d'études, il n'en est rien dans la réalité.

³ Document inédit.



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

cessé de dénoncer publiquement l'examen de 5^e secondaire dont le contenu n'a cessé de se détériorer au fil des ans afin d'être réussi par le plus grand nombre. La dernière mouture est scientifiquement inacceptable ! Je mets au défi la personne responsable de cet examen au MEQ de me contredire, informations chiffrées à l'appui.

Si la très grande majorité des élèves québécois réussit cet examen haut la main, c'est que, pendant plusieurs mois, ils ont appris par cœur comment remplir le moule, c'est-à-dire le plan du texte attendu et tous les trucs pour le réussir. Pourtant, une fois titulaires de leur diplôme d'études secondaires, combien se retrouvent dans les centres d'aide en français au cégep, car trop faibles en français écrit pour réussir leur scolarité ?

Et on pourrait dire à peu près la même chose de l'Épreuve uniforme de français du collégial. La majorité obtiendra son diplôme d'études collégiales, mais, rebelote, combien d'étudiants se retrouveront à leur entrée à l'université avec des mesures de soutien en français ? Cela est connu, mais peu rendu public, chaque institution se protège et le MEQ préfère augmenter le nombre de diplômés plutôt que de veiller à assurer une maîtrise suffisante du français écrit pour tous.

Cette irresponsabilité ministérielle est suicidaire pour la langue et la culture françaises au Québec. Cela montre que ce n'est ni l'instruction ni le développement culturel des jeunes et l'épanouissement du français au Québec qui préoccupent le MEQ au premier chef, c'est l'obsession de la diplomation, d'où le mantra de la réussite scolaire, omniprésent.

Les programmes d'études changent, mais les pratiques demeurent les mêmes

Depuis 40 ans, il y a eu quatre programmes de français différents pour le primaire et le secondaire : ceux de la fin des années 60, puis du début des années 80, puis de 1994 et 1995, enfin celui des années 2000. Tous différents quant à l'orientation didactique, aux contenus à enseigner et aux exigences. Dans aucun cas, le MEQ n'a justifié la pertinence de ces changements à partir d'un bilan de la mise en œuvre du précédent programme et de l'analyse critique de ces fondements. Le MEQ impose, un point c'est tout. Les deux derniers ont suscité de vives réactions négatives dans les médias (pensons au rejet de ladite *nouvelle grammaire* ou à l'approche par compétences); on prétendait qu'ils allaient nuire à l'apprentissage du français, sans bien entendu justifier ces critiques.

De 2008 à 2012, nous avons mené, avec une équipe une recherche subventionnée, la recherche ELEF (État des lieux de l'enseignement du français)⁴. On visait à décrire les pratiques déclarées (questionnaires) et réelles (captations vidéos) de l'enseignement du français en 4^e et 5^e secondaire en 2008 et à les comparer à celles décrites par une recherche par questionnaires

⁴ https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/document/?no_document=2022
https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10306/pdf/SZBW_2013_3_Chartrand_Lord_Lenseignement_de_la_grammaire.pdf



du Conseil de la langue française (CLF) menée en 1984-85 par des didacticiens de l'Université de Montréal, cela afin de dégager les constantes et les changements survenus depuis 25 ans⁵.

On demandait de classer par ordre d'importance les quatre composantes suivantes : lecture, écriture de textes, grammaire et communication orale : « Écrire des textes variés » arrive en premier, suivi de « Lire des textes variés », de « Faire de la grammaire », enfin « Développer la communication orale » arrive bon dernier. Le classement des activités est identique du côté des élèves. Nonobstant cela, dans le questionnaire, les enseignants disent avoir fait, en novembre 2008, plusieurs fois par semaine des activités de grammaire pour 94,1 % des répondants, de lecture pour 72,1 % ; de vocabulaire pour 56,7 % ; des dictées pour 41,3 % et des activités de communication orale pour 21,8 %. Bref un enseignement traditionnel où les exercices de grammaire décontextualisés (orthographe et syntaxe) priment, alors que toutes les recherches en didactique de la grammaire montrent leur peu d'efficacité et la nécessité de travailler la grammaire dans les textes des élèves.

Ces constats sont presque identiques à ceux de l'étude du CLF de 1984. Donc, peu de changements malgré des programmes totalement différents. Ce ne sont pas les programmes prescrits qui font la classe : ce sont les enseignantes et les enseignants qui font ce qu'ils peuvent avec ces prescriptions qu'ils connaissent peu et qu'ils n'ont pas les moyens concrets de s'approprier. Une étude récente montre qu'au cours des dix dernières années, il n'y a pratiquement pas eu de formations continues traitant des disciplines scolaires; les rares activités de formation ont porté sur l'utilisation des technologies d'information et de communication (TIC) en classe et sur la gestion de classe. Par ailleurs, le nombre d'heures de français diminue, on ne cesse de répéter les mêmes règles de grammaire sans résultats sur les performances écrites étant donné que le document ministériel Progression des apprentissages comme complément au programme disciplinaire n'est pas prescriptif. On enseigne la règle de l'accord de l'adjectif de la 3^e primaire à la 5^e secondaire où il n'est toujours pas maîtrisé. On perd un temps fou en répétitions et à faire des dictées et on fait peu écrire. Ladite approche culturelle de l'enseignement préconisée par les programmes est loin d'avoir conquis les classes.

La langue française, langue première⁶ au Québec, ne se porte pas bien et dans les institutions d'enseignement non plus malgré des efforts louables de plusieurs enseignantes et enseignants. L'essor du français est une responsabilité collective, certes, mais elle revient au premier chef au gouvernement et à ses ministères. Quand se réveilleront-ils ?

Certes, il faut exiger que les nouveaux arrivants apprennent le français et pour cela leur donner les moyens de le faire, mais il faut avant tout que partout et toujours on veille à ce que le français redevienne la langue première et qu'on refuse le colonialisme de l'anglais.

⁵ Bibeau, G., Lessard, C., Paret, M.-C. et Thérien, M. (1987). *L'enseignement du français, langue maternelle : perceptions et attentes*. Québec : Services des communications du Conseil de la langue française.

⁶ Langue première, car c'est la langue officielle de l'État, de ses institutions et de la majorité de la population. L'expression *langue commune* prête à faux, car elle ne l'est pas nécessairement à toute la population québécoise.



L'enseignement de l'écriture au primaire : une approche sans recette, en complémentarité avec les pratiques parentales développementales

[Pauline Sirois](#) - Université Laval

La plupart des parents qui s'émerveillent face à l'enfance le diront : « Il n'y a pas de recette pour éduquer un enfant ». Ce qui convient à l'un convient moins à l'autre. Ce qui convient dans un contexte ne convient plus dans un autre. Les parents s'ajustent. Constamment. Ils cherchent. Ils observent. Ils analysent. Ils écoutent l'enfant, découvrent avec lui, discutent, se questionnent, argumentent... Enchanté.e.s, intrigué.e.s voire ébranlé.e.s parfois par la parole de l'enfant, ils et elles cherchent encore, analysent et modulent sans cesse leurs interventions, en gardant bien en vue leurs objectifs parentaux et leurs valeurs éducatives, tout en se permettant des reculs, des replis, des détours, des inflexions parfois, bref, des ajustements continus. Il n'y a pas de lignes droites, pas de procédures et de stratégies « explicites » prédéfinies à appliquer. Bien que fabuleux, le chemin éducatif est d'emblée risqué et sinueux, les enfants et les parents parcourant celui-ci avec un bagage qui se construit de part et d'autre, au hasard des obstacles qui surgissent et des avancées qui se réalisent au fil de la route.

Les parents, ces constructivistes

Cette perspective parentale développementale, bien souvent partagée par les proches et par nombre d'éducatrices et d'éducateurs du préscolaire, permet généralement des avancées phénoménales chez l'enfant avant même son entrée à l'école, notamment au regard des apprentissages ouvrant vers la littératie et soutenant le développement de celle-ci. Pensons notamment ici au parcours prodigieux réalisé entre 0 et 6 ans concernant le langage, les connaissances sur le monde, le raisonnement logique, la compréhension du récit, l'habileté à inférer, à expliquer et à raconter (Makdissi et al., 2019). Nul doute, il s'agit là d'une œuvre d'éminents pédagogues !

S'inspirant de la science de ces pédagogues constructivistes de la petite enfance et prenant ainsi en compte cet environnement développemental dont les enfants bénéficient avant la scolarisation dite « formelle », les travaux réalisés au GRISLLI (Groupe de recherche sur l'intervention et le soutien en langage, littératie et inclusion) portent sur des approches visant à intervenir dans la zone prochaine de développement (Vygotsky, 1934/2013), c'est-à-dire dans un espace d'apprentissage se situant entre ce que l'enfant parvient à faire seul et ce qu'il peut faire avec le soutien de l'adulte. Tout un univers de discussions peut ainsi s'élaborer, dans un réel contexte centré sur les représentations et les besoins de soutien de l'enfant. Cette place donnée à la pensée de celui-ci, la médiation et l'étayage qu'elle rend possible (Bruner, 1983/2011, 1996; Wood et al., 1976), loin de générer une pédagogie du laisser-aller, comme le craignent les tenants de l'enseignement explicite de stratégies prédéfinies qui défient un type très circonscrit de données dites « probantes », permet à l'enseignant.e d'ajuster progressivement son soutien au fil de la discussion. Tout comme les parents, leurs proches et les éducateurs et éducatrices du préscolaire le font pour soutenir l'enfant dans son développement et la construction de ses



connaissances, l'enseignant.e intervenant dans une perspective développementale cherche, observe, analyse, écoute, découvre avec lui, discute, questionne, argumente, s'ajuste et se réajuste... Il/elle coconstruit avec l'enfant, avec constamment en toile de fond des objectifs d'apprentissage et de développement, en lien avec les programmes de formation ministériels.

L'écriture créative partagée : une approche pédagogique développementale

Certes, apprendre à écrire nécessite une intervention soutenue. Le contexte du groupe classe, qui implique d'œuvrer auprès d'un grand nombre d'enfants de niveaux de développement souvent fort différents, complexifie la réalité éducative. Comment, au cœur de la classe régulière ou d'adaptation scolaire, intervenir dans la zone prochaine de développement de chacun des élèves ? Comment œuvrer dans la lignée des interventions réalisées par les parents et l'entourage des enfants, qui ont permis tout un travail de coconstruction autour des apprentissages soutenant le développement de la littératie ? Il s'agit d'une réelle problématique qui prend une ampleur particulière concernant le soutien à déployer dans le cadre d'activités de production de textes. Cette problématique est au cœur du développement de l'approche *d'écriture créative partagée* (Sirois, 2022; Sirois et al., 2021), qui a été expérimentée en collaboration avec des enseignant.e.s et orthopédagogues du primaire dans le cadre de recherches action¹ d'orientation socioconstructiviste ayant pour visée que, malgré la complexité qu'implique la prise en compte des représentations de chacun des enfants dans le contexte de la classe, des interventions non standardisées et réellement différenciées soient déployées.

Comme le souligne Sève (2017), devant la lecture d'un texte d'élève, les adultes s'éloignent de l'attitude soutenante qu'ils déploient spontanément devant le développement du langage parlé et règlent leurs interventions sur un texte modèle en réponse à une consigne. Des chercheuses ont pourtant déploré la standardisation du récit de fiction (Sorin, 2005). Crinon s'inquiétait d'ailleurs, en 2006, de la dérive formaliste de modèles qui s'annonçaient novateurs. Il déplorait le temps passé à enseigner aux enfants ce qu'ils savent déjà et l'appauvrissement des textes produits suite à un enseignement du schéma narratif. Dans un texte portant sur le « déjà-là et le presque-là », Marin et Crinon (2017) mettent en exergue l'importance, pour le déploiement d'interventions adaptées aux besoins des élèves, de la prise en compte des constructions et des représentations de ceux-ci. C'est dans cette perspective que, dans le cadre de l'approche *d'écriture créative partagée*, l'enseignant.e est invité.e à soutenir les enfants dans le développement du texte en s'appuyant sur les représentations de chacun concernant le schéma narratif plutôt qu'en leur imposant un plan de récit figé à remplir avant l'écriture du texte dans une visée d'enseignement explicite d'une structure en trois temps (début-milieu-fin), au début du primaire, et en cinq temps (situation de départ, élément déclencheur, péripéties, dénouement, situation finale) aux 2^e et le 3^e cycles, une pratique courante au primaire. Le soutien dans la zone prochaine de développement et le contexte de discussion déployés dans l'approche *d'écriture créative partagée*, qui permettent à l'enfant d'explicitier sa pensée et de déployer son imaginaire

¹ Ces travaux ont été financés par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS) de même que par le Fonds de recherche du Québec-Société et culture (FRQSC) que nous remercions.



plutôt que de recevoir un enseignement explicite et standardisé, génèrent la production de textes développés, cohérents et créatifs et permet aussi de travailler parallèlement sur les autres aspects d'une production écrite (syntaxe, orthographe, etc.), et ce, en cours d'écriture. Le soutien se déploie dans un contexte de coconstruction et de partage, l'adulte prenant le crayon au besoin pour faire avancer le récit, soutenir l'élève et guider celui-ci dans ses hypothèses et ses essais de complexification, à la fois sur le plan macrostructural et microstructural.

Les résultats de nos travaux ont montré l'apport positif de cette approche pédagogique sur le développement en écriture, et ce, dès le début du primaire, les enfants de 1^{re} année ayant bénéficié de l'approche parvenant à produire sans soutien (mesures ponctuelles en mi et en fin 1^{re} année), en parallèle avec leur cheminement dans l'élaboration de leurs représentations du système d'écriture (Ferreiro, 2000), des textes présentant une structure plus élaborée que celle en trois temps (début-milieu-fin) du programme de formation (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001/2006) et dépassant ainsi, sans enseignement explicite, les attentes minimales de ce programme (Sirois et al., 2010; Sirois et al., 2012). Par ailleurs, les données recueillies auprès d'élèves de 2^e et 3^e cycles qui ont bénéficié de l'*approche d'écriture créative partagée* au cours de trois années scolaires successives (3^e à fin 5^e année) dans le cadre d'une autre recherche action formation², ont mis en relief l'apport positif de l'approche sur le développement des différentes composantes du texte tant pour les élèves considérés en difficulté au début de l'étude (n=13) que pour leurs pairs considérés non en difficulté (n=21) (voir Sirois et al., 2024). Par surcroît, des mesures concernant le rapport à l'écrit auprès de ces mêmes élèves ont mis en relief ce qui avait été constaté au cours de nos expérimentations sur le terrain : les enfants, tant ceux rencontrant des difficultés plus importantes que ceux cheminant plus aisément, développent un sentiment de compétence très positif, sont très motivés et éprouvent beaucoup de plaisir à écrire des textes dans le contexte pédagogique de cette approche (Sirois et al., 2021) qui donne une grande place à l'enfance³ en prenant notamment en compte les intérêts et le patrimoine culturel et littéraire (Sorin, 2005) de chacun. Les conseils à donner à leurs pairs pour qu'ils développent le plaisir d'écriture, recueillis auprès des élèves dans le cadre d'entretiens individuels, sont particulièrement éloquentes :

« Ben peut-être écrire... heu... Lire plus de livres ou écouter des films pour s'inspirer à écrire. »

« De beaucoup s'inspirer de qu'est-ce qu'il aime. Admettons qu'il aime beaucoup la télé, comme moi, ben de s'inspirer des émissions pour qu'il aime ça. »

« Ben comme je disais pour la lecture, d'écrire des trucs qu'il aime. »

« Ça, je veux dire, pour développer du plaisir à écrire, ce que j'en pense... franchement, c'est que faut toujours... dans le fond, c'est un peu comme la lecture, faut toujours penser à ce

² Sirois, P. et al. (2013). *Le développement de l'écriture aux 2e et 3e cycles du primaire : interventions développementales et différenciation pédagogique*. Action concertée MEES-FRQSC, Programme de recherche sur l'écriture.

³ Makdissi, H. (2023). Le droit à l'enfance. Voir section 5.



qu'on aime en premier [...] à nos intérêts, à nos affaires, tu peux même penser à ta vie à toi-même puis ça peut t'aider dans une histoire. »

« Ben je pourrais lui dire que c'est le fun écrire [...] c'est comme notre imagination que tu peux écrire [...] s'il aime les dragons, il peut écrire, genre, une histoire sur les dragons. Comme qu'il veut. »

« De choisir qu'est-ce qu'il aime. »

« Ben, d'écrire ce qu'il veut puis que personne peut l'empêcher d'écrire ce qu'il veut, que c'est lui qui décide, [...] c'est comme la liberté d'expression. »

Cette liberté dans l'écriture et ce plaisir d'écrire que permet la perspective socioconstructiviste de l'approche rejoint, en fait, le plaisir d'apprendre et de découvrir au cœur des apprentissages réalisés dans le milieu familial, qui a rendu possible, comme souligné plus haut, de très grandes avancées sur différents fondements de la littérature avant l'entrée à l'école, sans enseignement explicite et sans « recette » à suivre pas à pas, et qui continue d'alimenter les enfants au quotidien en complémentarité avec le milieu scolaire. Les élèves, qu'on les considère en difficulté ou non en difficulté, ont besoin de ce contexte développemental qui permet aux enseignant.e.s de préserver et de nourrir leur capacité à s'émerveiller devant l'enfance et d'ajuster leurs interventions aux réels besoins de chacun, éclairées par les programmes de formation.

Certes, les travaux de recherche de nature longitudinale expérimentant des pratiques développementales demandent une implication très soutenue des chercheur.e.s. De plus, le déploiement en classe de ce type de pratiques, qui nécessitent une analyse continue et pointue des apprentissages de chacun des élèves, est exigeant pour les professionnel.le.s de l'enseignement, qui ont déjà des tâches très lourdes, particulièrement en cette période troublée et troublante où le système d'éducation du Québec, par l'éventuelle adoption du projet de loi n° 23 (PL23), risque de reculer de plusieurs décennies au regard des pratiques d'enseignement et autres enjeux soulevés par de nombreux acteurs de l'éducation. Mais, au-delà des dites « données probantes », les résultats que les pratiques s'inscrivant dans une perspective développementale génèrent, combinés avec ce que nous disent les enfants, sont « plausibles »⁴, parlants et vivants, et le milieu scolaire en a assurément besoin.

Monsieur le Ministre, en éducation, comme le savent d'emblée les parents, il n'y a pas de recette. Il n'y a pas de recette permettant l'excellence à l'école, mais que des enseignants et enseignantes, acteurs et actrices du milieu scolaire, chercheurs et chercheuses constamment à la recherche d'un soutien centré sur les besoins spécifiques de chaque enfant, et, au Québec, de grandes avancées ont déjà été réalisées sur ce plan. Nos travaux n'en sont qu'une humble contribution. De nombreuses équipes d'épistémologie diverses ont contribué et pourront contribuer encore, espérons-le, à la richesse et au développement d'une variété d'approches pédagogiques centrées sur l'enfance. Je vous invite à écouter les enfants et à vous ouvrir à ce riche foisonnement de travaux ayant permis de faire avancer le Québec en éducation.

⁴ Désautels, J. (2023). Les données probantes en éducation : une réédition du dogme de l'Immaculée Conception ? Voir section 3.



Références

- Bruner, J. S. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Retz.
- Bruner, J. S. (1983/2011). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir-dire* (8^e éd.). Presses universitaires de France.
- Crinon (2006). L'écriture littéraire et les genres. *Le français aujourd'hui*, 153, 17-24. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-2-page-17.htm>
- Ferreiro, E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Hachette Éducation.
- Makdissi, H., Boisclair, A., Sirois, P., Baron, M.-P. et Sanchez, C. (2019). Storybooks to promote emergent literacy in kindergarten classrooms. Dans E. Veneziano et A. Nicolopoulou (dir.), *Narrative, Literacy and Other Skills. Studies in intervention* (SIN 25) (pp. 43-68). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/sin.25s>
- Marin, B. et Crinon, J. (2017). Le déjà-là et le presque-là. Ancrage textuel et procédés d'écriture narrative à l'école élémentaire française. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 173-174. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3364>
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001/2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf
- Sève, P. (2017). Variation, emprunt, emploi au cœur de l'écriture enfantine. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 173-174. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3372>
- Sirois, P. (2022). L'écriture créative partagée. *Cahiers pédagogiques*, #577, 30-31.
- Sirois, P., Boisclair, A., Darveau, É. et Hébert, É. (2010). Écriture et entrée dans l'écrit. H. Makdissi, A. Boisclair et P. Sirois (dir.), *La littératie au préscolaire : une fenêtre ouverte vers la scolarisation* (pp. 279-316). Presses de l'Université du Québec.
- Sirois, P., Boisclair, A., Vanlint, A., Savage, I. et Hébert, É. (2012). Écriture et créativité : une voie d'intervention dès le début du primaire, *Bulletin du CRIRES no 25, Nouvelles CSQ*, 33(1). https://crires.ulaval.ca/no_25_2012.pdf
- Sirois, P., Vanlint, A. et Gravel, A.-S. (2021). L'écriture de récits aux deuxième et troisième cycles du primaire dans Une approche pédagogique développementale engageante. *Le français aujourd'hui*, 212, 17-26.
- Sirois, P., Vanlint, A. et Gravel, A.-S. (2024). L'écriture créative partagée : une voie d'intervention au primaire. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 47(2), 332-374. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.5805>
- Sorin, N. (2005). Vers une didactique de l'écriture littéraire du récit de fiction au primaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 65-78. <https://doi.org/10.7202/1018158ar>
- Vygotsky, L.S. (1934/2013). *Pensée et Langage* (F. Sève, traductrice ; 4^e éd.). La Dispute.
- Wood, D., Bruner, J.S. et Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17(2), 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>



Observation, sensibilité et flexibilité : trois piliers de l'intervention en mathématiques

[Claudine Mary](#) - professeure associée de l'Université de Sherbrooke

Introduction

Le projet de loi n° 23 (PL23) du gouvernement du Québec prévoit la formation d'un Institut national d'excellence en éducation dont la mission consiste entre autres à :

- identifier les meilleures pratiques, élaborer et maintenir à jour des recommandations, les diffuser aux intervenants du système d'éducation et les rendre publiques, accompagnées de leurs justifications et des informations utilisées pour leur élaboration;
- favoriser la mise en application de ses recommandations, principalement par le développement et la diffusion d'activités de formation pratique, notamment au bénéfice du personnel scolaire, ou d'autres outils de transfert de connaissances qui mettent de l'avant les pratiques et les méthodes pédagogiques révélées efficaces par la recherche scientifique.

Qu'entend-on par pratiques pédagogiques révélées efficaces ? Privilégie-t-on ici les recherches à *design* expérimental ou quasi-expérimental dont l'objectif est d'évaluer la supériorité d'une méthode sur une autre ? En mathématiques, à ma connaissance, ces recherches couvrent un champ limité de contenus, celui des procédures à appliquer pour lesquels il est possible de vérifier si l'élève réussit, s'il a la bonne réponse. On ne s'intéresse pas à l'activité mathématique de l'élève ou à son raisonnement ni, par surcroît, aux tâches ou aux situations les favorisant. Sans nier les résultats de ces recherches, il apparaît important de circonscrire les limites et les visées de ces méthodes révélées efficaces. Dans ce texte, je me contenterai d'exposer un cas qui me mène à identifier trois aspects sur lesquels il me semble impératif de travailler lors de la formation des futurs intervenants en mathématiques.

Je pense ici à cette étudiante en apprentissage qui se réfère à une technique dite efficace lorsqu'elle intervient auprès d'un élève en difficulté. Il s'agit de modéliser un calcul dans un tableau de numération avec trois colonnes (unités, dizaines et centaines). Nous nous situons dans un contexte d'interventions individualisées.

L'élève

L'élève a fait deux fois sa 1^{re} année. Il reprend sa 2^e année. Il a un diagnostic de dysphasie, parle peu, aime jouer et décroche devant une tâche qu'il ne sait pas faire.

Intervention 1 : insistance sur le vocabulaire de l'algorithme traditionnel

L'intervenante propose à l'élève d'effectuer des additions sans retenue ou avec une seule retenue de 1 aux dizaines. Au départ, l'intervenante propose des blocs multibases à l'élève. Il fonctionne assez bien, mais n'arrive pas à effectuer le transfert à l'écrit pour effectuer des additions. Ce transfert n'est toutefois pas réfléchi ou planifié par l'intervenante. Elle délaisse les blocs et demande d'exécuter des calculs en insistant sur les mots « dizaine » et « retenue », vocabulaire de l'algorithme traditionnel.



L'élève réussit les additions sans retenue, mais échoue lorsqu'une retenue est nécessaire (en référence à l'algorithme traditionnel). À la suite de plusieurs tentatives de l'intervenante demandant d'inscrire la retenue au-dessus des dizaines, l'élève réussit les opérations. Toutefois, malgré une bonne réponse, une observation attentive révèle que l'élève inscrit systématiquement la retenue sans se préoccuper de sa valeur. Il pose une retenue de 1, puis amorce son calcul. Pour vérifier, l'intervenante propose à l'élève une addition avec 2 comme retenue, ce qui le mène à l'échec. L'élève n'accorde vraisemblablement pas de sens aux mots « retenue » et « dizaine » utilisés systématiquement par l'intervenante.

L'intervenante utilise ensuite le tableau de numération à trois colonnes, l'une pour les unités, l'autre pour les dizaines et la troisième pour les centaines - tableau qui structure (en apparence) les calculs en s'appuyant sur le sens des mots unités, dizaines et centaines. L'élève arrive difficilement à placer un nombre dans ce tableau et exécute ses additions avec peine. Nous pouvions le prédire, puisque l'élève n'accorde pas de sens aux mots utilisés (dizaine, entre autres).

Intervention 2 : modèle à copier

Désespérée, l'intervenante demande conseil. On lui suggère de modéliser l'addition dans le tableau de numération, stratégie efficace pour ces élèves. Pour favoriser les apprentissages chez les enfants dysphasiques, campsquebec.com¹ suggère de « faire de nombreuses démonstrations, favorisez la modélisation et l'imitation, automatisez le plus possible (support visuel, aide des pair.e.s, etc.) ». Il s'agit pour l'élève ici de copier ce que lui propose l'intervenante. On sait que ce modelage est considéré comme une stratégie efficace par les chercheurs à la recherche des meilleures pratiques et est associée à l'enseignement explicite. L'intervenante commence donc la séance avec, d'un côté, une addition effectuée dans le tableau de numération et, de l'autre, une addition à effectuer par l'élève.

cent.	diz.	un.
	1	
	3	7
	5	4
	9	1

cent.	diz.	un.
	4	9
	3	3

Les difficultés ne sont pas vaincues malgré la bonne volonté de l'intervenante qui cherche à faire comprendre à l'élève les retenues. Ce que l'on constate au fil du temps, entre autres, c'est que l'élève copie la forme sans entrer dans un raisonnement mathématique. En copiant, il arrive qu'il réussisse, mais aussitôt que le modèle est perturbé, il perd ses moyens. Par exemple, lorsqu'il doit additionner un nombre à trois chiffres avec un nombre à deux chiffres, il place le signe d'addition (+) dans l'espace libre laissé par le 2^e nombre à la colonne des centaines, mais, lorsqu'il devra

¹ <https://campsquebec.com/outils/fiches-besoins-particuliers/dysphasie>



additionner deux nombres à trois chiffres, il ne pourra plus fonctionner, ne sachant pas où mettre son signe d'addition.

Résumé de l'intervention en bref et commentaires

On a affaire à une intervention guidée où l'élève ne fait que suivre l'intervenante qui lui dit quoi faire. Il copie avec plus ou moins de succès. L'élève n'entre jamais dans un raisonnement mathématique qui s'appuie sur la valeur des chiffres. Le savoir est du côté de l'intervenante et l'élève ne révèle aucune autonomie. Mais le cas est lourd ! Les étudiants en formation confrontés à l'intervention sur ce cas disent : « Mais quand on a tout essayé, pourquoi pas ? ». On pourrait donc objecter que le cas est trop lourd et qu'il illustre mal les difficultés qui peuvent être créées par la modélisation et la présentation d'un tel modèle. C'est vrai, le cas est extrême, mais on peut aussi se demander : n'y a-t-il rien à faire avec cet élève ? Il sait compter par bonds de 10 ! Notons cette intervention productive à notre sens, car l'élève obtient le résultat sans toutefois utiliser l'algorithme d'addition usuel qui est la référence habituelle de l'intervenante (I). L'élève (E) doit effectuer $46 + 25$.

I: OK. On va compter ensemble, OK ? Si tu comptes tes dizaines...Es-tu capable de les compter par 10 ?

E: Oui. 10, 20, 30, 40, 41, 42, 43,44,45,46.

I: $46 + \dots$ si on compte, on avait combien de dizaines ?

E: *L'élève murmure un nombre.*

I: 10, 20, 30, 40, 50, 60

E: *L'élève continue en ajoutant les unités.* 61,62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71.

Cette réponse est vraisemblablement obtenue à partir de la représentation sur blocs. Ce comptage par 10 n'est jamais exploité par la suite et pourtant il peut être très bénéfique. En effet, $46 + 25 = (10+10+10+10) + (10+10) + 11$ ou 4 dizaines + 2 dizaines + 6 + 5. Il s'agit de voir comment l'élève peut passer de la représentation verbale ou sous forme de blocs à une représentation en chiffres. Et la représentation usuelle avec retenue n'est pas la seule.

Observation, sensibilité et flexibilité

Ce cas permet d'illustrer trois piliers, à mon sens, de la formation à l'intervention en mathématiques. Le premier consiste à former à l'observation pour éviter de conclure trop rapidement à la réussite ou non des élèves. Le deuxième, qui va de pair avec le premier, vise à sensibiliser au raisonnement des élèves pour reconnaître leurs difficultés, leurs différentes stratégies et les obstacles inhérents à un concept donné. Enfin, il s'agit d'augmenter la flexibilité des intervenants dans leur compréhension des concepts pour entrevoir des méthodes différentes, que ce soit sur les plans imagés, verbaux ou symboliques, et aussi pour reconnaître un raisonnement adéquat, même s'il est non traditionnel. Ceci implique évidemment que les étudiants soient formés à l'analyse conceptuelle et à garder en tête l'activité mathématique générée dans laquelle l'élève s'engage.

La tendance à se référer à des méthodes révélées efficaces par un certain groupe de chercheurs, telle que le prévoit le PL23, méthodes à allure standardisée, me semble-t-il, peut,



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

d'une part, laisser croire que nous formons des techniciens de l'enseignement, ce à quoi plusieurs formateurs à l'intervention en mathématiques se sont toujours objectés. D'autre part, cette tendance laisse de côté tout un pan de la recherche qui cherche à faire entrer les élèves en activité mathématique et qui se préoccupe des tâches et des situations mises en place pour le faire. Ces autres recherches s'intéressent à la singularité du raisonnement des élèves dans le développement d'une pensée mathématique, ce qu'évacue une méthode d'enseignement standardisée. À méthodologie plus qualitative, elles sont fondamentales pour comprendre l'activité d'apprentissage.



Viser un apprentissage expansif dans un environnement de classe de sciences structuré par des enseignants formés à la complexité

Sylvie Barma - Université Laval

Ce court texte souhaite mettre de l'avant un concept peu connu ici au Québec, soit celui de l'apprentissage expansif qui se produit lorsque des enseignants s'éloignent d'une forme établie de pédagogie dominante centrée sur des modèles de performance où les étudiants sont notés et comparés, pour passer à des modèles de compétence où le discours pédagogique se concentre sur des thèmes ou des expériences possédés par les apprenants (Barma, 2011; Yamazumi, 2009).

Comme nous traitons de la question de l'enseignement des sciences et des technologies, il faut brièvement mettre à plat la posture que nous adoptons en lien avec l'alphabétisation technoscientifique. Elle s'inscrit à la suite des propositions de Fourez, de Désautels et Larochelle, ainsi que de celle du Canadien W.-M. Roth, soit comme la capacité pour un jeune de se construire un espace d'autonomie, de communication et de négociation avec son environnement dans une société scientifique et technique. Roth soutient que de nouveaux aspects de la culture scientifique émergent de manière inattendue et surprenante. D'ailleurs, plusieurs travaux mettent de l'avant l'importance pour les enseignants d'éviter de créer des environnements d'apprentissage qui enferment les jeunes dans des voies basées sur la performance. Il s'agit plutôt d'offrir à ces derniers une grande variété de situations propices à la participation, permettant aux étudiants de prendre des décisions en fonction de leurs propres intérêts.

Je présente ici l'existence d'une contradiction au cœur de l'activité d'enseignement des sciences et des technologies qui est au centre des travaux que je mène. D'une part existe une tentation d'aborder cet enseignement en reproduisant des expériences parfaitement contrôlées ou en suivant les gabarits des objets techniques pour développer chez l'élève des fonctions exécutives et en faire des employés efficaces (vision utilitariste individuelle) et d'autre part existe aussi la possibilité pour l'enseignant de mettre en place un espace de plus grande liberté, d'exploration et de collaboration pour faire aimer les sciences ou encore faire naître des passions. Mais tout n'est pas noir et blanc et cette contradiction est nécessaire, car les deux pôles en opposition servent leurs objectifs respectifs. Alors comment s'y prendre ? Enseigner les sciences comme on suit les lignes d'un livre de recettes ou laisser brûler la sauce ?

Les recherches en enseignement des sciences et des mathématiques nous offrent des pistes de réponses. Pour comprendre en profondeur l'apprentissage, Vygotsky explique qu'un concept émerge et prend forme au cours d'une opération complexe visant à résoudre un problème (1962). Venant d'un domaine « dur » des études scientifiques soit la physique, Fourez (2002) a proposé le « concept » comme un défi à l'autorité du savoir scolaire : il faut faire réfléchir les étudiants sur l'importance du contexte social dans lequel le savoir scientifique est produit. Les concepts complexes et conséquents sont ainsi par nature polyvalents, débattus, incomplets et souvent « lâches »... Ainsi, la formation et le changement de concepts impliquent la confrontation et la contestation, ainsi que la négociation et le mélange (p. 20). Et non, ça n'est pas facile et il faut aux enseignants une formation solide pour comprendre la complexité de cette tâche à mener



au quotidien. La résolution de problèmes nécessite une forme de pensée abstraite, une forme de généralisation. Les concepts ne sont ni des unités de représentation complètement fixes ni des représentations uniquement mentales, mais ils naissent, se développent et vivent dans les interactions entre les personnes qui les créent (Nersessian, 2012). Dans le contexte de pratiques scientifiques comme celles des ingénieurs, ces derniers sont formés à mettre en relation des ressources conceptuelles et matérielles fournies par la situation du problème. On peut également penser à une réflexion liée au réchauffement climatique ou aux feux de forêt : une réponse toute faite n'existe pas.

Mais quelle forme de généralisation est propice à la formalisation pour s'assurer que nos jeunes développeront une réelle capacité à penser justement et habilement et à savoir distinguer les sciences des pseudosciences ? En ce qui concerne le processus de maîtrise des connaissances, le russe Ilenkov (2007) souligne que la résolution de tâches n'est pas le privilège des mathématiques, mais « un processus sans fin consistant à poser et à résoudre de nouvelles tâches » (p. 17). En science, cela commence généralement par une question qui reste sans réponse et nécessite d'approfondir l'objet examiné. Trop souvent, les enseignants forment les élèves à fournir une solution stéréotypée et une trop grande partie du contenu du programme est présentée à la classe comme une vérité absolue (Ilenkov, 2007). Les élèves apprennent à écrire des stratégies cognitives spécifiques pour fournir une réponse. Selon Davydov (2008), il ne reste que très peu de place pour la création. L'école n'encourage pas les élèves à s'interroger sur la manière dont les connaissances scientifiques sont produites ou à débattre de l'évolution des modèles ou des théories scientifiques, comme le modèle atomique ou la théorie de l'évolution. Un enseignement direct guide certes les élèves dans leur démarche et peut les aider à structurer un processus de raisonnement et cette base peut s'avérer solide. Cependant, elle ne permettra pas nécessairement de développer chez nos jeunes des habiletés dites de pensée 'supérieure' telles une pensée critique, divergente ou même computationnelle.

Holzkamp (2004) soutient qu'il n'y a d'apprentissage intentionnel, c'est-à-dire voulu et planifié, que si le sujet apprenant a lui-même des raisons d'apprendre. La théorie de l'apprentissage expansif à laquelle nous avons fait allusion au départ se concentre sur les processus d'apprentissage qui prennent racine alors que des tensions reconnues sont dépassées par l'individu et nécessitent l'apport du collectif pour se réaliser. C'est par les actions mentales que les élèves décident d'entreprendre qu'ils transforment la situation qui leur est présentée (Davydov, 1998). Pour Davydov (2008), une activité d'apprentissage est une forme d'appropriation créative des connaissances et des concepts. En ce sens, la connaissance ne peut être comprise sans référence à l'activité et l'activité ne peut être comprise comme une activité sans but et sans référence au contenu (Fitchner, 1984, p. 207).

Par le biais de ces brèves réflexions et des questions soulevées, je souhaite faire lever la poussière sous le tapis pour que le lecteur non aguerri en sciences de l'éducation comprenne le degré de complexité de la pratique enseignante en classes de sciences. La formation des enseignants ne peut pas prendre de raccourcis, les livres de recettes n'y ont pas leur place si nos enfants comptent pour nous.



Références

- Barma, S. (2011). A sociocultural reading of reform in science teaching in a secondary biology class. *Cultural Studies of Science Education*, 6(3), 635-661.
- Davydov, V. V. (1998). The concept of developmental teaching. *Journal of Russian and East European Psychology*, 36(4), 11-36.
- Davydov, V. V. (2008). *Lectures of general psychology*. Moscow: Academia.
- Désautels, J. et Larochelle, M. (1989). *Qu'est-ce que le savoir scientifique ? Points de vue d'adolescents et d'adolescentes* (préface de E. von Glasersfeld). Les Presses de l'Université Laval.
- Engeström, Y. (1987-2015). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki, FI: Orienta-Konsultit.
- Fichtner, B. (1984). Coordination, cooperation and communication in the formation of theoretical concepts in instruction. Dans M. Hedegaard, P. Hakkarainen et Y. Engeström (dir.), *Learning and teaching on a scientific basis: Methodological and epistemological aspects of the activity theory of learning and teaching* (pp. 207-227). Aarhus, Denmark: Aarhus University Press.
- Fourez, G. (2002). *La construction des sciences, 4^e édition augmentée d'une postface*. De Boeck Université.
- Holzkamp, K. (2004). Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß. Interview zum Thema «Lernen». Première parution dans Rolf, Arnold (dir.), *Lebendiges Lernen*. Hohengehren, 1996. Dans P. Faulstich et J. Ludwig (dir.) *Expansives Lernen* (pp. 29-38). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Ilyenkov, E. V. (2007). Our schools must teach how to think! *Journal of Russian & East European Psychology*, 45(4), 9-49.
- Nersessian, N. J. (2012). Engineering Concepts: The Interplay between Concept Formation and Modeling Practices in Bioengineering Sciences. *Mind, Culture, and Activity*, 19(3), 222-239.
- Roth, W. M., Lee, Y. J. et Hsu, P. L. (2009). A tool for changing the world: possibilities of cultural-historical activity theory to reinvigorate science education. *Studies in Science Education*, 45(2), 131-167.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Language and thought*. Massachusetts Institute of Technology Press.
- Yamazumi, K. (2009). Expansive agency in multi-activity collaboration. *Learning and expanding with activity theory*, 212-227.



Enseignement des disciplines de l'univers social

[Marc-André Éthier](#) - Université de Montréal

[David Lefrançois](#) - Université du Québec en Outaouais

Il y a près de 30 ans, puis 10 ans, le (socio)constructivisme était chargé de tous les maux éducatifs, au premier chef celui d'avoir congédié l'exposé magistral traditionnel qui était si efficace ; l'enseignement explicite était annoncé comme la panacée éducative au supposé déclin intellectuel généralisé que ces errements avaient causé, entre autres dans le domaine de l'enseignement des sciences humaines et sociales en général et de l'histoire en particulier. Avec d'autres membres du CRIFPE, nous avons alors chaque fois rappelé entre autres la réfutation par Baudelot et Establet (1989) de l'immémoriale et sempiternelle thèse que chaque génération d'élèves serait plus bête que la précédente (Éthier, 1996; Joly-Lavoie et al., 2014). Qu'à cela ne tienne : certains promoteurs du projet de loi n° 23 (PL23) semblent cultiver la même nostalgie, désigner les mêmes boucs émissaires et invoquer les mêmes solutions miracles. Dans ce contexte, nous voulons à nouveau démentir les deux accusations principales des détracteurs du (socio)constructivisme à l'endroit de ce modèle de l'apprentissage (qu'ils présentent souvent à tort comme un modèle d'enseignement), puis apporter une rectification au discours galvaudé sur les données probantes et enfin expliquer ce que nous savons du développement de la pensée critique des élèves dans une discipline du domaine dit de l'univers social.

Deux accusations gratuites

Selon les promoteurs du PL23, le (socio)constructivisme reposerait sur deux dogmes : (1) les élèves seraient toujours mus par une curiosité intrinsèque et il faudrait les livrer à eux-mêmes dans la découverte de tout le savoir; (2) la réalité n'existerait pas et toute connaissance serait une construction personnelle, une opinion relative qui en vaudrait une autre. Ce sont deux assertions fausses.

D'une part, certes, un enseignant (socio)constructiviste risque moins de voir les élèves comme des réceptacles vides à remplir de connaissances que comme des acteurs issus de leur société, construisant leur compréhension du monde à travers une négociation collective de sens et une interaction avec des outils socioculturels comme la langue, et ce, avant même leur entrée à l'école. De même, sans doute, cet enseignant croit-il que ce qui est conventionnel doit être mémorisé, mais que les connaissances isolées sont susceptibles d'être oubliées; que ce qui repose sur des opérations rationnelles doit être compris; que les élèves n'abandonneront pas une conception les satisfaisant (dans les situations où ils peuvent l'utiliser) au profit d'un savoir scientifique approuvé auquel on les expose et dont il faut les amener à éprouver la nécessité de réviser cette conception mal fondée en suscitant un conflit entre elle et la réalité, etc. Or, par exemple, prendre acte des conceptions préalables de ses élèves n'interdit pas à cet enseignant de leur poser des questions, de leur fournir de l'information, de leur expliquer des concepts ou de modéliser des stratégies pour leur enseigner des démarches d'enquête, de métacognition et de réflexion afin de leur permettre d'apprendre et d'utiliser les plus appropriées d'entre elles dans



de nouvelles situations. Si les élèves ne ressentent pas le besoin de renverser un tel obstacle cognitif, l'enseignant doit créer les conditions pour le permettre.

D'autre part, nous rangeons le (socio)constructivisme parmi les nombreuses théories cherchant à expliquer comment les humains apprennent, qu'il s'agisse d'un élève du secondaire écoutant son enseignante lui expliquer le concept de responsabilité ministérielle ou d'un historien qui construit au fil du temps sa compréhension des rébellions des Patriotes de 1837-1838, entre autres en croisant et en organisant de nombreux renseignements à partir de sources primaires et secondaires qu'il analyse et critique. Dans ses écrits, il présente son interprétation du phénomène, mais celle-ci ne donne pas un accès direct à la « vérité » des rébellions : il s'agit d'une construction, et non d'un ensoi. Affirmer cela ne signifie en rien nier la valeur de ce savoir et encore moins la « réalité » de ces rébellions¹.

Les données probantes, l'enseignement explicite et la posture (socio)constructiviste

À raison, les inspireurs du PL23 déclarent que l'école québécoise doit se fixer des objectifs éducatifs ambitieux, mais réalistes, en se basant sur les résultats de la recherche. Mais encore ? Les données probantes de la recherche corrélationnelle et expérimentale sur des millions d'individus rapportées par John Hattie (2008) dans sa synthèse de plus de 800 méta-analyses composées de plus de 50 000 études dicteraient selon eux la voie à suivre : « [I]orsque ce travail est paru, certains commentateurs l'ont décrit comme le Saint-Graal de l'éducation, ce qui n'est sans doute pas une trop grande hyperbole » (Baillargeon, 2014, par. 13). Sur la foi de ce travail, Hattie a publié une liste d'une centaine de facteurs (comme les méthodes d'enseignement) classés en gros selon leur impact négatif ou positif sur l'apprentissage des élèves, sur une échelle simple allant de -1 à 1. C'est bien pratique et rassurant pour imposer des procédures aux enseignants. Or, certaines des affirmations de Hattie sur les pratiques d'enseignement efficaces méritent d'être examinées avec circonspection. En effet,

[...] si un chercheur distingue, par exemple, l'enseignement par projet, le travail coopératif et le travail en équipe, tandis que d'autres chercheurs ne les distinguent pas ou les délimitent autrement, comparer ces résultats sera difficile. Il sera en outre ardu de localiser et filtrer en toute rigueur les résultats qui doivent être inclus (ou non) dans la méta-analyse. Il sera, enfin, impossible de savoir sur quoi porteraient les moyennes obtenues. Il faut donc définir théoriquement les principaux concepts à l'étude et s'assurer d'établir des critères précis et univoques d'inclusion et d'exclusion. On rencontre la même embuche lorsqu'on tente de comprendre comment l'auteur a choisi les études portant par exemple

¹ Pour désigner la dimension construite des résultats et des outils de l'histoire savante, nous empruntons le concept familier de « réalité sociale » de Searle (1995). Les outils de l'économiste, du géographe, de l'historien ou du sociologue ne servent pas de « correspondance » entre les états mentaux et les objets du monde ou les états des choses; une carte, par exemple, est une image dérivée d'objets du monde. Par extension, en tant qu'outils conceptuels de l'expert, la réalité ou les faits « institutionnalisés » peuvent être considérés comme des « constructions »; dans tous les cas, leur utilisation n'a pas de fonction correspondantiste.



sur *l'apprentissage par problème*. Le vocable qu'on retrouve est général, car il compile un grand nombre de recherches, portant sur différentes matières scolaires. Notons à ce sujet que Hattie relève des variances entre les différentes matières scolaires, ce qui commande encore plus de circonspection dans l'évaluation des indicateurs attribués aux différentes approches. C'est pourquoi il est crucial de savoir à partir de quels critères Hattie a choisi et classé les méta-analyses retenues et comment celles-ci étaient elles-mêmes constituées. Comment les auteurs [...] définissent-ils, par exemple, les différentes approches par problème ? En d'autres mots, à quoi les étiquettes qu'ils accolent aux concepts qu'il mobilise correspondent-elles ? (Yelle et al., 2016, p. 36)

Ainsi, Hattie amalgame non seulement l'approche « progressiste-par-découverte » au (socio)constructivisme qu'il assimile à une pédagogie du laissez-faire, mais il combine aussi l'enseignement et l'enseignement frontal. En réalité, il décrit une approche plus complexe, axée sur l'apprentissage de stratégies, telle que l'analyse de documents en sciences humaines et sociales, en combinant la modélisation, la pratique guidée, la pratique coopérative et la pratique autonome, tout en accordant une attention particulière à la rétroaction. Par conséquent, un tel enseignement explicite est compatible avec une posture (socio)constructiviste des savoirs et de l'apprentissage que les inspireurs du PL23 honnissent, mais ne peut être assimilé à un enseignement magistral traditionnel axé uniquement sur la transmission de connaissances qu'ils bénissent.

En outre, en fusionnant toutes les méta-analyses dont il dispose sur l'apprentissage par problème, Hattie aboutit à un effet décevant de +0,15, mais ce « méta-indicateur » recouvre deux tendances différentes : l'approche serait contreproductive pour acquérir des « savoirs de surface » (entre -0,78 et -0,04), mais très efficace pour des « savoirs profonds », comme le développement de compétences et la capacité des élèves de mettre en application ce qu'ils savent (de +0,40 à +0,66). En somme, l'enseignement direct ne semble pas être une condition nécessaire ni suffisante pour une acquisition solide des connaissances complexes.

L'enquête fait meilleure figure (+0,31). Toutefois, elle ne parvient pas à atteindre le seuil de +0,40 qu'établit Hattie. [...] Il s'agit d'une situation où les élèves observent, questionnent et émettent des hypothèses sur une situation complexe, avant de mettre en place un protocole d'enquête [...], afin de collecter des données pour résoudre le problème. Encore une fois, lorsqu'ils plongent dans les méta-analyses ayant servi à fixer l'indicateur de +0,31, les lecteurs peuvent constater que cette méthode est particulièrement efficace pour le développement de l'esprit critique (+1,02), l'un des objectifs connexes au développement de la pensée historique. Par ailleurs, comme c'est le cas avec l'apprentissage par problème, l'enquête favorise en particulier l'apprentissage de concepts procéduraux (+0,40) et apparaît moins efficace en ce qui concerne l'apprentissage de concepts substantifs (+0,26). Il semblerait aussi que l'enquête favorise l'engagement, la réussite et la transférabilité des apprentissages.

Une troisième forme d'approche par problème décrite par Hattie (2009) est la résolution de problème. Celle-ci aurait un effet plus considérable que les deux premières (+0,61). La résolution de problème est un espace d'apprentissage



relativement clos, dans lequel les élèves doivent identifier les causes d'un problème, trouver une ou des solutions en étudiant la question sous plusieurs perspectives et proposer des interventions avant de les mettre en application et d'en évaluer l'impact. Cette approche serait surtout efficace chez les enseignants formés à l'utiliser, car elle nécessite une maîtrise des euristiques liées à la résolution d'un problème disciplinaire. Encore une fois, il semble que cette approche peut être souhaitable dans certaines situations didactiques visant le développement de la pensée historique. (Yelle et al., 2016, p. 37)

Des pistes : plus faciles à dire qu'à faire

Quoi qu'il en soit, les enseignants et les élèves ne peuvent que bénéficier de suggestions testées par d'autres dans des conditions comparables et analysées de façon rigoureuse. Si l'on garde en tête que les démarches disciplinaires des sciences humaines et sociales aident à poser des problèmes sociaux et à y répondre, on voudra sans doute que l'enseignement se donne pour objectif de faire comprendre les démarches de création de la connaissance en sciences humaines et sociales plutôt que de faire mémoriser les conclusions d'autrui. En histoire, cette démarche critique est souvent appelée « pensée historique ».

Or, une revue des écrits publiés de 1990 à 2010 montre notamment que les élèves se représentent de différentes manières ce processus de création de la connaissance, le plus souvent de façon erronée, surtout quand ils sont plus jeunes, mais qu'il ne s'agit pas d'une fatalité et qu'ils peuvent construire des représentations plus puissantes et robustes si on leur enseigne à utiliser les bons outils cognitifs (Demers et al., 2010). Les auteurs étudiés dans cette synthèse ont également analysé l'enseignement et l'apprentissage de concepts permettant de penser le passé et les types de questions que se posent les experts, comme des stratégies d'analyse permettant d'enchaîner les étapes (parfois récursives et suivant un ordre variable) d'une pensée historique. Là encore, il apparaît que les élèves peuvent manier eux-mêmes ces outils mentaux pour enquêter sur le passé. L'exemple de la recherche de Pontecorvo et Girardet (1993) sur des élèves de 8 à 11 ans est à cet égard éloquent. Les autrices

[...] concluent que les actions mentales requises pour étudier l'histoire sont de deux ordres. Le premier ordre relève de l'histoire : validité, pertinence, contexte d'une source. Le second relève des procédures explicatives : définir les catégories et les concepts, catégoriser les acteurs et les institutions sociales/historiques, situer les événements dans le temps et l'espace, interpréter les actions, objectifs et intentions, associer les acteurs et actions aux contextes historique et culturel. Les chercheuses ont placé ces élèves en équipes et leur ont demandé d'évaluer le jugement porté par l'historien romain du IV^e siècle Ammien Marcellin sur les Huns. Deux types de discussions ont émergé. Dans le premier type, les élèves cherchaient à décider si Marcellin avait tort ou raison de qualifier les Huns de « bêtes ». Les élèves se demandaient pourquoi ceux-ci agissaient comme ils le faisaient, s'il s'agissait vraiment d'un comportement de « bêtes » et sur ce que signifiait un « comportement de bêtes ». Dans le second type, les élèves discutaient plutôt de l'authenticité et de la validité de la source. Marcellin dit-il la vérité ? Ce qu'il avance est-il bien documenté ? La source est-elle authentique ?



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Cela a permis d'affirmer que les élèves peuvent apprendre des éléments de la pensée historique très tôt. (Éthier et al., 2014, p. 170)

À raison d'une cinquantaine par année, le nombre de recherches sur la pensée historique basées sur un devis expérimental a explosé depuis 10 ans. Elles couvrent maintenant diverses populations totalisant des dizaines de milliers d'élèves. Ainsi, la recherche de Wissinger et De La Paz (2020) porte sur l'effet d'une intervention en lecture et en écriture liée au domaine de connaissances spécifiques d'une discipline, en l'occurrence l'histoire, auprès de 237 élèves du primaire en difficulté d'écriture répartis au hasard dans des groupes expérimentaux et témoins.

Pour ces auteurs et plusieurs autres, la clé du développement de la pensée historique n'est pas simple à manier, mais elle consiste à amener les élèves à se poser des questions qui revêtent un sens pour eux et à chercher, dans des sources contradictoires (des artefacts, des photos, des textes d'archives, etc.), des réponses qui ne sont pas toutes faites. Il y a une forme d'étaiyage, pour tenir compte du développement des élèves : les enseignants suscitent les questions, choisissent les sources (mais pas toujours), les adaptent, les expliquent, modélisent les questions, guident la pratique des élèves, etc.

À quand une prise en compte de ces résultats dans les compilations des prosélytes des données probantes ?

Références

- Baillargeon, N. (2014). Le Saint-Graal de l'éducation ? À *bâbord* ! (52). <https://www.ababord.org/Le-Saint-Graal-de-l-education>
- Beudelot, C. et Establet, R. (1989). *Le niveau monte : réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*. Seuil.
- Demers, S., Lefrançois, D. et Éthier, M.-A. (2010). Un aperçu des écrits publiés en français et en anglais depuis 1990 à propos de recherches récentes en didactique sur le développement de la pensée historique au primaire. Dans J.-F. Cardin, M.-A. Éthier et A. Meunier (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté* (pp. 213-245). MultiMondes.
- Éthier, M.-A. (1996). L'avenir ne réside pas dans le passé. Dans O. Aktouf (dir.), *D'espoir et d'éducation* (pp. 115-123). Les Intouchables.
- Éthier, M.-A., Cardin, J.-F. et Lefrançois, D. (2014). Leur programme et le nôtre. *Bulletin d'histoire politique*, 22(3), 165-178.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Joly-Lavoie, A., Yelle, F., Lefrançois, D., Éthier, M.-A., Boutonnet, V. et Poyet, J. (2014). Avis du CRIFPE concernant la consultation sur l'enseignement de l'histoire nationale. *HistoireEngagée.ca*. <https://histoireengagee.ca/avis-concernant-la-consultation-sur-lenseignement-de-lhistoire-nationale-crifpe/>
- Wissinger, D. R. et De La Paz, S. (2020). Effects of discipline-specific strategy instruction on historical writing growth of students with writing difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 53(3), 199-212.
- Yelle, F., Éthier, M.-A. et Lefrançois, D. (2016). Ce qui est visible de l'apprentissage par la problématisation : une lecture critique des travaux de John Hattie. *Enjeux de l'univers social*, 12(3), 35-38.



Quand l'intelligence artificielle remet en cause un projet de loi

[Patrick Giroux](#) - Université du Québec à Chicoutimi

[Gabriel Dumouchel](#) - Université du Québec à Chicoutimi

La pandémie a amené un plus grand usage du numérique (Anderson et Vogels, 2020; GlobalWebIndex, 2020; IPSOS, 2020) et, surtout, mis à l'avant-plan le rôle maintenant essentiel de ce dernier dans nos vies, faisant en sorte que personne ne puisse plus l'ignorer. Ce simple fait devrait inciter la société québécoise à réfléchir sérieusement lorsqu'il est question de modifier l'École québécoise ou les programmes et les politiques qui la guident. Parallèlement, le débat à propos du temps-écran qui a récemment trouvé écho dans les médias provinciaux confirme encore, si besoin il y avait, l'importance du numérique alors que les jeunes passent plus de temps devant un écran que dans une salle de classe! Les frontières entre l'école et la vie courante des apprenants ne sont pas étanches quand il est question du numérique. Et même si nous décidons collectivement d'ignorer la place importante des outils numériques mobiles, des réseaux sociaux numériques, des plateformes de diffusion (Youtube, Netflix, etc.) et des jeux en ligne dans la vie courante des jeunes et des moins jeunes, un fait s'avère encore plus important et encore plus marquant selon nous, qui, à lui seul, nécessite que l'on prenne un temps de pause pour repenser au rôle de l'École, sa finalité, son fonctionnement, son financement et le contenu des programmes de formation. Il s'agit de l'arrivée de l'intelligence artificielle (IA) dans le domaine des applications utilisables par quiconque pour, entre autres, générer du contenu sous forme de textes, d'images et d'audiovisuels. Et au rythme où les choses évoluent, le débat sur le temps-écran risque fort de se transformer en débat sur le temps d'IA.

Nous levons donc ici un drapeau rouge.

L'IA est dès aujourd'hui « une réalité qu'on ne peut nier et dont la disparition n'est pas prévisible à court terme » (Mme Pascale Lefrançois, Vice-rectrice aux affaires étudiantes et aux études, Université de Montréal, dans PIA, 2023). Plus encore, elle est porteuse de changements importants pour tous, peu importe dans quelle direction l'on décide de regarder. Plus rapidement que jamais, elle permet, par exemple, de résumer ou de produire des textes, d'améliorer les processus de recherche d'information, de traduire en une multitude de langues, d'analyser et synthétiser un ensemble de données (texte, image, vidéo, audio) tellement imposant qu'un humain mettrait des années à les survoler toutes, de modifier des vidéos en quelques clics de souris ou d'y ajouter automatiquement des sous-titres, de créer des images ou des animations originales, de personnifier des auteurs, des artistes ou des politiciens du passé le temps d'une conversation, d'optimiser les processus administratifs des organisations, des entreprises et des gouvernements et plus encore! Qu'on le veuille ou non, l'IA s'immisce déjà dans toutes les sphères de notre vie et parfois même sans qu'on en soit conscient. Et comme pour tous les autres outils créés par l'homme, l'IA peut avoir des conséquences tant positives que négatives. Ce n'est pas sans raison que les plus grands spécialistes mondiaux de l'IA ont proposé une pause et une réflexion concernant son développement en mars dernier (Narayan et al., 2023). Par conséquent,



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

il importe de prendre cette réalité en compte avant de s'attaquer à tout changement majeur concernant l'École québécoise.

Notre objectif pour les prochains paragraphes est relativement simple. Nous ne visons pas à expliquer pourquoi, comment ou en quoi le projet de loi n° 23 (PL23) est une mauvaise idée. Nous n'attaquons pas plus le projet d'Institut national d'excellence en éducation (INEE). Il ne sera pas plus fait état d'une ou plusieurs méthodes pédagogiques supposées être plus efficaces que toutes les autres et nous n'entrerons pas dans le débat des données probantes. Nous voulons, par contre, mettre en évidence la quantité de questions soulevées par la nouvelle accessibilité de cette technologie qu'est l'IA, et les actions qu'il faut conséquemment initier, et cela pour tous les acteurs du système d'éducation québécois. Il y a actuellement un éléphant dans la pièce et le PL23 en fait complètement fi.

Soyons clairs... En 2023, une réforme ou une modification importante du système éducatif québécois qui ne prendrait pas spécifiquement en compte l'importance du développement des savoirs et des compétences associés à l'IA par les jeunes Québécois, mais aussi les impacts potentiels de l'IA sur l'enseignement et la gestion du système éducatif nous semblent difficilement admissible.

L'IA - Une technologie qui concerne tous les acteurs du système éducatif québécois

Les usages potentiels, mais aussi les enjeux et les questionnements soulevés par l'arrivée de l'IA dans le domaine des applications facilement utilisables par la population sont nombreux et il nous apparaît impossible d'en faire une liste exhaustive. Cependant, plusieurs auteurs et organismes ont déjà commencé à y réfléchir. Bien avant le lancement public de ChatGPT, le Conseil supérieur de l'éducation (2020) publiait un rapport dans lequel on définit l'IA et propose plusieurs exemples d'usages potentiels en éducation en plus de décrire plusieurs défis posés par son développement. L'UNESCO (2023) rappelle nombre de problématiques potentielles associées à l'arrivée des IA génératives et en explique les implications pour l'éducation avant de proposer un cadre d'utilisation et des principes pour faciliter une utilisation créative et respectueuse de l'IA en éducation et en recherche. Pour sa part, le Pôle montréalais d'enseignement supérieur en intelligence artificielle (PIA, 2023) constate que l'on fait face à une situation inédite qui soulève d'importants défis avant d'émettre neuf recommandations pour un usage responsable des outils de l'IA générative en enseignement supérieur. De ces écrits, et d'autres, on retient globalement que tous les acteurs et tous les processus du système éducatif québécois sont potentiellement touchés et qu'il y a de très nombreuses questions à réfléchir rapidement.

En mettant l'accent sur les apprenants, les premières questions à se poser concernent probablement les usages et les apprentissages nécessaires. Que doivent apprendre les jeunes d'aujourd'hui dans le contexte de la montée des IA génératives ? Pour plusieurs, il faut notamment favoriser l'acquisition de l'autonomie et le développement de l'esprit critique (PIA, 2023), notamment pour soutenir l'apprentissage tout au long de la vie qui devient un enjeu important considérant la vitesse des changements catalysés par le développement des outils numériques. Il faut ensuite se demander si, dans ce contexte, la pensée computationnelle et la



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

littératie numérique peuvent encore être considérées comme des savoirs secondaires et des compétences transversales. L'argumentaire de Karsenti et Collin (2016) concernant la place de la littératie numérique dans nos programmes gagnerait probablement à être reconsidéré... Mais ensuite ? Quels usages par les jeunes sont acceptables, éthiques, responsables et pourquoi ? Dès qu'il y a usage, l'enjeu de la vie privée et de la protection des données personnelles doit inévitablement être considéré. Est-il pertinent de permettre (ou d'encourager) l'utilisation des IA génératives par les jeunes Québécois, à quelles conditions et quelles IA génératives parmi les nombreux outils disponibles ? Devraient-ils, par exemple, apprendre à se questionner et à réfléchir à ce qui adviendra des informations transmises aux outils d'IA qu'ils utilisent et comprendre comment, par la suite, les IA peuvent avoir des impacts sur eux, que ce soit en contexte scolaire ou dans leur vie courante ?

Du point de vue des professionnels de l'enseignement, la première question à se poser concerne probablement celle des apprentissages à favoriser. Le Québec n'a pas de programme bien défini concernant les IA génératives, pas plus qu'il y a une proposition de progression des apprentissages concernant l'IA. Cela aiderait pourtant les enseignants à se coordonner et à gérer le développement des jeunes dans ce domaine. Alors que nous n'avons pas encore vraiment discuté de la place de l'IA dans nos programmes de formation, de tels programmes sont déjà définis ou en voie de l'être ailleurs. À Hong Kong, par exemple, les élèves du secondaire auront désormais droit à au moins 10 heures de formation sur l'IA (Chen, 2023) afin de les initier aux concepts de base, aux fondements de son utilisation et de son fonctionnement en plus de familiariser les jeunes sur les questions éthiques et les impacts sociaux qui y sont associés. Il faudra aussi réfléchir aux savoirs et compétences qui sont requis des jeunes, mais plus encore aux meilleures stratégies pédagogiques pour favoriser ces apprentissages. Comme mentionné dans le rapport du PIA (2023) : « Enseigner dans un monde où les systèmes d'IA deviennent rapidement puissants et accessibles soulève de nombreux défis qui, loin d'être seulement technologiques, sont avant tout pédagogiques. » Ce questionnement englobe ou recoupe aussi celui concernant la vie privée et la protection des données personnelles des jeunes abordé plus tôt. Il faut rapidement se questionner sur les stratégies pédagogiques adaptées pour faire en sorte que les jeunes deviennent « savants » vis-à-vis des usages possibles de leurs informations personnelles par les IA et « compétents » à juger des risques et des gains potentiels pour eux. Pour les enseignants, la montée de l'IA soulève inévitablement aussi les questions de l'évaluation et de l'intégrité académique. Comment doit-on/peut-on ajuster nos stratégies d'évaluation ? Comment s'assurer de l'intégrité académique et lutter contre le plagiat ? Peut-on/veut-on automatiser l'évaluation ou mettre un processus d'évaluation continue en place à l'aide de l'IA et, si oui, quel type d'évaluation ?

Nos centres de services scolaires (CSS), le ministre et son ministère sont aussi concernés par cette nécessaire réflexion. D'abord parce qu'ils sont responsables de faire des recommandations et de fournir des réponses aux questions déjà formulées pour les apprenants et les enseignants, mais ensuite comme potentiels utilisateurs. Ils devraient normalement fournir le cadre et les politiques qui baliseront l'usage et les apprentissages relatifs aux IA, notamment



en regard de la protection de la vie privée des jeunes. Mais il importe aussi pour ces acteurs de réfléchir aux usages possibles de l'IA pour les décideurs et les gestionnaires et de considérer les bénéfices potentiels pour tout le réseau (CAIQ, 2023).

Pour les chercheurs en éducation, l'IA vient multiplier les questions que l'on peut pertinemment se poser. Peu importe que votre domaine de recherche soit en technologies éducatives, en administration scolaire, en formation à distance, en formation professionnelle, en didactique, ou qu'il soit lié aux fondements de l'apprentissage, à l'enseignement aux adultes ou au préscolaire, avec les apprenants rencontrant des difficultés ou qui sont doués, l'IA amène de nouvelles questions incontournables. Quelles méthodes de recherche utiliser pour analyser l'IA employée par les acteurs et le système de l'éducation ? Comment l'IA peut-elle nous aider à aller plus loin en recherche ou à développer de nouveaux axes de recherche ? Quelles sont les conséquences que pourrait avoir l'usage de l'IA dans les différents domaines de recherche en éducation ? Comment détecter, contrôler ou éviter les influences que l'IA peut avoir sur les données de la recherche ? Comment utiliser l'IA dans tel ou tel contexte d'enseignement ou d'apprentissage pour le plus grand profit des apprenants ? L'IA permet-elle de nouvelles stratégies d'apprentissage ou d'enseignement ? Avec quelles autres retombées ou conséquences ?

Et il ne faut pas oublier les parents des apprenants dans l'équation, eux qui doivent déjà composer avec le numérique en contexte familial, tout particulièrement avec la gestion du temps d'écran. Si ce n'est pas encore le cas, l'IA sera bientôt partout, visible ou cachée, à l'école comme à la maison. Comment les parents pourront-ils mobiliser l'IA pour aider leurs enfants à apprendre et se développer ? Sont-ils prêts à le faire (compétences, volonté, temps, disponibilité des ressources matérielles et financières) ? Qui devra les accompagner et comment ? L'IA va-t-elle créer une nouvelle fracture numérique ?

Adopter le PL23 serait irresponsable

Nous l'avons dit au départ, l'IA ne disparaîtra pas prochainement. Cet outil est définitivement appelé à devenir de plus en plus important parce qu'il a un potentiel phénoménal. Mais comme tous les outils, ce potentiel n'est pas que positif... Devant la vitesse à laquelle l'IA gagne en importance dans l'industrie et dans la société en général, c'est aujourd'hui qu'il faut y réfléchir pour bien positionner le Québec de demain. À la lumière des derniers paragraphes, il nous apparaît clairement qu'une réflexion impliquant tous les acteurs du système éducatif s'impose avant de s'attaquer à une nouvelle réforme. Par elle-même, la montée de l'IA et les innombrables questions qu'elle soulève justifient selon nous que l'on ne puisse pas procéder avec l'adoption du PL23. Tous les acteurs et tous les processus mobilisés dans le cadre de notre système éducatif peuvent potentiellement être favorisés ou souffrir de l'arrivée de l'IA. L'ampleur de la réflexion à avoir est telle qu'elle nécessite une réflexion structurée à l'échelle de la société. Le PL23 passe bien loin de répondre à toutes les questions soulevées qui ne représentent qu'un échantillon de celles qu'il faut envisager ou anticiper avant de réviser notre système éducatif. Adopter le PL23 et procéder à des changements en profondeur aujourd'hui alors qu'on sait que d'autres



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

changements devront être effectués dans quelques mois serait irresponsable vis-à-vis des jeunes et des acteurs du réseau.

Références

- Anderson, M. et Vogels, E. A. (2020). *Americans turn to technology during COVID-19 outbreak, say an outage would be a problem*. <https://www.pewresearch.org/short-reads/2020/03/31/americans-turn-to-technology-during-covid-19-outbreak-say-an-outage-would-be-a-problem/>
- Chen, L. (2023, 23 juin). Hong Kong rolls out first AI curriculum for junior secondary students, including lessons on ChatGPT, with 'lives definitely affected by artificial intelligence'. South China Morning Post. <https://www.scmp.com/news/hong-kong/education/article/3224954/hong-kong-rolls-out-first-ai-curriculum-junior-secondary-students-including-chatgpt-lives-definitely>
- Commission d'accès à l'information du Québec (CAIQ) (2023). *Projet de loi no 23, Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique et édictant la Loi sur l'Institut national d'excellence en éducation : Mémoire de la Commission d'accès à l'information présenté à la Commission de la culture et de l'éducation dans le cadre des consultations particulières*. https://www.cai.gouv.qc.ca/uploads/pdfs/CAI_ME_PL-23.pdf
- Conseil Supérieur de l'Éducation (2020). *L'intelligence artificielle en éducation : un aperçu des possibilités et des enjeux – Études et recherches*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/intelligence-artificielle-en-education-50-2113/>
- GlobalWebIndex. (2020). *Coronavirus, april 2020. Series 4: Media Consumption and Sport*. [https://www.gwi.com/hubfs/1.%20Coronavirus%20Research%20PDFs/GWI%20coronavirus%20findings%20April%202020%20-%20Media%20Consumption%20\(Release%204\).pdf](https://www.gwi.com/hubfs/1.%20Coronavirus%20Research%20PDFs/GWI%20coronavirus%20findings%20April%202020%20-%20Media%20Consumption%20(Release%204).pdf)
- IPSOS. (2020). *Coronavirus prompts increased use of video chat platforms for work, connection*. <https://www.ipsos.com/en-us/news-polls/coronavirus-prompts-increased-use-of-video-chat>
- Karsenti, T. et Collin, S. (2016). Pour un enseignement obligatoire de la littératie numérique à l'école primaire et secondaire. *Formation et profession*, 24(2), 78-81. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.a98>
- Narayan, J., Hu, K., Coulter, M. et Mukherjee, S. (2023, 29 mars). Elon Musk and others urge AI pause, citing 'risks to society'. REUTERS. <https://www.reuters.com/technology/musk-experts-urge-pause-training-ai-systems-that-can-outperform-gpt-4-2023-03-29/>
- Pôle Montréalais d'enseignement supérieur en intelligence artificielle (PIA) (2023). Pour un usage responsable des outils de l'IA générative en enseignement supérieur. https://poleia.quebec/wp-content/uploads/2023/08/Rapport_journee_de_reflexion_recommandations_balises.pdf
- Qu, J., Zhao, Y. et Xie, Y. (2022). Artificial intelligence leads the reform of education models. *Systems Research and Behavioral Science*, 39(3), 581-588. <https://doi.org/10.1002/sres.2864>
- Tanguay, V. (2017, 1^{er} décembre). Le pari risqué du ministre de l'Éducation. *Le Soleil*. <https://www.lesoleil.com/2017/12/01/le-pari-risque-du-ministre-de-leducation-3d938375fc505a4bc5538fddc053d45c/>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693>
- Yu, H. et Guo, Y. (2023). Generative artificial intelligence empowers educational reform: current status, issues, and prospects. *Frontiers in Education*, 8. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2023.1183162>



Les aides à la classe, un projet porteur

[Nancy Granger](#) - Université de Sherbrooke

[Manon Beaudoin](#) - Université de Sherbrooke

Le projet des aides à la classe dans les écoles primaires québécoises a connu une forte résonance auprès des acteurs scolaires en raison de son adéquation avec une lecture juste des besoins des milieux et de sa cohérence avec des valeurs éducatives intemporelles, soit la réussite éducative du plus grand nombre, la reconnaissance et la valorisation des diverses compétences professionnelles et la collaboration du personnel au sein d'une école. Ce projet, permettant une synergie et une optimisation des ressources, est le fruit de réflexions collectives impliquant le ministère, les syndicats de l'enseignement, des universitaires et des personnes du milieu scolaire.

L'objectif de ce projet consiste à intégrer une ressource d'aide à la classe pour soutenir les enseignants dans des tâches non pédagogiques. Afin d'identifier les bonnes pratiques à mettre en place et avant de déployer le service d'aide à la classe dans tout le Québec, un projet pilote a été mené auprès de 100 écoles de diverses régions. D'entrée de jeu, les écoles intéressées ont eu à déposer un projet décrivant les besoins qui justifiaient la présence de l'aide à la classe (AAC) dans leur milieu et la manière dont serait orchestré ce service pour y répondre. Une équipe de chercheurs universitaires (Savard et al., 2023) a évalué cette première année d'implantation par le biais d'une collecte de données à l'automne 2022 et l'hiver 2023 (questionnaires, entrevues, observations) auprès de tous les types de participants (AAC, enseignant, direction).

Ce chapitre est une occasion de souligner l'initiative porteuse du dispositif d'aide à la classe qui a su répondre de manière adéquate aux besoins des personnes enseignantes en posant des conditions d'implantation du service d'aide à la classe favorables à l'engagement des personnels impliqués. D'abord, plusieurs personnes AAC et enseignantes ont reconnu l'effort considérable déployé par les directions afin d'offrir un horaire conciliant au mieux les heures de travail au service de garde avec celles liées au projet aide à la classe. À leur tour, les personnes de la direction ont valorisé les capacités des personnes du service de garde pour soutenir les personnes enseignantes dans les tâches qui leur avaient été confiées. Les AAC éprouvent de la gratitude pour la bonification de leurs conditions de travail, référant autant à l'aspect financier qu'à la valorisation de la profession. Les enseignants et les AAC ont été reconnaissants les uns envers les autres, d'une part pour l'allègement de la charge de travail, et d'autre part, pour la confiance exprimée et le modelage des pratiques. Dans la plupart des milieux rencontrés, cette synergie du personnel semble avoir donné une motivation nouvelle, laissant présager un maintien en emploi des personnes à court et à long terme.

Caractéristiques du soutien

Quiconque a passé quelques heures dans une classe du primaire, notamment auprès des plus petits, a pu constater la diversité des besoins en salle de classe et le temps que cela requiert de la part de la personne enseignante pour y répondre. Le projet d'ajout d'AAC constitue en cela une proposition qui rallie les conditions gagnantes. D'abord, les AAC sont essentiellement des



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

techniciens ou techniciennes en service de garde. Ces personnes connaissent bien les élèves puisqu'ils fréquentent le service de garde à leur arrivée à l'école, sur le temps de midi et en fin de journée. De plus, les AAC sont pleinement qualifiées pour les tâches à réaliser tout en étant en lien avec leurs intérêts. À titre d'exemple, les personnes enseignantes peuvent leur demander de plastifier, découper, photocopier, circuler pour vérifier que les élèves font la tâche correctement. Les AAC peuvent aussi rassurer des élèves, les aider à se calmer, les accompagner à la toilette ou les conduire en éducation physique. Bref, les AAC effectuent une série de tâches variées selon le moment et ce qui se passe en classe. Ces actions sont nécessaires et préalables à ce que l'élève s'engage dans ses apprentissages.

De leur côté, les techniciens et les techniciennes en service de garde rapportent une grande satisfaction liée à cette nouvelle possibilité de s'impliquer dans un autre volet de la vie des jeunes, soit la réussite scolaire, et apprécient de prendre en charge de telles tâches. Leurs heures de travail divisées en blocs durant la journée (matin, midi, soir) font d'elles les candidates idéales pour fournir cette aide supplémentaire au personnel enseignant dont la charge de travail (trop) importante a été maintes fois dénoncée dans les dernières années.

L'organisation de ce service constitue le point fort de ce projet, car les conditions gagnantes ont été réunies. Les AAC ont vu les heures de travail rehaussées, le personnel enseignant a reçu un soutien à la mesure de ses attentes et les directions constatent les effets bénéfiques de cette nouvelle mesure au sein de l'école.

La collaboration interprofessionnelle

La collaboration entre l'AAC et la personne enseignante est la clé de voûte de service. Les résultats témoignent que de bien établir les rôles et les fonctions au sein du binôme est une pratique gagnante. Le panier de tâches a semblé combler les attentes de part et d'autre. Avoir des temps planifiés à l'horaire pour échanger constitue une demande des binômes. Ce temps leur permettrait de se communiquer leurs bons coups, leurs défis, leurs souhaits et de réguler leur pratique. Cette demande correspond à une pratique porteuse pour bonifier le travail partagé en contexte scolaire. Il serait du ressort de la direction de planifier, en collaboration avec son équipe, ces moments à l'horaire.

Établir un lien de confiance mutuel constitue une piste pour permettre que l'AAC puisse se sentir à l'aise de développer son autonomie au sein de la classe tout en respectant les limites fixées avec l'enseignante. Les résultats montrent aussi que le travail partagé est de qualité optimale lorsque l'AAC n'est pas attitrée à un nombre élevé de personnes enseignantes. Une ACC pour deux enseignantes apparaît une bonne attribution. Cela permet à l'AAC de se familiariser avec chacune des personnes, de s'adapter aux fonctionnements diversifiés, de connaître les élèves des deux groupes et de tisser des liens tant avec les personnes enseignantes qu'avec leurs élèves.



L'organisation du service

Du point de vue des personnes chercheuses et des participantes, il convient de clarifier les attentes et de définir clairement les rôles des AAC afin d'éviter que ces dernières deviennent uniquement « quelqu'un de plus dans la classe ». Les rôles sont actuellement définis à l'aide d'une liste fournie aux centres de services scolaires. Il demeure important que cette liste soit connue et qu'elle puisse alimenter les différentes pratiques mises en œuvre en salle de classe. L'adéquation avec les besoins identifiés au sein du milieu est aussi un point de vigilance afin que le soutien soit dédié à des enseignants qui en ont besoin et qui le souhaitent. À titre d'exemples, certaines écoles ont placé le service au premier cycle en raison des besoins fréquents des élèves de cet âge, d'autres ont ciblé les classes multiniveaux, des écoles ont opté pour le soutien à des enseignants moins expérimentés ou encore pour soutenir l'apprentissage de l'autonomie pour les élèves de troisième année ayant eu un parcours scolaire particulièrement affecté par la pandémie.

Les personnes enseignantes et les directions ont mentionné que cette solution devrait demeurer une mesure volontaire, à la fois pour la personne enseignante qui la reçoit et la personne qui agit à titre d'AAC, afin qu'elles puissent tirer optimalement profit de ce soutien. L'aide fournie en classe doit donc contribuer significativement au déroulement de la journée et rejaillir sur les élèves. En ce sens, elle n'est pas requise en tout temps. De plus, certaines qualités sont requises pour ce poste dont l'autonomie, la discrétion, le respect, la capacité à dialoguer et l'ouverture d'esprit. L'absence de celles-ci peut s'avérer nuisible. Le choix des personnes pour ce poste mérite donc d'être réfléchi autrement que par l'ancienneté.

Il convient aussi de s'intéresser au rapport coûts-bénéfices qui en découle. La présente recherche n'évalue pas cet aspect qui peut être complexe à mesurer selon que l'on se centre sur la réussite éducative ou scolaire. Plusieurs ont tout de même formulé les effets positifs de la présence de l'AAC au regard de l'apprentissage de tous les élèves. En cohérence avec le dicton « cela prend tout un village pour élever un enfant », la présence d'une personne adulte compétente, qui peut répondre à des besoins, parfois scolaires, mais surtout affectifs et organisationnels, est un ingrédient de base pour soutenir l'élève dans l'adoption d'une posture d'apprenant. De l'attention donnée à ceux qui la réclament moins ouvertement, du recadrage plus fréquent pour ceux qui le requièrent et la mobilisation des services spécialisés au bon moment sont des éléments qui démontrent selon les répondants que la présence de l'aide à la classe se traduit inévitablement par une meilleure réussite pour tous.

Conclusion

En bref, ce projet pilote, inscrit dans le Plan de relance pour la réussite 2021-2022 du ministère de l'Éducation et poursuivant également les visées de sa stratégie visant à valoriser le personnel scolaire, démontre que les acteurs scolaires sont toujours en mesure de faire preuve de mobilisation et d'engagement lorsque des conditions adéquates leur sont proposées. Ce projet et les retombées porteuses pour le réseau scolaire qui en découlent doivent servir d'appui pour orienter les prochaines actions en matière d'éducation et ainsi propulser le système éducatif vers l'avenir. Se donner les moyens d'atteindre la réussite pour tous ne peut faire l'économie de



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

donner au personnel scolaire un sentiment de compétence en leurs actions, un sentiment d'autonomie dans leur profession, de même qu'un sentiment d'appartenance à leur milieu.

Référence

Savard, D., Granger, N., Beaudoin, M. et Jean, P. (2023). *Effet de l'intégration de la fonction d'aide à la classe dans les établissements d'enseignement primaire du Québec*. Rapport de recherche. CRIRES, Université Laval en partenariat avec l'Université de Sherbrooke.
https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/reseau/Rapport-final-evaluation-Aide-classe.pdf



Enseignement intentionnel, efficace ou explicite ? Petit guide d'autodéfense intellectuelle contre l'évangélisation pédagogique

[Stéphane Allaire](#) - Université du Québec à Chicoutimi

[Thérèse Laferrière](#) - Université Laval

Comme dans d'autres sphères de l'activité humaine, le langage de l'efficacité s'incruste en éducation au Québec, notamment en pédagogie. Peut-on être contre ? Si l'on conçoit l'efficacité comme l'adéquation entre une intention, le choix de moyens pour y parvenir et l'atteinte de la cible, il est difficile d'être en désaccord. Une personne peut-elle souhaiter que les savoirs et compétences mis au cœur d'un enseignement tombent à plat auprès des élèves ? Ce serait incongru. Et tant mieux si, au passage, des apprentissages émergents en découlent également.

Définition restreinte du concept d'efficacité

Mais voilà que depuis quelques années, le discours entourant le concept d'efficacité connaît un rétrécissement inquiétant.

D'une part, on remarque une centration sur les moyens. Ce faisant, on met en filigrane les finalités poursuivies, comme si un moyen pouvait être jugé sans égard à ce pour quoi on le mobilise. Par analogie, c'est comme si on voulait statuer une fois pour toutes sur la pertinence d'un crayon. Il est certainement utile pour apprendre l'écriture manuscrite, mais peut-on en dire autant pour une personne aveugle ou pour l'écriture numérique ?

D'autre part, une tentative d'usurpation du concept est en cours dans l'espoir d'orienter l'imaginaire collectif en éducation de deux façons. La bonne parole se résume à ceci :

- Sur le plan scientifique, on devrait s'en tenir à des moyens qui découlent de devis expérimentaux ou quasi-expérimentaux regroupés dans des méta-analyses pour prendre des décisions;
- Sur le plan pédagogique, l'enseignement explicite est l'approche la plus efficace et on peut l'utiliser à toutes les sauces.

Dit autrement, un discours d'efficacité vertueux sert à vendre, littéralement et à un prix effarant, une approche pédagogique spécifique à un nombre croissant de milieux scolaires, sous un couvert de rigueur scientifique et d'originalité pédagogique.

Demi-vérités et arguments boiteux

Il y a plusieurs années, le monde éducatif anglosaxon a vécu une situation semblable. Guy Claxton, un expert en sciences cognitives qui a œuvré au sein de quelques universités, dont celle d'Oxford, a recensé les demi-vérités et les erreurs d'incompréhension présentées comme des vérités absolues par des promoteurs de l'enseignement explicite (PEE) pour répandre leur approche mur à mur.



Avant d'en esquisser quelques-unes, que Claxton (2021) approfondit dans son livre « The future of teaching and the myths that hold it back »¹, et de les illustrer à la saveur québécoise, précisons qu'il ne s'agit pas de condamner l'usage de l'enseignement explicite dans les écoles. Il est plutôt question de mettre à plat un discours à tendance fallacieuse qui peut servir à alimenter la surenchère entourant cette approche aux allures de potion magique pour certains.

Demi-vérité ou argument fallacieux 1. Les pédagogies qui font davantage de place à l'élève que l'enseignement explicite sont absurdes et cette aberration est omniprésente dans les écoles et les universités.

Réponse de Guy Claxton. Il est vrai que ces pédagogies sont utilisées dans les écoles et enseignées dans les universités mais pas autant que ce qui est affirmé par des PEE. Ces derniers ne présentent d'ailleurs aucune donnée pour étayer leur prétention.

Éléments du contexte québécois. Des PEE caricaturent ce qui se fait dans l'ensemble des départements et facultés des sciences de l'éducation en affirmant qu'elles sont un repaire de socioconstructivistes. Certes, on y enseigne des approches qui relèvent de cette théorie de l'apprentissage, mais aussi bien d'autres choses, dont l'enseignement explicite. Il suffit de consulter des livres couramment utilisés dans les cours de gestion de classe ou de superviser quelques stages pour le constater. La prétention du contraire témoigne d'une méconnaissance de la formation initiale à l'enseignement en 2024.

Demi-vérité ou argument fallacieux 2. Le constructivisme est une idéologie erronée.

Réponse de Guy Claxton. Il ne s'agit pas d'une idéologie mais plutôt d'une théorie bien établie à propos de la façon dont l'apprentissage se produit. Des PEE commettent cependant l'erreur de l'associer à une pédagogie bien particulière.

Éléments du contexte québécois. Des PEE colportent que le constructivisme laisse les élèves apprendre par eux-mêmes, avec une intervention minimale voire sans intervention de la part des enseignants.

Demi-vérité ou argument fallacieux 3. Les pédagogies qui font davantage de place à l'élève recommandent aux enseignants d'éviter de transmettre des contenus aux élèves.

Réponse de Guy Claxton. Peut-être il y a longtemps, à quelques endroits, mais plus maintenant.

Éléments du contexte québécois. Un chroniqueur PEE gagne son pain et son beurre en répétant *ad nauseam* que l'école d'aujourd'hui est fondée sur la « déconstruction du savoir, de la culture, de la tradition et de la transmission ». Faut-il lui rappeler le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) ?

¹ Ce livre a été acclamé par plusieurs personnalités reconnues dans le monde de l'éducation anglophone, dont John Hattie, qui a fait une place importante à l'enseignement explicite dans ses ouvrages. En outre, la préface du livre de Claxton est rédigée par Dylan Wiliam, professeur émérite de l'Institut d'éducation de Londres, qui a aussi argué en faveur de cette pédagogie par le passé.



Demi-vérité ou argument fallacieux 4. Les savoirs pertinents à enseigner sont ceux des programmes d'études traditionnels.

Réponse de Guy Claxton. Principalement inexact. Il y a bien d'autres choses pertinentes que les jeunes d'aujourd'hui ont besoin d'apprendre.

Éléments du contexte québécois. Des PEE affirment que l'école devrait se limiter essentiellement à l'enseignement des habiletés de base que sont la lecture, l'écriture et le calcul. D'aucuns soulèvent la coïncidence de la proposition avec le fait que l'enseignement explicite a donné lieu à des résultats positifs, sous certaines conditions, au niveau de ces acquis fondamentaux.

Demi-vérité ou argument fallacieux 5. Les savoirs scolaires sont fondamentalement différents de ceux de tous les jours et doivent donc être appris différemment.

Réponse de Guy Claxton. Peut-être pour certaines notions de mathématiques et de sciences. Toutefois, dans l'ensemble, il est plus propice d'apprendre la plupart des savoirs scolaires en tant qu'élaboration plus sophistiquée des connaissances de tous les jours.

Éléments du contexte québécois. Des PEE soutiennent que les situations d'apprentissage authentiques font fi du principe d'apprentissage du simple au complexe et que, par conséquent, le PFEQ ne s'appuie pas sur la science.

Demi-vérité ou argument fallacieux 6. Les habiletés de réflexion sont nécessairement liées à des contenus spécifiques; rien n'est générique.

Réponse de Guy Claxton. Simpliste et trompeur. Les capacités de réflexion se présentent sous de nombreuses formes. Certaines sont spécifiques à un contenu. D'autres peuvent être facilement généralisées et adaptées à de nouveaux contextes. Enfin, d'autres sont assez génériques.

Éléments du contexte québécois. Des PEE prétendent que les compétences transversales sont un autre élément non fondé du PFEQ. Pourtant, elles sont données en exemple par l'UNESCO et elles ressemblent aux compétences du 21^e siècle mises de l'avant par l'OCDE ainsi que par la Direction du numérique pour l'éducation du Gouvernement du Québec sous l'appellation « Compétence numérique ».

Demi-vérité ou argument fallacieux 7. Il faut posséder beaucoup de connaissances avant de pouvoir y réfléchir.

Réponse de Guy Claxton. Totalement faux. La consolidation des connaissances et de la compréhension émerge habituellement de la réflexion et de la discussion.

Éléments du contexte québécois. Des PEE scandent que la discussion est un précepte socioconstructiviste qui génère de la confusion auprès des élèves puisqu'elle ne leur donne pas d'emblée la bonne réponse. Cela inquiète, et d'autant que les robots conversationnels semblent en voie de fournir des bonnes réponses à volonté.



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Demi-vérité ou argument fallacieux 8. Le cerveau consiste en une capacité très limitée de stockage à court terme.

Réponse de Guy Claxton. La métaphore du stockage est périmée. Il y a d'autres façons crédibles de représenter le fonctionnement de la mémoire de nos jours.

Éléments du contexte québécois. Un autre chroniqueur PEE donne l'impression de faire l'ironie de Socrate en demandant à ses lecteurs s'ils ont appris la théorie de la charge cognitive pendant leur formation universitaire.

Demi-vérité ou argument fallacieux 9. Il existe une meilleure façon d'enseigner.

Réponse de Guy Claxton. Non, il n'en existe pas. Cela dépend de ce qu'on enseigne et à qui l'on enseigne.

Éléments du contexte québécois. Des universitaires invités en commission parlementaire dans le cadre des travaux entourant le projet de loi n° 23 pour leur expertise à propos de « ce qui fonctionne en éducation » parlent presque exclusivement d'enseignement explicite. Pourtant, des méta-analyses portant sur d'autres approches ont mis en lumière des retombées positives pour l'apprentissage des élèves. D'aucuns font remarquer la coïncidence compte tenu de lucratifs contrats publics obtenus pour former des enseignants à l'approche présentée au ministre de l'Éducation.²

Demi-vérité ou argument fallacieux 10. Il existe deux grandes façons d'enseigner : l'enseignement explicite (bonne) et l'enseignement par la découverte (mauvaise).

Réponse de Guy Claxton. Naïf et inexact.

Éléments du contexte québécois. Un chercheur qui se prétend indépendant associe la réforme des années 2000 à l'approche par découverte, passant ainsi sous le tapis la place fondamentale que le PFEQ reconnaît pourtant à l'enseignant auprès des élèves, incluant ses rôles de médiateur et de passeur culturel.

Demi-vérité ou argument fallacieux 11. La recherche nous dira ce qui fonctionne en enseignement.

Réponse de Guy Claxton. Inexact. La recherche nourrit notre réflexion sur les possibilités. Nos valeurs nous aident à déterminer lesquelles retenir³.

Éléments du contexte québécois. Pour soutenir leur argumentaire à l'effet que l'enseignement explicite fonctionne, des PEE se limitent à l'étalage de données issues de résultats à des examens.

² Voir Marie-Michèle Sioui (5 juin 2024). Des professeurs en éducation à la TELUQ en affaires avec des écoles. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/societe/education/814287/professeurs-education-teluq-affaires-ecoles?>

³ Nous nous permettons d'apporter un exemple pour illustrer le propos de Claxton. Une approche pédagogique peut avoir mené à des résultats positifs dans un contexte donné. Cependant, si une enseignante considère que cette approche ne met pas suffisamment en valeur le potentiel des élèves parce que, en plus du développement de savoirs, elle souhaite développer leur agentivité, il serait tout à fait approprié qu'elle choisisse une autre approche qui concorde mieux avec l'ensemble de ses intentions.



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

À peu près tout élément susceptible de fournir de la texture à ces résultats est évacué de leur analyse ou on dénigre publiquement les personnes qui apportent des explications contextuelles.

Demi-vérité ou argument fallacieux 12. Les devis expérimentaux qui opposent une approche contre une autre mènent aux meilleures preuves de ce qui fonctionne.

Réponse de Guy Claxton. Inexact, même en médecine.

Éléments du contexte québécois. Des PEE associent ces devis à la vérité et à l'efficacité, tout en taxant de subjectives d'autres façons de faire de la recherche qui ont pourtant donné lieu à des améliorations importantes en éducation depuis des décennies.

Conclusion

L'enseignement explicite a été développé dans les années 1960 par Siegfried Engelmann et Carl Bereiter. Dans une entrevue inédite que ce dernier a donné à Thérèse Laferrière en 2023, il a rappelé que cette pédagogie a pris son essor en réponse au « non-enseignement », c'est-à-dire des classes dans lesquelles un adulte se contentait de distribuer un matériel didactique et de contrôler le comportement des élèves.

Bien de l'eau a coulé sous les ponts depuis. Malgré cela, plus de 60 ans plus tard, des promoteurs présentent l'enseignement explicite comme une révolution pédagogique sans précédent. Rien de moins. Ses fondements proviennent des sciences cognitives, ce qui en ferait une solution incontournable pour tout type d'apprentissage. Or, Claxton (2021) rappelle qu'il y a eu de nombreux développements en sciences cognitives au cours des dernières décennies. Pourtant, le visage de l'enseignement explicite est demeuré sensiblement le même. C'est dire qu'il y a tout un pan de ce qui est connu sur la façon d'apprendre aujourd'hui qui ne se reflète pas dans cette pédagogie. C'est d'ailleurs pourquoi Bereiter développe depuis les années 1990 le *Knowledge Building* qu'il présente comme une épistémologie, une pédagogie et une technologie.

En outre, les contenus des programmes de formation se sont bien diversifiés. Il en est de même pour la façon d'observer les apprentissages des élèves. On remarque cependant que bien des études sur l'enseignement explicite mesurent ces acquis qu'à partir d'examens pour démontrer l'efficacité de l'approche.

Au bilan, est-ce à dire que l'enseignement explicite doit être abandonné ? Bien sûr que non. Il reste utile et propice dans certaines circonstances et pour certains types de savoirs, tout comme bien d'autres approches le sont.

Le propos ici consiste plutôt en une invitation à la vigilance devant les « façons de faire efficaces ». L'enseignement explicite ou toute autre approche pédagogique n'est pas *ipso facto* un synonyme d'efficacité.

Conformément au principe d'alignement pédagogique bien connu, est efficace un moyen qui permet d'atteindre une intention. Ce qui implique de savoir ce qu'on veut pour les élèves...

Référence

Claxton, G. (2021). *The future of teaching and the myths that hold it back*. Routledge.

Section 6 :
L'évaluation des apprentissages



L'évaluation des apprentissages : développer le plein potentiel de chacun

[Nicole Monney](#) - Université du Québec à Chicoutimi

[Carla Barroso Da Costa](#) - Université du Québec à Montréal

Depuis toujours, en éducation, on constate l'opposition de deux visions distinctes de la réussite éducative (Hadji, 2012). La première vision s'appuie sur des valeurs plus néolibérales. On y retrouve des valeurs comme le profit, la mesure de la réussite, la valorisation de la victoire et la nécessité de compétition entre les humains. Le but de l'école serait de mesurer le potentiel de chacun pour être classé selon sa performance. L'école devient donc un lieu où, dès le préscolaire, les élèves sont évalués pour être classés selon les performances scolaires attendues de la moyenne de la population. Dans ce cas-ci, l'évaluation des apprentissages vise à mesurer au moyen d'instruments normatifs la progression de l'élève et ses connaissances acquises. Le seuil de réussite est donc basé sur la moyenne de l'ensemble des élèves plutôt que sur la progression réelle de l'élève dans ses apprentissages. La deuxième vision s'appuie sur des valeurs plus humanistes. Le but est d'accompagner des individus à développer leur plein potentiel en prenant en compte leur progression individuelle, mais, aussi, leurs caractéristiques personnelles (Hadji, 2012). L'école devient donc un lieu où on accueille la différence et où on considère l'éducabilité de tous (Prud'homme et al., 2011). Dans ce cas, l'évaluation des apprentissages vise à poser des jugements pour informer et enrichir la progression de l'élève. Il s'agit d'une évaluation plus informelle qui vise à aider l'élève à progresser et à atteindre son plein potentiel. Par conséquent, l'élève ne peut que progresser et atteindre les objectifs d'apprentissage qui ont été ciblés.

Que voulons-nous réellement pour notre école de demain ? Aspirons-nous à une école où chaque élève peut développer les compétences fondamentales nécessaires pour contribuer positivement à la société ? Ou bien désirons-nous une école qui permette à chaque élève d'atteindre les compétences de base qui lui permettront de contribuer à la société ou une école qui trie les « bons » des « mauvais » élèves en s'appuyant sur des standards normatifs de la performance scolaire ? Pour y répondre, voici quelques éléments issus de la recherche qui éclaireront les choix qui pourraient être faits à l'avenir au Québec.

L'évaluation nécessite un résultat chiffré pour être valide. Vraiment ?

Pour évaluer, il faut nécessairement avoir un examen et une note. Il s'agit là d'une représentation bien ancrée dans notre société et chez nos enseignants (Monney et Fontaine, 2016; Monney et al., 2018). Bien que la note permette d'obtenir une moyenne des résultats des élèves et de les classer, elle ne permet guère de rendre compte des apprentissages réalisés par les élèves et, particulièrement, des compétences développées. Ainsi, depuis quelques décennies, de nombreux travaux en docimologie ont mis de l'avant que la note était loin d'être objective et pertinente pour situer la progression de l'élève. Selon Merle (2012, p. 219), « [l]'idée d'une note exacte, d'une mesure indiscutable des compétences des élèves, est une des croyances de l'institution scolaire. La note permet seulement de distinguer des niveaux de compétences, de différencier les élèves excellents, bons, moyens ou faibles ». La note devient donc un point de repère commode qui permet des comparaisons faciles et qui peuvent devenir stigmatisantes. Elle en dit peu sur les



acquis concrets ou les difficultés particulières d'un élève (CSE, 2018). Lorsqu'un élève obtient une note dans son bulletin unique dans la discipline du français, il n'est pas en mesure d'identifier quelles sont ses difficultés et comment il peut y remédier. La seule information qu'il reçoit est sa situation par rapport au seuil de réussite et par rapport à la moyenne du groupe. Il a donc peu de pouvoir sur la suite de son parcours. On peut comprendre pourquoi la note engendre chez l'élève de l'anxiété, une impression d'incompétence et un désengagement vis-à-vis de l'école (Issaieva et Crahay, 2010). Dans les années 60, à l'ère industrielle, l'école visait à instruire l'élite patronale. La sélection entre les élèves devenait ainsi une manière de diviser la population entre les patrons et les ouvriers. Aujourd'hui, l'instruction, la socialisation et la qualification de l'ensemble de la population (MEQ, 2003) sont incontournables pour assurer une société de qualité, critique et capable de relever les défis de demain. On ne peut donc pas se permettre de perdre une partie de la population en raison d'un système de notation qui ne correspond plus aux valeurs d'aujourd'hui et à la réalité de la société actuelle. Un autre constat pertinent par rapport à la note est que le résultat obtenu peut différer grandement selon le correcteur de l'examen. Chartier (2013) a mis en évidence que même à partir de tests anonymes et standardisés, deux correcteurs différents aboutissaient à des résultats différents. Le résultat final de l'élève est donc tributaire du correcteur sans prise en compte d'autres facteurs tels que la validité des examens, le milieu socioéconomique, le parcours de vie de l'élève, etc.

Bref, autant de variables qui peuvent avoir un effet sur la réussite ou non de l'élève. C'est pourquoi, pour reprendre les propos de Cardinet (1987), en éducation, l'élève devrait être évalué sur sa progression plutôt que sur son niveau comparé à d'autres élèves. En d'autres termes, les autres élèves de la classe ne devraient pas avoir d'effet sur la réussite ou non d'un élève du groupe. Dans ce contexte, il importe de poursuivre la réflexion pour une évaluation qui respecte l'élève dans son intégrité, en ayant confiance en lui dans sa volonté d'apprendre et sa volonté de bien faire et en le considérant comme un adulte en devenir (Blanvillain et Travnjak, 2019). L'évaluation devrait mener à une reconnaissance et une valorisation des compétences formelles et informelles de tous les jeunes qui peuvent présenter des qualités moins scolaires, mais néanmoins réelles et importantes d'un point de vue social (Hadji, 2019).

Arrimer processus d'apprentissage et évaluation de l'apprentissage

Pour pouvoir accompagner l'élève à développer ses compétences et ses forces, il faut revenir à l'idée d'arrimer l'activité d'apprentissage avec l'activité d'évaluation (Black et Wiliam, 2018). Cette idée est également reprise par la Politique de l'évaluation des apprentissages qui propose comme première fonction de l'évaluation, celle d'aider l'apprentissage (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2003). Par exemple, en sciences et technologies, l'évaluation pourrait porter sur le cahier de bord accompagnant la réflexion de l'élève lorsqu'il problématise la situation, met en œuvre une démarche appropriée pour répondre à ses questions ou, encore, lorsqu'il explique le phénomène à la suite de son expérience. On serait donc en mesure de suivre les progrès de l'élève et de les documenter au moyen d'observations et de grilles descriptives. Pour rendre compte des progrès de l'élève, un des concepts centraux liés à une évaluation qui aide



l'apprentissage est le concept de rétroaction. D'ailleurs, plusieurs chercheurs ont documenté l'impact positif de la rétroaction sur les apprentissages des élèves (Hattie et Timperley, 2007; Wisniewski et al., 2020). La rétroaction issue d'un suivi progressif de l'élève lors de productions concrètes permet à l'enseignant d'offrir des informations de qualité à l'élève sur ses stratégies, d'adapter son enseignement selon les difficultés des élèves et de collecter des traces en continu pour poser un jugement sur la progression de l'élève (Mottier Lopez et Cattafi, 2008). On rejoint ici les orientations proposées par le MEQ dans la politique d'évaluation des apprentissages (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2018; MEQ, 2003). Des recherches menées au Québec avec des enseignants ont mis en évidence la force de cette approche sur le développement des compétences des élèves, mais, aussi, sur la qualité des apprentissages liés à la discipline visée qui y sont faits (Monney et al., 2020).

Quels pièges éviter pour la suite ?

En juin dernier, le ministre de l'Éducation a déposé le projet de loi n° 23 (PL23). Ce projet prévoit la création de l'Institut national d'excellence en éducation (INEE) qui aura comme mission d'identifier les sujets prioritaires à étudier. Un des pièges sera d'analyser la réussite éducative des élèves uniquement à partir des résultats aux épreuves uniques et de notes chiffrées. Comme développé plus haut, la correction peut varier grandement d'un correcteur à l'autre. Cela est vrai également pour la correction des épreuves et d'autres stratégies qui pourraient être mises en place. De plus, trop de facteurs entrent en jeu lors de la journée de la passation de l'épreuve. Est-ce que l'élève a bénéficié d'un enseignement par le même enseignant toute l'année ? A-t-il eu un enseignant légalement qualifié ? Est-il en état de passer l'épreuve (maladie, fatigue, anxiété, etc.) ? Autant de facteurs qui ont un impact sur la réussite ou non des élèves. Par conséquent, les résultats obtenus aux épreuves sont loin d'être aussi valides et fiables qu'on le souhaiterait. Le deuxième piège, amené par la création de l'INEE, est de penser que la réussite des élèves va augmenter si les enseignants adoptent des pratiques « probantes ». La complexité du développement de compétences et de leur évaluation ne peut s'évaluer uniquement à partir d'épreuves et d'examens. Il est nécessaire de reconnaître d'autres approches évaluatives qui sont plus descriptives et herméneutiques. Il faudra donc être prudent avec les recherches retenues pour documenter ces « pratiques probantes ».

Finalement, penser qu'il y a uniquement une façon d'évaluer nos élèves est une erreur. Face à la diversité des groupes, il est possible de proposer d'autres approches. Par exemple, pour évaluer l'univers social, il n'est pas nécessaire de réaliser un examen. Une exposition, une entrevue, une présentation en classe sont autant d'approches intéressantes pour aller chercher les connaissances de nos élèves. De nombreuses recherches au Québec et ailleurs dans le monde se sont intéressées à l'évaluation des apprentissages. Ces recherches tendent de plus en plus à opter pour une évaluation plus descriptive, plus régulatrice, qui vise à favoriser l'apprentissage plutôt qu'à le sanctionner. Il s'agit maintenant de s'en inspirer pour penser l'école d'aujourd'hui et de demain et pour s'assurer de permettre à chaque élève de réaliser son plein potentiel.



Références

- Black, P. et Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551-575.
- Blanvillain, C. et Travnjak, J. (2019). Étude de cas sur l'évaluation humaniste. *Contextes et didactiques*, 13, 1-27.
- Cardinet, J. (1987). *L'objectivité de l'évaluation* (IRDP). Neuchâtel.
- Chartier, P. (2013). La fiabilité des évaluations scolaires. Dans J.-F. Marcel et H. Savy (dir.), *Évaluons, évoluons* (pp. 119-135). Éducagri éditions. <https://doi.org/10.3917/edagri.marce.2013.01.0119>
- Conseil supérieur de l'éducation [CSE]. (2018). *Évaluer pour que ça compte vraiment, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018* (p. 95). Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/evaluer-compte-vraiment-rebe-16-18-50-0508/>
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* Université Lille.
- Hadji, C. (2019). Pour une évaluation humaniste. *Contextes et didactiques*, 13, 1-27.
- Hattie, J. et Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Issaieva, É. et Crahay, M. (2010). Conceptions de l'évaluation scolaire des élèves et des enseignants : validation d'échelles et étude de leurs relations. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(1), 31-61.
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Ministère de l'Éducation.
- Merle, P. (2012). L'évaluation par les notes : quelle fiabilité et quelles réformes ? *Regards croisés sur l'économie*, 12(2), 218-230. <https://www.cairn.info/revue-regards-croises-sur-l-economie-2012-2-page-218.htm>
- Monney, N., Duquette, C., Couture, C. et Boulay, H. (2020). Réfléchir autour des considérations didactiques de l'univers social pour favoriser des pratiques évaluatives plus inclusives : quoi, pourquoi et comment ? *Revista Educativa - Revista de Educação*, (23), 1-27.
- Monney, N. et Fontaine, S. (2016). La représentation sociale de l'évaluation chez des finissants d'un programme universitaire en éducation préscolaire et enseignement primaire. *Revue mesure et évaluation en éducation*, 39(2).
- Monney, N., L'Hostie, M. et Fontaine, S. (2018). L'influence des représentations sociales dans le développement professionnel des futurs enseignants : le cas de l'évaluation des apprentissages. *Revue hybride de l'éducation*, 2(2), 48-67. <https://doi.org/10.1522/rhe.v2i2.676>
- Mottier Lopez, L. et Cattafi, F. (2008). Le processus du jugement professionnel comme fil conducteur dans l'attribution des notes. Dans L. Lafortune et L. Allal (dir.), *Jugement professionnel en évaluation* (pp. 159-186). Presses de l'Université du Québec.
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S. et Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 39(2), 6. <https://doi.org/10.7202/1007725ar>
- Wisniewski, B., Zierer, K. et Hattie, J. (2020). The Power of Feedback Revisited: A Meta-Analysis of Educational Feedback Research. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.03087>



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Le Tableau de bord de l'éducation : un pas de plus vers l'alignement stratégique

[Anne-Michèle Delobbe](#) - Université du Québec à Rimouski (campus Lévis)

[Mélanie Tremblay](#) - Université du Québec à Rimouski (campus Lévis)

[Olivier Lemieux](#) - Université du Québec à Rimouski (campus Lévis)

Le Tableau de bord de l'éducation, lancé par le ministre de l'Éducation, Bernard Drainville, constitue une initiative visant à fournir des outils pour maximiser le potentiel des élèves dans le système éducatif québécois. Son objectif premier, tel que décrit dans un communiqué de presse, est de « fournir tous les outils nécessaires aux équipes-écoles afin que les élèves atteignent leur plein potentiel » (Cabinet du ministre de l'Éducation, 18 mars 2024). Des voix critiques s'élèvent quant à la pertinence des indicateurs choisis pour atteindre cet objectif ainsi que sur les conséquences potentielles d'une telle mesure sur le paysage éducatif québécois (Béland et al., 2024; Delobbe et al., 2024; Lessard et Vigneault, 2024).

Des indicateurs pertinents ?

Bien que l'on prétende outiller les équipes-écoles pour contribuer à la réussite des élèves, la diffusion grand public du tableau alimente la comparaison entre les établissements. Dans sa forme actuelle, l'innovation se reconnaît davantage dans la mise en ligne du tableau de bord de l'éducation que dans sa capacité à répondre à son objectif premier. Une analyse plus approfondie des indicateurs qui y sont présentés suscite des doutes quant à leur pertinence et leur utilité réelle pour améliorer la réussite éducative des élèves. Il s'agit plutôt de données, bien qu'intéressantes (nombre d'élèves, qualité de l'air, taux de diplomation, évolution et taux de réussite aux épreuves ministérielles), qui rendent toujours opaques au grand public la complexité des facteurs influençant la réussite des élèves. L'enjeu premier demeure le même et se voit renforcé dans cette version embryonnaire de tableau de bord : réduire la réussite éducative à une définition de la réussite scolaire qui demeure elle-même confinée à la réussite des épreuves ministérielles.

Des chercheurs (p. ex. Morales-Perlaza et Morrissette, 2020; Yerly et Laveault, 2020) soulignent pourtant depuis nombre d'années la complexité des situations éducatives et la nécessité d'éviter de tomber dans le piège du classement. Ils mettent en garde contre une approche qui privilégierait des critères contestables tels que les résultats aux épreuves ministérielles, qui ne font pas l'objet d'une validation rigoureuse et qui restent prévisibles dans leur nature. Bien que les épreuves ministérielles représentent, certes, des outils standardisés intéressants pour réaliser des comparaisons entre les élèves issus de différents milieux, compte tenu de leur caractère certificatif pour les apprentissages des élèves, les enseignant-es vont parfois jusqu'à en faire leur « enseignement », un phénomène bien connu sous le nom de « teach to the test » (Herly et Laveault, 2020; Williams-McBean, 2023). Ce simple indicateur occulte d'ailleurs ce qui est propre au Québec et qui la distingue des autres provinces canadiennes, soit ce phénomène important de surestimation et de sous-estimation des résultats scolaires en cours d'année scolaire dans les classes de 4^e et de 5^e secondaire où comme l'a écrit Laveault (2021) :



À ce jeu de la modération statistique, certains établissements et certain-es enseignant-es jouent mieux que d'autres. Lorsque l'enseignant-e ne saisit pas bien les exigences du programme de formation, la meilleure tactique semble être de sous-évaluer l'élève [tout au long de l'année]. (p. 106)

Ce phénomène a d'ailleurs motivé l'Institut Fraser à ajouter l'indicateur *Surestimation par l'école* dans son classement des écoles secondaires. Celui-ci mesure l'écart entre les résultats moyens aux épreuves uniques du Ministère et les notes moyennes accordées par l'école sur la base des productions qui ont servi à l'exercice du jugement évaluatif de la personne enseignante. Comme l'évoquent Labrie et ses collaborateurs (2023, p. 6) : « Si les notes attribuées par l'école indiquent un degré de réussite que les élèves confirment, voire dépassent par leurs résultats aux épreuves uniques, c'est que l'école leur a donné une juste évaluation de leurs progrès scolaires ». Dans le cas contraire, l'on nourrit l'illusion du succès chez les élèves qui pourraient être portés à moins consentir les efforts nécessaires pour réussir dans la discipline concernée.

Une collecte de données en cours d'année ?

Une autre préoccupation concerne la collecte de données en cours d'année pour offrir davantage de ressources aux écoles ayant des besoins plus prononcés. Si la pertinence d'offrir davantage en fonction des besoins des milieux n'est pas à démontrer, la qualité des modalités utilisées pour collecter ces données dans les milieux pendant l'année scolaire et l'interprétation que le ministre en fera représentent un exercice fort complexe pour lequel il nous semble simpliste de penser que les données obtenues permettront des comparaisons pertinentes et utiles. Cette collecte de « besoins », basée sur une comparaison de moyennes, tait les intentions pédagogiques, la conception de l'évaluation et du développement des compétences des élèves chez les personnes enseignantes, lesquelles nuancent déjà les communications aux bulletins dont le nombre, faut-il le rappeler, est déjà remis en question par plusieurs enseignant-es (Morasse, 2023).

Cette proposition de collecte de données en cours d'année ne peut faire fi de la nécessaire recherche de compréhension de la microculture de classe pour soutenir les apprentissages des élèves. Cette collecte de données devrait donc préalablement conduire à l'élaboration d'outils validés qui réussiront à mieux prendre en compte les spécificités propres à chaque école, puisqu'il importe d'abord et avant tout de comprendre la diversité des élèves, l'engagement de chacun, ainsi que les différentes approches pédagogiques adoptées dans chaque établissement. Ignorer ces variables pourrait conduire à une stigmatisation injuste des élèves, des enseignant-es, des classes, des établissements et des centres de services scolaires jugés en difficulté.

Un outil pertinent ?

Le Tableau de bord de l'éducation semble en parfaite cohérence avec les changements instaurés par la Loi 23, qui vise à déployer un alignement stratégique autoritaire dans le réseau scolaire. Cette tendance vers une centralisation et une hiérarchisation des décisions est inquiétante. Elle remet en question l'autonomie des établissements, autonomie nécessaire à l'innovation pédagogique. Mentionnons, à cet effet, une convergence d'intérêts entre le ministre et certains acteurs issus de milieux diversifiés (p. ex. chercheur-es, chroniqueur-es, administrateurs et



administratrices scolaires), notamment en ce qui concerne l'adoption de pratiques basées sur les données probantes. Les défenseurs du Tableau de bord sont d'ailleurs à peu près les mêmes que ceux du projet de loi n° 23 et de son Institut national d'excellence en éducation.

La réalité éducative que veut exposer le Tableau de bord invite à croire que les données recueillies de façon dite objective représentent le levier le plus puissant pour améliorer la réussite des élèves. Cette réussite scolaire est dépeinte comme facilement modulable par l'adoption de pratiques issues des données probantes selon ses grands défenseurs, dont l'ancien directeur général du Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSSMB) – qui avait siégé sur le Groupe de travail sur la création d'un institut national d'excellence en éducation – qui agit désormais comme conseiller spécial auprès du ministre. Ce dernier avait d'ailleurs accordé une entrevue à Baillargeon en 2022 dans l'une de ses 50 chroniques signées à propos des données probantes, dans laquelle il affirmait que le vent commence à tourner en éducation et que l'exemple du CSSMB aiderait à ce changement de cap (Baillargeon, 2022)¹. Les changements de gouvernance instaurés par la Coalition avenir Québec sont d'ailleurs tous calqués sur le modèle de ce centre de services. Il y a donc fort à parier que le fameux palmarès annoncé par le ministre ne s'avèrera qu'un moyen détourné de promulguer une fois de plus le CSSMB comme LE modèle à suivre pour l'ensemble des centres de services scolaires et des écoles publiques québécoises alors que l'on sait pertinemment que le succès de ce centre est très discutable (Avignon, 2022).

Conclusion

Malgré les doutes exprimés quant à l'utilisation et à l'interprétation des données, la diffusion publique des informations risque d'exercer une pression supplémentaire sur les directions, les enseignant-es et les élèves pour obtenir des résultats conformes aux attentes ministérielles. Pourtant, comme le souligne Andreas Schleicher, père des enquêtes PISA,

L'autonomie des établissements dans la définition des programmes et des politiques d'évaluation des élèves est corrélée de façon positive avec la performance globale du système. [...] Autre argument en faveur de l'autonomie au sein des systèmes d'éducation : elle incite plus fortement à l'innovation. Les établissements les plus performants sont des lieux où les gens veulent travailler et où ils peuvent mettre en œuvre de bonnes idées. À l'inverse, le changement novateur est plus difficile dans des structures hiérarchiques et bureaucratiques conçues pour récompenser la conformité aux règles et aux règlements (Schleicher, 2019, p. 111).

Bref, il est très paradoxal d'observer qu'au Québec, une réforme des structures renforçant le lien d'autorité et préconisant une vision hiérarchique de l'État et des services scolaires est en train de se déployer au nom d'une efficacité et d'une efficience, alors que les recherches les plus avancées sur la performance des systèmes tendent à démontrer que les systèmes autoritaires et hiérarchiques ne sont pas « performants ». Enfin, le Tableau de bord de l'éducation, bien qu'il

¹ Aussi, entre mars 2019 et mars 2023, 13 chroniques de Baillargeon ont encensé les idées de Bissonnette et ses collègues et plusieurs publications signées par ceux-ci utilisent les résultats du CSS Marguerite-Bourgeoys pour donner le change au lecteur (Émond, Bissonnette, Saint-Georges et Asselin, 2022).



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

puisse constituer un outil potentiellement pertinent pour les chercheur-es et les gestionnaires en éducation, suscite des interrogations quant à son impact réel sur l'amélioration de la réussite éducative des élèves. La voie à suivre semble être celle d'une réflexion plus approfondie sur les méthodes et les approches à adopter pour répondre aux besoins complexes du système scolaire québécois, tout en préservant son autonomie et en favorisant l'innovation pédagogique.

Références

- Morales-Perlaza, A. et Morrissette, J. (2020). Vers la consolidation d'une sociologie de l'évaluation scolaire : une revue de la littérature narrative en français. *Mesure et évaluation en éducation*, 43(3), 39–65. <https://doi.org/10.7202/1083007ar>
- Avignon. P. (2022, 14 septembre). Où sont les données probantes démontrant le « succès » du Centre de service scolaire Marguerite-Bourgeoys ? À *bâbord ! Revue sociale et politique*. <https://www.ababord.org/Ou-sont-les-donnees-probantes-demontrant-le-succes-du-Centre-de-service-scolaire-Marguerite-Bourgeoys>
- Baillargeon, N. (2021, 4 décembre). Du côté de la recherche. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/chroniques/651891/du-cote-de-la-recherche>
- Baillargeon, N. (2022, 3 décembre). Un exemple inspirant. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/chroniques/773211/chronique-un-exemple-inspirant>
- Baillargeon, N. (2024, 23 mars). Sur les craintes que suscite un tableau de bord. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/chroniques/809588/chronique-craintes-suscite-tableau-bord>
- Béland, S., Chénier, C. et Dionne, É. (2024, 22 mars). Le tableau de bord, les pommes et les oranges... *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/libre-opinion/809496/libre-opinion-tableau-bord-pommes-oranges>
- Cabinet du ministre de l'Éducation (2023, 18 mars), *Modernisation du réseau de l'éducation – Un nouveau tableau de bord pour appuyer le réseau scolaire*, <https://www.newswire.ca/fr/news-releases/modernisation-du-reseau-de-l-education-un-nouveau-tableau-de-bord-pour-appuyer-le-reseau-scolaire-855250105.html>
- Delobbe, A.-M., Tremblay, M. et Lemieux, O. (2024, 20 mars). Le « Tableau de bord de l'éducation » du ministre Drainville : dernière place au palmarès des bonnes idées ? *Le Journal de Québec*. <https://www.journaldemontreal.com/2024/03/20/le-tableau-de-bord-de-leducation-du-ministre-drainville-derniere-place-au-palmares-des-bonnes-idees>
- Émond, M., Bissonnette, S., Saint-Georges, N. et Asselin, M.-M. (2022). Du côté de la recherche Implantation du Soutien au Comportement Positif au Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys. *La foucade*, 23(1), 8-11. <https://r-libre.telug.ca/2821/1/Foucadesteve.pdf>
- Labrie, Y., Cowley, P. et Emes, J. (2023). Bulletin des écoles secondaires du Québec 2023. Fraser Institute. <https://www.compareschoolrankings.org/pdf/bulletin-des-ecoles-secondaires-du-quebec-2023.pdf>
- Laveault, D. (2021). L'évaluation certificative des apprentissages. Au-delà des notes. Dans C. Barroso da Costa, D. Leduc et I. Nizet (eds.). *40 ans de mesure et d'évaluation* (pp. 95-118). Presses de l'Université du Québec.
- Lessard, C. et Vigneault, S. (2024, 25 mars). Non au palmarès. Oui aux données socio-économiques. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/809634/idees-non-palmares-oui-donnees-socio-economiques>
- Morasse, M.-E. (2023, 12 mai). Moins de bulletins, plus de français, souhaitent les profs. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2023-05-12/consultation-de-la-fse/moins-de-bulletins-plus-de-francais-souhaitent-les-profs.php>



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Schleicher, A. (2019). *Quelle école pour demain ? Bâtir un système scolaire pour le XXI^e siècle*. Presses de l'Université du Québec.

Williams-McBean, C. T. (2023). Using school-based assessments to advance the integration of sustainable development competences by capitalising on the practice of teaching to the test. *Environmental Education Research*, 29(5), 715-732. <https://doi.org/10.1080/13504622.2022.2107616>

Yerly, G. et Laveault, D. (2020). Évaluer les apprentissages en contexte de pandémie : aller au-delà de la notation pour soutenir la réussite de tous les élèves. *Formation et profession*, 28(4), 1–12. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.676>

Section 7 :
Difficultés d'apprentissage



Surmonter les difficultés de son contexte personnel

[Marie-Claude Bernard](#) - Université Laval

[Alice Vanlint](#) - Université Laval

À la rentrée, les élèves arrivent à l'école tous différents. Ils y arrivent avec un bagage distinct, leur « famille dans leur sac à dos » comme l'écrit Pennac (2007) et un « capital culturel » plus ou moins garni. Avec des attentes et des représentations diverses sur l'école, sur les savoirs, sur les enseignants et enseignantes, sur les pairs et sur les apprentissages qu'ils feront. Malgré le fait que la condition de vulnérabilité est partagée par notre condition d'être humains – ne serait-ce qu'en tant que vivants biologiques (de *vulnus*, qui peut être blessé) –, nous ne sommes pas tous et toutes vulnérables de la même manière (Gondard, 2022; Vanlint et al. 2023). À ce titre, comme pour le capital culturel, nous ne sommes pas égaux. Par exemple, à l'école, la non-conformité à des normes corporelles (trop gros, trop grand, trop maigre...) ou comportementales (trop bruyant, trop silencieux, trop maladroit...) peut donner lieu à des mises à distance sociale des élèves. Tous les élèves ne sont pas aussi susceptibles aux intimidations (Vincent et Bernard, 2022). Du point de vue de la socialisation, l'école joue un rôle structurant, de construction de l'estime de soi (quand ça va bien) et donne la possibilité de s'intégrer dans un groupe d'appartenance. Selon la conception de l'attachement (Cyrułnik, 2003), l'enfant l'a acquis dans les premières années de vie au sein de sa famille et l'acquiert aussi à l'école pendant les années suivantes. Alors que certains élèves commencent l'école « sécurisés » ou « sécurisés », d'autres partent avec des difficultés, une structure affective fragile qui peut remonter aux parents, à leur milieu social ou à un événement douloureux voire destructeur. Comme l'exprime Cyrułnik (2003, p. 102), « (...) le théorème de Pythagore comparé à ce qui m'attend ce soir à la maison... Qu'est-ce que ça peut faire ? Aucun sens ! ». D'autres enfants, expérimentant aussi des événements destructeurs à la maison, peuvent au contraire trouver dans la sphère scolaire un lieu de compensation où prendre appui sur d'autres liens sociaux (Braud, 2019).

Bref, lorsque l'école arrive dans la vie des enfants, ils ne sont pas au même point de départ et ne comptent pas sur les mêmes ressources personnelles pour appréhender les codes de l'enseignement en milieu scolaire et expérimenter le plaisir d'apprendre. Dans ce chapitre, nous survolerons quelques questions liées aux difficultés scolaires, telles que le sens que l'on accorde aux différents enjeux scolaires et aux multiples interactions qui s'y déroulent, les rapports aux savoirs et à l'erreur, l'interprétation des codes, règles et routines qui régissent le « vivre-ensemble » et « l'apprendre-ensemble » dans le milieu scolaire. Nous plaidons, en nous intéressant à l'étude de telles questions, pour les méthodes qualitatives, aptes à les appréhender.

De quelques questions liées aux difficultés scolaires

Dans la salle de classe dans laquelle ont lieu de multiples interactions, les enfants ne donnent pas tous le même sens à l'école ni à l'apprentissage des différents savoirs. Ils n'interprètent pas tous de la même façon le jeu des interactions qui ont lieu dans ce milieu. Dès la maternelle, les élèves apprennent dans leur nouveau milieu à interagir et à « décoder » le jeu des interactions. Ceux qui



font preuve d'assurance, qui n'ont pas de problème d'attachement et qui comptent sur des ressources cognitives pour s'adapter apprennent plus rapidement que d'autres à interpréter ce que l'on attend d'eux, à décoder les questions et les difficultés rencontrées, en d'autres termes, à appréhender « la forme scolaire » (Larochelle, 2016; Reuter, 2007). D'autres, au contraire, expérimentent des malentendus scolaires, communicationnels, ou sociocognitifs (Bautier et Rayou, 2009; Halté, 1984). Devenir « élève » ne signifie pas seulement apprendre ou acquérir des savoirs. Il faut aussi comprendre et appliquer des codes, des règles et des routines en vigueur dans le contexte de classe et s'y conformer; toutes des choses qui sont rarement enseignées de façon explicite et devant lesquelles les élèves sont souvent inégaux.

Dans le processus d'adaptation au milieu scolaire, les enseignants et enseignantes jouent un rôle majeur pour les apprentissages qui ne peuvent pas tous être explicités, et leur influence peut être cruciale dans le parcours scolaire. Ils peuvent, notamment, favoriser la construction de rapports aux savoirs positifs des élèves ou, au contraire, marquer durablement et négativement le rejet pour une matière (Charlot, 2002). L'enseignement étant un « métier de l'humain », comme l'exprime Cifali (2012), les compétences relationnelles du personnel enseignant sont aussi importantes que les compétences pédagogiques et didactiques (Beaudry-Vigneux et al., 2023; Merle, 2004). Les enseignants et enseignantes qui développent leurs compétences relationnelles (par exemple, savoir écouter et dialoguer) et qui les conjuguent aux compétences pédagogiques et didactiques (par exemple, savoir créer une atmosphère de travail et transmettre des savoirs) repoussent le découragement. Les modes de socialisation mis en œuvre par le personnel enseignant qui favorisent le bien-vivre-ensemble créent un climat propice à l'apprentissage. Les relations enseignants-élèves ont un impact sur l'apprentissage des élèves, sur l'image qu'ils se forgent d'eux en tant qu'apprenants et sur leurs rapports aux savoirs.

De toute évidence, les enfants n'apprennent pas qu'à l'école; mais, c'est dans le contexte scolaire qu'ils le font en contact avec un « enseignement », autrement dit, des activités structurées, planifiées, spécifiques et réflexives entourant des savoirs socialement prédéterminés (Maulini, 2011). Les élèves apprennent dans un espace-temps où il serait permis de faire des erreurs afin de se préparer à la vie en société (Maulini, 2011). Paradoxalement, l'école peut être un lieu privilégié pour que des élèves se sentent accablés, voire bannis, par l'erreur : « la faute ». Ils y apprennent la peur de l'échec, la honte de ne pas avoir compris, la solitude de se sentir perdus « dans un monde où tous les autres comprennent » (Pennac, 2007). Le travail de plusieurs didacticiens soutient depuis plusieurs années la réhabilitation de l'erreur dans l'apprentissage (Giordan et al., 2013)¹. Le point de vue peut se déplacer du « manquement », du « déficit » vers le « point d'appui », le « repère » et apporter une meilleure compréhension des obstacles que rencontre l'élève, une information pour situer le déroulement de sa pensée. Pour réaliser ce changement de cap, une réflexion sur la place et le statut de l'erreur est nécessaire. Celui ou celle qui a toujours tout compris dès le début à l'école, lève la main! Comme des pavés, combien de

¹ Voir notamment Astolfi, J.-P. (1997-2020). *Erreur un outil pour enseigner*. ESF; Reuter, Y. (2013). *Panser l'erreur à l'école. De l'erreur au dysfonctionnement*. Presses universitaires du Septentrion.



malentendus construisent le chemin de ceux qu'on appelle les « décrocheurs » de l'école ? Un travail sur le propre rapport à l'erreur est également à faire chez le personnel enseignant et sur la relève, les futurs professionnels de l'enseignement-apprentissage.

Question de méthodes

Aborder les difficultés d'apprentissage sous ces considérations en appelle aux méthodologies qualitatives qui permettent de comprendre les points de vue des personnes concernées, de situer leurs actions dans le cadre d'interactions et de tenir compte du contexte dans lequel ces interactions ont lieu. Ces méthodes (ethnométhodologie, approches biographiques, observation participante, théorisation ancrée, étude de cas, approche clinique dialogique, pour n'en nommer que quelques-unes) peuvent prendre en charge des questions entourant le sens que les élèves donnent aux savoirs et à l'école et apporter des outils d'analyse des interactions en classe pour mieux appréhender la complexité de l'acte d'apprendre. Les résultats obtenus par ces différentes méthodes permettent un éclairage à pertinence scientifique et sociale que les méthodes quantitatives ne peuvent apporter sur des questions éducatives. Elles exigent une rigueur méthodologique et une montée en abstraction qui permettent la conceptualisation. L'apport des sciences sociales à la sphère scientifique ne se réalise pas dans l'inscription des travaux dans une « logique de cumulativité » avec ceux menés dans différents champs contributoires et par d'autres chercheurs. Mais plutôt dans la laborieuse confection d'une structure d'ensemble complexe permettant d'éclairer les variations sans devenir une « diversité désordonnée » (Lahire, 2023, p. 37). Priver les sciences de l'éducation des apports des méthodologies qualitatives dans les sociétés du savoir contemporaines est un acte aussi dangereux que ceux que posent les gouvernements totalitaires.

Références

- Bautier, É. et Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage : Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. PUF.
- Beaudry-Vigneux, S. Bourdeau-Julien, S. et Bernard, M.C. (2023). *Sens des interventions pédagogiques dans des récits d'expérience : rapport aux savoirs, figure enseignante et réussite éducative*. Dans M.C. Bernard et E. Arapi, (dir.), *Récits de vie en formation et en recherche : approches et savoirs liés à la réussite éducative* (pp. 39-55). LEL du CRIRES. <https://lel.crires.ulaval.ca/node/115>
- Braud, M. (2019). De la résilience scolaire à la résilience affective. Étude de la fluctuation du processus de résilience dans le temps. Dans M. Lani-Bayle (dir.), *Mettre l'expérience en mots. Les savoirs narratifs* (pp. 150-157). Chronique Sociale.
- Cifali, M. (2012). Éthique et éducation : l'enseignement, une profession de l'humain. *Interacções*, 21, 13-37.
- Charlot, B. (2002). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie* (3e éd.). Anthropos, Economica.
- Cyrlunik, B. et Morin, E. (2003). Éthique, science de l'homme et éducation. *Chemins de formation* 5, 97-107.
- Giordan, A., Favre, D. et Tarpinian, A. (2013). L'erreur en pédagogie. Dossier thématique. *École, changer de cap*. <http://www.ecolechangerdecap.net/spip.php?article375>
- Gondard, É. (2022). Essai pour un modèle interprétatif du concept de vulnérabilité. *Sociétés*, 158, 15-27.
- Halté, J.-F. (1984). L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique. *Pratiques*, 44, 61-69.



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

- Lahire, B. (2023, octobre). À la recherche des lois fondamentales des sociétés. *Sciences humaines*, 362, 33-38.
- Larochelle, M. (2016). Le pouvoir disciplinaire et la forme scolaire. *Recherches en Didactiques*, 22, 113-126.
- Maulini, O. (2011, 25 et 26 août). *L'école ou la vie ? Fausse alternative, vraies questions* [Communication orale]. Congrès de la Société suisse pour la formation des enseignant-e-s « Enfants de 4 à 12 ans - Leurs cadres de vie scolaire et extrascolaire » (Haute école pédagogique de Berne). Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Merle, P. (2004). Mobilisation et découragement scolaires. *Éducation et Sociétés*, 1, 193-208.
- Pennac, D. (2007). *Chagrin d'école*. Gallimard.
- Reuter, Y. (éd). (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck.
- Vanlint, A., Bernard, M.C. et Pomerleau, C. (2023). Raconter l'école. Quand la vulnérabilité s'invite sur la scène scolaire. Dans M.C. Bernard et E. Arapi, (dir.), *Récits de vie en formation et en recherche : approches et savoirs liés à la réussite éducative* (pp. 77-113). LEL du CRIRES. <https://lel.crires.ulaval.ca/node/115>
- Vincent, S. et Bernard, M.C. (2022). Construction collective d'élèves du secondaire autour de la question de l'intimidation analyse de la dynamique interactionnelle. *Revue internationale du CRIRES : Innover dans la tradition de Vygotsky*, 6(1), 92-110. <https://revues.ulaval.ca/ojs/index.php/RIC/article/view/51489>

Section 8 :
Problèmes de notre système éducatif



Mettre fin à l'inacceptable ségrégation scolaire

Suzanne-G. Chartrand

Didacticienne du français et coordonnatrice de **Debout pour l'école!**

Depuis quelques années, mais surtout depuis deux ans, tous les grands médias du Québec ont commenté le phénomène appelé *l'école à trois vitesses*, notamment à l'occasion de la diffusion de l'étude de l'organisme L'école ensemble¹. Cette expression qui a suivi celle d'*école à deux vitesses* pour distinguer le privé subventionné du public doit être revue. Cette image ne rend pas compte de la complexité des inégalités sociales et institutionnelles du système scolaire québécois.

La mécanique d'un moteur peut avoir différentes vitesses, chacune se distinguant nettement de l'autre par sa puissance. Ce à quoi on assiste, c'est plutôt un système de ségrégation qui divise les élèves à partir de critères objectifs : la capacité de payer les études et les notes des élèves. À cet égard, le privé subventionné et le public avec ses parcours sélectifs, généralement payants, vont à la même vitesse, alors que le public dit régulier ne s'y compare en rien étant donné qu'il regroupe les élèves de milieux socioéconomiques, culturels et territoriaux défavorisés et ayant des difficultés scolaires dues à des handicaps physiques, psychologiques, psychiques et sociaux. Dès lors, on devrait donc avoir le courage d'affirmer que le système scolaire québécois, en particulier au cours de la scolarité obligatoire, est un système ségrégué. Cela va à l'encontre des idéaux d'équité, de justice et d'égalité du Rapport Parent, réaffirmé par des instances politiques et sociales, dont le rapport du Conseil supérieur de l'éducation (CSE) de 2016 : *Remettre le cap sur l'équité*².

Dans un premier temps, nous présentons la répartition des élèves dans les écoles du primaire et du secondaire, ce qui illustre la croissance de la ségrégation scolaire. Puis, nous évoquons les conséquences de cet état de fait sur les conditions de travail du corps enseignant et de tous les personnels scolaires et, bien entendu, des conditions d'apprentissage et de développement psychosocial des élèves.

Une répartition de plus en plus inéquitable

Les chiffres du ministère de l'Éducation obtenus grâce à l'accès à l'information, des études universitaires ou autres, dont celle de l'Institut de recherche et d'informations socioéconomiques (IRIS),³ permettent d'avoir un portrait précis de la répartition des élèves dont la ségrégation augmente de façon importante depuis des années au secondaire, phénomène nettement moins marqué au primaire. Au moins la moitié de la population scolaire fréquente des écoles privées ou

¹ L'école ensemble, *Plan pour un réseau scolaire commun*, 2022 : <https://www.ecoleensemble.com/reseaucommun>

² CSE (2016). *Remettre le cap sur l'équité. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2015*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/cap-sur-lequite-rebe-2014-2016-50-0494/>

³ Duclos, A.-M. et Hurteau, P. (2017), *Inégalité scolaire : le Québec dernier de classe ?* <https://iris-recherche.qc.ca/publications/inegalite-scolaire-le-quebec-dernier-de-classe/>



publiques dont le programme d'études intègre des concentrations spécifiques (en sport, en art, en robotique, etc.); le reste des élèves étant répartis dans les classes dites ordinaires.

Croissance du réseau privé subventionné

D'après l'étude de l'IRIS, au secondaire comme au primaire, l'effectif du réseau privé a connu une croissance importante, alors que celui du réseau public a plutôt diminué. Les écoles primaires et secondaires publiques ont ainsi connu une baisse d'effectif respective de 4 % et 5 % au cours des 20 dernières années, baisse qui, de surcroît, est plus forte que la baisse démographique d'enfants d'âge scolaire reflétée par l'effectif total. Durant cette même période, l'effectif des écoles privées a, quant à lui, bondi de près de 20 %.

Au primaire, on constate que l'évolution de l'effectif du réseau privé subventionné est largement indépendante des facteurs démographiques puisque, jusqu'en 2019-2020, il a connu une croissance continue, malgré une baisse notable du nombre d'élèves entre 2001 et 2011. La proportion d'élèves québécois fréquentant l'école secondaire privée subventionnée est globalement d'environ 25 %, mais elle est beaucoup plus élevée dans les grandes villes, dont Québec (42 %), Montréal (39 %) et Laval (21 %) comme en Estrie et en Montérégie (20 %).

Le public sélectif

Un inventaire du Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) nous indique que « plus de 20 % des élèves du réseau public participent à un projet pédagogique particulier⁴ ». En se référant aux statistiques du Ministère sur les effectifs de l'année 2019-2020, on obtient toutefois une proportion de 25 %, soit 214 046 participants à des projets pédagogiques particuliers sur les 858 528 élèves des secteurs publics primaire et secondaire. Une forte majorité le sont au secondaire, si bien qu'on peut raisonnablement estimer que la participation à un parcours particulier y est supérieure à 25 %.

La répartition de ces parcours scolaires sélectifs sur le territoire est inégale : en 2016, le CSE signalait que seulement 16 % des écoles secondaires publiques situées dans des milieux défavorisés proposaient à leurs élèves des parcours particuliers, alors que c'était le cas de 46 % des écoles de milieux socioéconomiques intermédiaires et de 42 % des écoles des milieux socioéconomiques favorisés. L'IRIS conclut qu'au secondaire, ce sont entre 39,5 % et 44 % des élèves qui sont retirés des classes ordinaires du réseau public pour être soit à l'école privée subventionnée, soit dans une voie sélective des écoles publiques.

Les classes dites ordinaires

L'écramage des élèves ayant de meilleures chances de réussir leurs études fait en sorte que 60 % des élèves du secondaire se retrouvaient au public ordinaire en 2020-2021. De ce nombre, près de 42 % sont considérés par le Ministère depuis 2017 comme des élèves handicapés ou en

⁴ L'expression *projet pédagogique particulier* est discutable, car il ne s'agit pas d'un projet, mais bien d'une concentration de cours dans un domaine particulier (sport, langue, théâtre, robotique, etc.), en dehors du programme d'études officiel et dont la pédagogie peut varier même dans une même concentration. Le mot *parcours* est plus approprié.



difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA), « des élèves à risque », ce qui représente un éventail de difficultés, de besoins et de réalités très large. Les services offerts devraient répondre aux besoins réels et non reposer uniquement sur le type et nombre de diagnostics reconnus selon le MEQ⁵.

En 2018-2019, les élèves HDAA du préscolaire au secondaire représentaient 27,7 % de la population scolaire, soit 338 889 élèves, ce qui correspond à une augmentation de près de 43 000 élèves (14,5 %) en trois ans⁶. En 2015-2016, 40 % des élèves handicapés et 25 % des élèves en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage quittaient le secondaire sans diplôme ni qualification, selon le rapport de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) de 2018. Le chapitre de l'ouvrage collectif de **Debout pour l'école !** concernant ces élèves, rédigé par quatre spécialistes de ces populations, fait ressortir les nombreux décalages observés entre les politiques ministérielles en adaptation scolaire et la réalité vécue dans le milieu scolaire⁷.

Conséquences sur les conditions d'apprentissage et d'enseignement

D'emblée, on peut facilement comprendre qu'enseigner aux élèves plus performants du privé subventionné ou des parcours particuliers du public sélectif est plus facile, car, d'une part, ils sont généralement moins nombreux dans une classe du secondaire que dans une classe dite régulière. De plus, ces élèves ont eu un parcours plus positif et le désir, ou l'obligation, de réussir leurs études (modèle familial et principe du sacrifice : on se prive pour te donner une chance dans la vie); ces parcours viennent avec de réelles exigences de performance et un esprit de compétitivité démesuré (*exit* la coopération et l'engagement social). Par contre, en plus de conditions physiques et psychologiques difficiles, les élèves des classes dites régulières ont souvent vécu des échecs scolaires qui les ont blessés, découragés ou totalement démotivés. Dans ces conditions, réussir à les engager dans des apprentissages relève de l'exploit que des enseignantes et enseignants font au quotidien. Mais cela reste marginal, puisque les plus expérimentés qui peuvent choisir leurs classes ne sont pas nombreux à s'y consacrer. Peut-on imaginer le travail que cela entraîne pour une enseignante généreuse dont l'équité scolaire est une valeur, motivée et compétente qui choisit d'enseigner à quatre classes du régulier du 2^e cycle de 35 élèves chacune ? Peut-on le comparer à celle qui enseigne par exemple aux élèves dans des classes du PEI (programme éducation internationale) de 25 ? Il s'ensuit que la majorité des classes dites régulières incombent aux enseignants nouvellement arrivés avec ou sans qualification légale, pénurie impose... Quant à l'aide professionnelle dont ces élèves et leurs enseignants auraient grand besoin, on ne cesse de répéter qu'elle est insuffisante en temps et en qualité, tout comme le soutien parental, bien souvent. Le système condamne donc ces élèves à l'échec et au décrochage.

⁵ Collectif Debout pour l'école! (2022). La prévention précoce prédictive : quels risques pour le développement des enfants. Dans *Une autre école est possible et nécessaire*. Del Busso.

⁶ Institut de la statistique du Québec (2018-2019).

⁷ Collectif Debout pour l'école! (2022). La nécessité de tenir compte des besoins des élèves qui rencontrent des difficultés. Dans *Une autre école est possible et nécessaire*. Del Busso.



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Il est donc plus que temps que cette ségrégation cesse. Un grand nombre des pistes d'action ont déjà été proposées. L'une d'entre elles est de permettre à tous les élèves dudit régulier de participer à un parcours de leur choix avec les autres élèves du public, sans frais et exigences démesurées. Être dans un parcours de leur choix donnerait à ces élèves une motivation supplémentaire pour poursuivre leur scolarisation et davantage le goût d'aller à l'école. Mais, il faut de toute urgence revoir la composition des classes afin d'assurer une plus grande mixité et que cesse cette ségrégation nuisible pour tous. C'est aussi une des propositions qui a fait consensus lors des 20 forums citoyens de **Parlons éducation**.



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Entre occultation et renforcement des inégalités par les données probantes : l'exemple de l'avis du Comité sur les résultats scientifiques et le milieu scolaire sur la réussite et la persévérance des élèves issus de l'immigration

[Corina Borri-Anadon](#) - Université du Québec à Trois-Rivières

[Sivane Hirsch](#) - Université Laval

[Geneviève Audet](#) - Université du Québec à Montréal

[Josée Charrette](#) - Université du Québec à Montréal

[Catherine Gosselin-Lavoie](#) - Université de Montréal

[Rola Koubeissy](#) - Université de Montréal

[Julie Larochelle-Audet](#) - Université de Montréal

[Marie-Odile Magnan](#) - Université de Montréal

[Catherine Maynard](#) - Université Laval

[Maryse Potvin](#) - Université du Québec à Montréal

Comme tout le monde, nous avons appris la création du Comité sur les résultats scientifiques et le milieu scolaire (CRSMS) à travers des collègues et articles médiatiques qui parlaient d'un comité confidentiel mis sur pied par le ministre (Sioui, 9 septembre 2023¹). Nous avons aussi pu consulter, grâce à une demande d'accès à l'information, son rapport² et, par conséquent, saisir les liens entre ce comité et projet de loi n° 23 (PL23). En effet, dès son premier avis paru en 2021, le CRSMS recommandait au ministre de « Créer une structure indépendante vouée à identifier les pratiques et les résultats probants pertinents en fonction des besoins et des priorités des milieux de pratique » (p. 3) et l'invitait à exercer son leadership de la façon suivante :

le ministère doit identifier, parmi les nombreux besoins des milieux de pratique, ceux auxquels les résultats probants apportent des réponses utiles aux personnels enseignants et aux personnels de gestion. Il doit ensuite identifier les résultats de recherche les plus pertinents et probants avec l'appui d'une équipe dont le mandat consisterait à rendre compte au ministre, ainsi qu'aux milieux de pratique et de gestion éducative, de l'état des connaissances scientifiques. Cette équipe pourrait être regroupée au sein d'un institut national d'excellence en éducation (INEE). (p. 11)

C'est dans ce cadre que le CRSMS (2022) a produit divers avis, dont un intitulé « Avis sur la réussite et la persévérance scolaires des élèves issus de l'immigration (mars 2022) » (ci-après l'Avis). Celui-ci concerne plus spécifiquement nos expertises comme professeures en éducation de plusieurs universités québécoises travaillant sur les questions de prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en milieu scolaire. Nous le lisons donc à partir de nos réflexions et travaux touchant les populations minorisées. À travers ces derniers, les enjeux relatifs au manque de transparence et au déficit démocratique liés notamment à la composition,

¹ <https://www.ledevoir.com/politique/quebec/797726/education-comite-confidentiel-sorties-publiques?>

² https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/education/Access-information/reponses-transmises/2022/21-516_Diffusion.pdf



au financement et à la diffusion des travaux de ce Comité, dont le mandat est de produire « des avis ad hoc et confidentiels » (Ministère de l'Éducation, 2022, p. 2), sont aussi considérés.

Ainsi, nous proposons de revenir aux divers enjeux du projet de loi pour la reconnaissance et la réduction des inégalités éducatives et sociales (Borri-Anadon et al., 2023) que nous avons déjà soulevés dans un mémoire déposé dans le cadre des consultations particulières et auditions publiques du printemps 2023. L'Avis est un exemple éloquent de ces derniers. Nous les reprenons ici tour à tour, en cherchant à montrer comment l'Avis permet de les illustrer concrètement.

Une vision résolument prédictive de la réussite des élèves

Comme le PL23, l'Avis repose sur une vision de la réussite strictement scolaire, en tant que performance que l'on peut prédire en contrôlant les facteurs de risque et de protection. Ce faisant, l'Avis sursimplifie une réalité complexe comme celle de la réussite et la persévérance scolaires des élèves issus de l'immigration en cherchant à analyser « certains facteurs de risque ou de protection qui pourraient augmenter ou diminuer les écarts de réussite ou de diplomation entre les élèves immigrants et les élèves non-immigrants » (p. 4). Alors que la complexité de toute réalité sociale fait en sorte que ces facteurs peuvent être de plusieurs ordres et entretenir entre eux de multiples relations, la vision prédictive va chercher à les isoler afin de statuer sur leur contribution respective à la réussite scolaire (Parazelli et al., 2022). Cette vision s'appuie plus souvent qu'autrement sur des facteurs centrés sur l'élève et sa famille, au détriment de ceux centrés sur les pratiques scolaires.

Attardons-nous par exemple au traitement réservé au répertoire linguistique³ des élèves dans cet exercice. L'Avis pose la question suivante : « La langue parlée à la maison, différente de celle parlée à l'école, constitue-t-elle un facteur de risque pour la réussite et la persévérance scolaires des élèves immigrants ? » (p. 5). La recherche montre qu'au-delà de l'usage de cette « autre langue », d'autres facteurs jouent un rôle important pour la maîtrise de la langue française, dont les pratiques scolaires (p. ex. : modèles de services d'accueil et de francisation; pratiques d'enseignement-apprentissage du français; collaboration école-familles immigrantes). De très nombreux travaux en sociolinguistique ont d'ailleurs depuis longtemps documenté les avantages cognitifs et identitaires du plurilinguisme, encourageant à en délaisser une perspective déficitaire. Cette centration sur la langue parlée à la maison contribue, d'une part, à occulter la responsabilité de l'école à l'égard des élèves plurilingues et, d'autre part, à renforcer un certain linguicisme, soit une forme de discrimination qui est basée sur l'appartenance à un groupe linguistique (Skutnabb-Kangas, 1995), que d'autres (dont Blanchet, 2021) désignent par glottophobie.

³ Nous utilisons l'expression « répertoire linguistique » à l'instar de divers travaux en sociolinguistique pour désigner l'ensemble des connaissances et compétences d'une personne dans les différentes langues et variétés auxquelles elle est exposée. Ce concept cherche, contrairement aux expressions langue maternelle, langue parlée à la maison ou langue première utilisées dans l'Avis, à reconnaître les liens entre les langues et à dépasser la perspective normative d'une maîtrise absolue d'une langue reposant sur le mythe du locuteur natif ou de la locutrice native.



D'autres passages de l'Avis procèdent de façon similaire en se centrant sur les caractéristiques des élèves et de leur famille, notamment leurs « référents culturels distincts » ou encore « la faible valorisation de l'éducation par leurs parents » (p. 4). Le premier participe à altérer et à essentialiser les familles par la réification d'une distance culturelle qui évite d'interroger les rapports sociaux inégalitaires, dont le racisme. Le second nourrit, encore une fois une perspective déficitaire, un préjugé trop fréquent sur les familles immigrantes et leur supposé manque de compétences parentales pourtant fortement contesté par la recherche. D'ailleurs, un peu plus loin dans le même Avis, la question suivante est posée : « Les parents des élèves immigrants auraient-ils des aspirations scolaires plus élevées que les parents d'élèves non-immigrants pour expliquer cette différence ? » (p. 14), ce qui démontre le manque de robustesse des associations faites par les auteures ou auteurs de l'Avis (qui d'ailleurs ne sont pas identifiés). Plus faibles, plus élevées : qui est donc ce parent « moyen » à qui les parents immigrants sont sans cesse comparés ?

Cette vision prédictive rejoint un autre enjeu soulevé dans le mémoire, soit un déni marqué de l'agentivité des actrices et acteurs de l'éducation. En effet, cette centration sur les facteurs de risque et de protection par le biais d'indicateurs quantitatifs décontextualisés ne permet pas d'appréhender l'expérience de ces acteurs et actrices, les réduisant au silence. La réussite des élèves issus de l'immigration en vient à être considérée comme le résultat d'un cumul de facteurs de risque et de protection, sans considérer l'étendue des ressources et stratégies qu'ils et elles mobilisent conjointement avec les autres personnes de leur entourage.

Une hiérarchisation inquiétante des objets et des approches de recherche

L'Avis du CRSMS confirme les vives préoccupations soulevées par plusieurs quant à une définition très étroite de la recherche et de ses résultats. Nous avons été plus qu'étonnées que le CRSMS ignore la richesse des travaux menés depuis maintenant plus de 50 ans au Québec sur les relations entre l'éducation et les différents groupes sociaux provenant des diverses vagues migratoires. Par exemple, Mc Andrew et collègues (2015), dans le cadre d'une méta-analyse sur la réussite éducative des élèves issus de l'immigration, ont recensé 19 recherches quantitatives et 43 recherches qualitatives réalisées au Québec entre 2005 et 2015 seulement. Ces recherches, par la grande diversité des méthodologies employées et des milieux scolaires dans lesquels elles se réalisent, permettent de mieux comprendre les enjeux nommés dans l'Avis, alors que ce dernier les considère comme des questions auxquelles il faudrait s'attarder, niant du même coup les constats existant déjà à ces égards⁴. En outre, ces recherches se réalisent très souvent en partenariat avec

⁴ Pour appuyer nos propos, nous reprenons ici ces questions (p. 3) en les mettant en relation avec des rapports de recherches subventionnées, notamment par le ministère de l'Éducation lui-même : 1) « Comment peut-on organiser les services scolaires et communautaires pour des élèves immigrants qui arrivent en situation de grand retard scolaire, qui maîtrisent peu la langue française ou, encore, dont le programme de formation scolaire dans leur pays d'origine n'est pas en phase avec celui du Québec ? Est-ce que notre système scolaire est suffisamment agile ou flexible pour scolariser adéquatement les élèves immigrants de 1^{er} génération qui arrivent après l'âge de 12 ans ? » Voir Amireault (dir.), 2022; De Koninck et Armand, 2012.



les milieux scolaires et le ministère et bénéficient de financement public de la part d'organismes subventionnaires qui valorisent les recherches menées en collaboration; elles s'intéressent à différents publics, dont le personnel scolaire, les élèves et leurs parents en documentant leur expérience, à partir d'entrevues, d'observations, etc.; elles dessinent ainsi un portrait nuancé, précis et contextualisé et permettent aux milieux scolaires d'en profiter par le développement de diverses stratégies de mobilisation des connaissances.

En se centrant exclusivement sur des données quantitatives provenant des enquêtes PISA ou de Statistique Canada, l'Avis du CRSMS affiche une prétendue neutralité qui ne fait l'objet d'aucune explicitation des choix théoriques et méthodologiques sur lesquels repose la démarche. Pourquoi ces données et pas d'autres ? Quels sont les enjeux d'utiliser des données canadiennes pour appréhender la situation au Québec, alors que l'éducation et une partie de l'immigration s'inscrivent dans le champ de compétence provinciale ? En évacuant ces questions, en n'expliquant pas ses choix au lectorat et en se présentant comme garant des « résultats scientifiques », le CRSMS alimente une vision monolithique de cette dernière, ce qui engendre des injustices épistémiques, soit, selon la Commission de l'éthique en science et en technologie (2023), « la marginalisation et la décredibilisation des discours de certains groupes de citoyens », dans ce cas, des chercheuses et chercheurs menant des recherches qualitatives, collaboratives et critiques et par le fait même des voix qu'elles cherchent à faire entendre, dont celles minorisées des élèves issus de l'immigration et de leurs familles, mais aussi du personnel scolaire œuvrant auprès d'eux et elles.

Une perte flagrante d'indépendance de la recherche et de la formation du personnel scolaire vis-à-vis du politique

L'Avis du CRSMS témoigne aussi de l'établissement d'une relation pour le moins particulière entre recherche et politique. D'après la typologie présentée par Lessard et Carpentier (2015) des modèles d'imbrication entre recherche et politique, on s'approcherait ici du modèle qualifié de tactique : « la politique (décision) est le résultat d'un processus politique (*politics*). L'agenda de la recherche est soumis aux impératifs politiques du court terme et ses résultats sont utilisés pour soutenir des orientations gouvernementales. Ici apparaît le spectre de la politisation des sciences économiques et sociales » (p. 162).

Ce risque de politisation apparaît clairement dans l'Avis qui, à la suite d'une recension somme toute réductrice (voir enjeu 1) et partielle (voir enjeu 2), le CRSMS conclut à deux reprises que les politiques actuelles sont efficaces⁵. Pourtant, de nouvelles politiques viennent d'être

2) « Serait-il opportun de permettre aux écoles secondaires de scolariser ces élèves jusqu'à l'âge de 21 ans, comme cela est le cas pour les élèves handicapés ou ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) ? » Voir Archambault et al., 2019.

3) « Comment peut-on favoriser la communication entre l'école et les parents des élèves immigrants, afin de leur offrir les meilleurs services éducatifs possible ? » Voir Vatz Laaroussi et al., 2005.

⁵ « En l'occurrence, on peut émettre l'hypothèse que les politiques d'accueil des milieux scolaires favorisent un environnement éducatif permettant aux élèves immigrants canadiens de développer leur potentiel au



adoptées par le gouvernement face à l'insuffisance des politiques précédentes, comme c'est le cas pour la Loi sur la langue officielle et commune du Québec, le français (loi 14) qui modifie la Charte de la langue française⁶. Par ailleurs, on se demande bien comment il est possible d'arriver à ces conclusions et de quelles politiques spécifiques il s'agit alors que les effets des politiques dépassent largement les taux de performance et de diplomation présentés dans l'Avis, que plusieurs politiques touchant à ces enjeux, dont la Loi sur la laïcité de l'État (loi 21)⁷ et la loi 14, sont au cœur de vifs débats sociaux et que diverses organisations de la société civile (Commission des droits de la personne et de la jeunesse, Ligue des droits et libertés, Protecteur du citoyen) ont partagé leurs inquiétudes quant au recours à la clause de dérogation ou à l'accroissement des inégalités scolaires et sociales pouvant en découler.

L'ignorance volontaire et les inégalités scolaires et sociales

Nous concluons ce chapitre en avançant que l'Avis est un cas flagrant d'ignorance volontaire, c'est-à-dire que « L'absence de savoir n'est alors plus un état que l'on subit, mais plutôt le résultat de quelque chose que l'on fait : elle est, à divers degrés, choisie. Dans le langage ordinaire, ceci renvoie à l'ensemble des situations dans lesquelles une personne juge, à tort ou à raison, qu'elle préfère ne pas savoir alors que l'information en question est à portée de main » (Godrie et Bandini, 2020, para 5).

En effet, Draelants et Revaz (2022) avancent que les politiques des preuves reposent sur cette ignorance volontaire, soit « l'ignorance des singularités, l'ignorance des processus causaux et l'ignorance à l'intuition profane comme professionnelle, (...) l'ignorance des conventions, c'est-à-dire le fait que les indicateurs utilisés pour quantifier les phénomènes que les statistiques expriment sont socialement construits. » (p. 119).

C'est au fond cette ignorance volontaire qui occulte et renforce à la fois les inégalités scolaires et sociales, notamment par une vision prédictive de la réussite (enjeu 1) où « la [pseudo] prévision prime sur la compréhension » (p. 105); par une négation des recherches qualitatives, collaboratives et critiques (enjeu 2) reposant sur « une *ignorance qui s'ignore* (...) tellement le raisonnement statistique est entré dans les habitudes scientifiques et devenu un allant-de-soi » (p. 108) et par une récupération de la recherche par le politique (enjeu 3), soit un « gouvernement par les nombres [qui] rajoute une couche d'ignorance volontaire, par le biais de la dévaluation de l'intuition et du mépris des modes de jugement profanes autant que professionnels » (p. 113).

L'Avis rassure les pouvoirs publics et s'inscrit en continuité avec les positions gouvernementales niant la présence d'inégalités scolaires et sociales en éducation et au-delà. Qui

même titre que les élèves non-immigrants. » (p. 15) » et « En conséquence, bien qu'il existe des écarts, les politiques d'intégration linguistique au Canada, et probablement celles du Québec aussi, semblent relativement efficaces pour ne pas engendrer des écarts importants de réussite scolaire chez les élèves immigrants qui ne parlent pas à la maison la langue utilisée pour les scolariser. » (p. 16)

⁶ <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/c-11>

⁷ <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/l-0.3>



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

plus est, il fait preuve d'une ignorance qui s'ignore elle-même en mettant de l'avant une recherche apparemment neutre, sans reconnaître ses effets délétères sur les populations minorisées.

Références

- Amireault, V. (dir.) (2022). *Améliorer l'expérience socioscolaire des élèves nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire : transformation des modèles d'organisation des services par et pour les acteurs du milieu*. Fonds de recherche du Québec – Société et culture. <https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/ameliorer-lexperience-socioscolaire-des-eleves-nouvellement-arrives-en-situation-de-grand-retard-scolaire-transformation-des-modeles-dorganisation-des-services-par-et-pour-les-acteurs-du-milieu/>
- Archambault, I. Audet, G., Borri-Anadon, C., Hirsch, S., Mc Andrew, M. et Tardif-Grenier, K. (2019). *L'impact du climat interculturel des établissements sur la réussite éducative des élèves issus de l'immigration*. Fonds de recherche du Québec – Société et culture. <https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/limpact-du-climat-interculturel-des-etablissements-sur-la-reussite-educative-des-eleves-issus-de-limmigration/>
- Blanchet, P. (2021). Glottophobie. *Langage et société*, (HS1) 155-159. <https://doi.org/10.3917/ls.hs01.0156>
- Borri-Anadon, C., Hirsch, S., Koubeissy, R., Larochelle-Audet, J., Magnan, M.-O., Maynard, C., Audet, G., Armand, F., Gosselin-Lavoie, C. et Charette, J. (2023). *Mémoire de l'équipe de recherche Inclusion et diversité ethnoculturelle en éducation (IDÉE) dans le cadre de la consultation sur le projet de loi 23*. Équipe de recherche Inclusion et diversité ethnoculturelle en éducation (IDÉE). <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/28119>
- Commission de l'éthique en science et en technologie (2023). *Les injustices épistémiques : regard éthique sur la connaissance*. Commission de l'éthique en science et en technologie, Gouvernement du Québec. <https://www.ethique.gouv.qc.ca/fr/actualites/ethique-hebdo/eh-2023-04-20/>
- Comité sur les résultats scientifiques et le milieu scolaire (2021). *Avis sur les pratiques et les résultats probants en éducation*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/education/Acces-information/reponses-transmises/2022/21-516_Diffusion.pdf
- Comité sur les résultats scientifiques et le milieu scolaire (2022). *Avis sur la réussite et la persévérance scolaires des élèves issus de l'immigration*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/education/Acces-information/reponses-transmises/2022/21-516_Diffusion.pdf
- De Koninck, Z. et Armand, F. (2012). *Portrait des services d'accueil et d'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration*. Direction des services aux communautés culturelles, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. <https://www.flsh.ulaval.ca/sites/flsh.ulaval.ca/files/flsh/langues-linguistique-et-traduction/professeurs/dekoninck-2012.pdf>
- Draelants, H. et Revaz, S. (2022). *L'évidence des faits. La politique des preuves en éducation*. PUF.
- Godrie, B. et Bandini, A. (2020). Ce que l'ignorance nous apprend. Trois mécanismes de production de l'ignorance et les moyens de les enrayer dans le domaine de l'alimentation. *Anthropology of food*, 15, non paginé. <http://journals.openedition.org/aof/11300>
- Lessard, C. et Carpentier, A. (2015). *Politiques éducatives. La mise en œuvre*. PUF.
- McAndrew, M., Balde, A., Bakhshaei, M., Tardif-Grenier, K., Audet, G., Armand, F., Guyon, S., Ledent, J., Lemieux, G., Potvin, M., Rahm, J., Vatz Laaroussi, M., Carpentier, A. et Rousseau, C. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration. Dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.4000/books.pum.3005>



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Ministère de l'Éducation (2022). *Comité sur les résultats scientifiques et le milieu scolaire (CRSMS)*.
Gouvernement du Québec.

https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/education/Access-information/reponses-transmises/2022/21-516_Diffusion.pdf

Parazelli, M., Auclair, D. et Brault, M.-C. (2022). La prévention précoce prédictive : quels risques pour le développement des enfants ? Collectif Debout pour l'École ! (dir.) *Une autre école est possible et nécessaire* (non paginé), Montréal : Del Busso.

Sioui, M.-M. (2023, 9 septembre). Comité confidentiel, sorties publiques. *Le Devoir*.

<https://www.ledevoir.com/politique/quebec/797726/education-comite-confidentiel-sorties-publiques?>

Skutnabb-Kangas, T. (1995). Multilingualism and the education of minority children. *Policy and practice in bilingual education: Extending the foundations*, 40-62.

Vatz Laaroussi, M., Levesque, C., Kanouté, F., Rachédi, L., Montpetit, C. et Duchesne, K. (2005). *Les différents modèles de collaboration familles-école. Trajectoires de réussite pour des groupes immigrants et des groupes autochtones du Québec*. Fonds québécois de recherche sur la société et la culture.



Non au palmarès. Oui aux données socio-économiques¹

[Claude Lessard](#) - professeur émérite (Université de Montréal)

[Stéphane Vigneault](#) - École ensemble

Le ministre de l'Éducation, Bernard Drainville, a récemment dévoilé un tableau de bord en éducation. Il a déclaré vouloir en tirer un palmarès des écoles. Réglons d'entrée de jeu la question de ce palmarès. Dans un marché scolaire comme celui du Québec, un palmarès ne nous apprendra rien sur la qualité des écoles : il ne fera que nous dire quelles écoles sélectionnent les meilleurs élèves.

En effet, dans notre système à trois vitesses, les écoles publiques sélectives et privées subventionnées font leur marché parmi les élèves favorisés. Les écoles publiques ordinaires, elles, doivent accueillir tous les enfants, dont une bonne partie d'élèves exclus des deux premières vitesses. Cette sélection engendre de nombreuses conséquences négatives, tant scolaires (nivellement par le bas) que sociales (culture commune compromise, mobilité active entravée).

Un palmarès du ministère solidifierait le marché scolaire, démobiliserait les familles défavorisées et accentuerait les dérives du système. François Legault le reconnaissait lui-même en 2000 : « Avec un palmarès comme celui-là, ce qu'on vient faire, c'est encourager les écoles à se débarrasser des élèves plus faibles avant les secondaires 4 et 5 pour bien performer. Ça n'a pas de bon sens ! » L'idée d'un palmarès doit être remise.

Le ministre a tenté d'atténuer ses propos en disant qu'on n'allait comparer que des écoles socio-économiquement similaires entre elles. Le ministre n'a pas les moyens de cette ambition : il n'y a pas de données socio-économiques fiables sur les écoles du Québec.

Le ministre ferait sans doute valoir qu'il dispose d'un outil appelé Indice de milieu socio-économique (IMSE). Cet indice attribue à chaque école un rang décile de défavorisation. Or l'IMSE a de graves lacunes et devrait être disqualifié.

Premièrement, l'IMSE n'inclut pas les écoles privées subventionnées. S'il le faisait, les rangs déciles des écoles publiques seraient bien différents.

Deuxièmement, l'indice n'est pas calculé avec les vraies caractéristiques des élèves, mais bien avec celles de leur code postal. Comme le reconnaît lui-même le ministère : « L'indice qu'on attribue à cet élève ne reflète pas toujours sa situation familiale. »

Cette imprécision permet par exemple à une école publique sélective ouverte dans un quartier défavorisé d'avoir un IMSE aussi défavorisé que celui de l'école publique ordinaire du quartier. De nombreuses écoles publiques sélectives passent ainsi sous le radar.

Dès 2003, le ministère écrivait avec prescience que la ségrégation scolaire engendrée par ses écoles publiques sélectives allait émousser la pertinence de son indice : « Aussi deviendra-t-il

¹ Ce chapitre reprend l'article intitulé « Non au palmarès. Oui aux données socio-économiques » paru dans la section Opinions du journal *Le Devoir* du 25 mars 2024.

<https://www.ledevoir.com/opinion/idees/809634/idees-non-palmares-oui-donnees-socio-economiques>



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

de plus en plus impératif d'envisager une solution de rechange, étant donné l'augmentation continue de programmes à vocations particulières dans de nombreuses écoles publiques. Ces écoles, comme le font actuellement les écoles privées, auront tendance à sélectionner les meilleurs élèves. »

L'exemple français

En France, le ministère de l'Éducation est capable d'affirmer, par exemple, qu'« à la rentrée 2021, 40,1 % des élèves du secteur privé sous contrat sont de milieu social très favorisé contre 19,5 % dans le public. » Un tel niveau de connaissances et de transparence est inimaginable au Québec !

Ces données sont disponibles parce que l'ex-ministre de l'Éducation française Najat Vallaud-Belkacem a tenu à avoir un portrait réaliste de la situation. Son ministère a conçu un indicateur particulièrement fin appelé IPS, l'indice de position sociale. La publication en ligne des données a permis de documenter très précisément la situation française, de l'échelle du pays à celle des quartiers.

L'IPS rend d'ailleurs possible la publication des Indices de valeur ajoutée des collèges (IVAC) qui ont pour but d'aller plus loin que le simple taux de réussite au diplôme national français en tenant compte des disparités importantes entre les écoles en matière de profils scolaires et socio-économiques. Pour établir une valeur ajoutée par école, il faut d'abord avoir des données socio-économiques par école. Le Québec, on le voit, a un immense retard à rattraper.

Nous suggérons au ministre de surseoir à son projet de palmarès, d'enclencher les travaux menant à la création d'un IPS québécois et, d'ici la publication d'un tel indice, de publier urgemment des données sur le niveau d'éducation et de revenu des parents d'élèves par école.

Section 9 :
La professionnalisation du personnel
enseignant



La compétence professionnelle en enseignement et les données probantes ?

Yvon Pépin - professeur retraité de psychologie sociale et éducation (Université Laval)

Afin d'éviter des discussions trop simplistes, il ne s'agit pas du tout ici de s'objecter à l'utilisation de pratiques qui auraient fait leurs preuves. Il y a des façons de faire et d'intervenir qui seront efficaces dans plusieurs ou même quelquefois la majorité des contextes (mais jamais tous), pour des objectifs précis dont l'atteinte plus ou moins régulière sert de critère pour leur qualification au moins temporaire comme « probantes ». Ce serait déraisonnable de se passer de ce « prêt à porter ». Mais la question se complique quand on parle d'objectifs éducatifs généraux moins précis qui seraient applicables dans la plupart des contextes. Il ne s'agit pas non plus ici de décourager la poursuite de la réduction d'un écart perçu entre l'actuel et l'idéal... un idéal confondu avec ce que certains groupes ou personnes considèrent comme normal ou normalement souhaitable. Cette mission est notre principale motivation en éducation. Mais on oublie souvent que la définition du normal et de l'idéal dépend du positionnement ou point de vue adopté et des intérêts des acteurs qui les définissent, les proposent ou les imposent. Les consensus sont rares; ils le deviennent encore plus au fur et à mesure qu'on précise non seulement la définition, mais les implications concrètes du normal et de l'idéal recherché. Il en est ainsi dans le cas de *l'excellence* en éducation et en enseignement. Toutes et tous conviennent qu'elle est en situation déficitaire et qu'il faut faire tout ce qui est possible pour réduire l'écart qui nous en distancie; mais cet écart, les causes qui l'expliquent, et les façons proposées pour le réduire diffèrent aussi énormément. Le réflexe alors est d'essayer de trancher sur la valeur des points de vue dissonants et souvent carrément opposés.

C'est là que commencent à jouer le pouvoir politique des différentes tendances et l'attrait de leurs implications respectives. C'est aussi là que les manœuvres de chaque parti pour faire prévaloir LE critère qui servira à déterminer la valeur des différentes options se mettent en jeu. C'est ce qui arrive avec le projet de loi n° 23 (PL23) : un petit groupe de gestionnaires (adeptes de la gestion axée sur les résultats) et de chercheur-e-s et de praticien-ne-s en éducation a réussi, par un ensemble de stratégies de divers ordres, à s'imposer de plusieurs façons en invoquant une version étriquée et controversée de « la science » pour statuer sur les critères d'arbitrage des différences mentionnées plus haut. En faisant, d'une part, appel au sens commun et au gros bon sens (qui est contre l'excellence ? qui ne veut pas utiliser ce qui est réputé fonctionner ?), et d'autre part, en prenant soin de placer des « adeptes » dans des postes clés au ministère et dans des directions d'établissements, ce petit groupe a lentement et patiemment réussi à représenter la « voie de la raison ». Ils ont ainsi lentement et patiemment réussi à gagner l'écoute et la faveur de certains ministres jusqu'à ce que le plus récent voie dans son intérêt politique d'aller de l'avant et d'implanter un projet de loi ayant la prétention de résoudre les nombreux problèmes du système d'éducation québécois en fondant cette réforme sur « la science ». L'excellence serait désormais définie comme la conformité de l'ensemble des pratiques éducatives à des attitudes et techniques « rigoureusement éprouvées ». Et inversement, les dysfonctions du système d'éducation s'expliquent par l'absence de respect pour « la science ». Je laisse à mes collègues le



soin de critiquer plus directement les tenants et aboutissants de cette « foi scientifique » pour plutôt m'attarder aux aspects psychosociaux impliqués par une telle entreprise.

C'est dans cette optique que je veux aborder la question de la compétence professionnelle des praticien-ne-s de l'enseignement et de l'éducation en général. Cette compétence me semble déborder, et de beaucoup, la maîtrise et l'exercice de « pratiques éprouvées basées sur des données probantes », peu importe le nombre et l'étendue des objectifs spécifiques qu'elles permettraient d'atteindre un par un. Ce qui me fascine dans l'approche préconisée par le petit groupe qui pilote le PL23, c'est le préjugé qui laisse croire que ce qui ne fonctionne pas ou fonctionne mal en éducation présentement s'expliquerait par un déficit, des carences ou une « incompétence » généralisée, et cela à tous les niveaux : chez le personnel enseignant, dans les administrations locales, au ministère, dans les équipes de recherche prônant d'autres approches en sciences de l'éducation, et même finalement au niveau politique qui négligerait de tenir compte d'une forme d'évidence dite scientifique. On semble avoir réussi à convaincre le ministre actuel lui-même dans son désir sincère de faire sa marque, et pour le mieux, dans l'histoire de l'éducation au Québec. Ce ministre n'avait pas initialement une connaissance très développée des enjeux complexes du système éducatif; on lui fournit sur un plateau d'argent un cadre « prêt à penser » très simple, à première vue crédible socialement et politiquement, pour orienter ses décisions et ses actions. Et les instances qui pourraient le conseiller autrement sont discréditées ou tenues à l'écart parce que déclarées « non-scientifiques ».

Mais la version qu'on lui propose ressemble énormément à une vision de l'éducation envers laquelle les milieux de la recherche, de la formation et de la pratique ont pris leurs distances depuis plus de 50 ans : celle de la personne qui apprend, non comme un être proactif qui cherche à comprendre et à résoudre des problèmes, mais comme un être en déficit d'une version (partielle et partiale) du normal ou de l'idéal prescrit (par qui et pour quoi, on n'en parle pas) que les éducateurs devraient combler avec leurs stratégies. Cet écart à réduire pour tous à tous les niveaux du système est en filigrane de l'ensemble de la réforme envisagée selon l'approche préconisée par le PL23. Tout le monde à tous les niveaux doit, en bout de ligne, être au fait des données probantes et s'exécuter en toute conformité : enseignants, directeurs de service, intervenants en formation initiale et continue, personnel de soutien à l'enseignement, responsables gouvernementaux des programmes dans les disciplines académiques, responsables de l'accréditation des formations, chercheurs en pédagogie et en didactique. Celles et ceux qui ne sont pas déjà « sur les rails » doivent être réformés (par la carotte d'abord, sinon par le bâton selon les formules d'un behaviorisme plus que classique) pour correspondre à un modèle qui se dit « scientifique », mais qui oublie que ses résultats « probants » ne le sont que pour des objectifs spécifiques et dans des contextes similaires et homogènes. On semble oublier dans cette version bizarre de la science que les études expérimentales qui comparent les effets de différents types de manipulations en laboratoire spécifient la condition de « toutes choses étant égales par ailleurs ».

Réduire la formation et le perfectionnement en enseignement à ce genre de maîtrise technique, c'est poursuivre l'atteinte d'objectifs précis d'apprentissage en exerçant une forme de



mépris de la profession et de tout ce qu'elle requiert comme adaptabilité, de créativité et de maîtrise de multiples enjeux. Cette compétence se différencie beaucoup de celle d'un robot qui exécute mécaniquement des programmes décidés ailleurs sur lesquels il n'a pas son mot à dire. Les enjeux soulevés ne concernent pas seulement l'apprentissage de la matière enseignée (et la réussite aux examens, qui semble malheureusement être le principal, sinon le seul, critère de l'efficacité des pratiques pour le groupe qui pilote le PL 23), mais surtout les nombreux obstacles de tous ordres à cet apprentissage et à sa réalisation. Elle ou il est en interaction, réelle ou virtuelle, non seulement avec l'élève, ses talents et ses difficultés particulières, mais aussi avec la dynamique dans sa classe, avec des programmes qui ne suscitent pas toujours son adhésion, avec ses collègues qui peuvent partager ou non ses orientations, avec les instances en autorité ou les parents qui évalueront ou « surveilleront » son travail selon des perspectives différentes, avec les valeurs et traditions de leur établissement et celles du milieu socio-économique où celui-ci est situé, etc. Ces enjeux sont souvent contradictoires et on doit souvent choisir d'échouer temporairement ici pour réussir là.

Bref, l'enseignant-e doit composer de façon viable (qui lui permette de survivre et d'évoluer en maintenant un sentiment minimal de s'adapter) avec une multitude de contextes et d'enjeux, souvent imprévus et même imprévisibles, pour lesquels on ne pourra jamais complètement le préparer d'avance, justement parce qu'on ne peut générer de « données probantes » à l'avance pour tous ces cas particuliers. Sa compétence et son expérience professionnelle sont loin de se réduire à sa connaissance de la matière à enseigner et aux méthodes « éprouvées » pour ce faire, mais elle a aussi, sinon surtout, trait à sa créativité et à des manières inédites de reconnaître les obstacles et les complexités des situations et contextes qui contraignent la pratique. L'expérience d'avoir « déjà vu ça » et de s'en être plus ou moins bien sorti, d'avoir plus ou moins réussi à tirer son épingle du jeu, lui permet de constituer son corpus personnel de « données probantes ». L'une des principales de ces « données probantes » est qu'il y a souvent des différences dans les contextes d'intervention et qu'il faut idéalement être à l'affût de ces différences pour, entre autres, ne pas s'acharner à faire encore et plus de la même chose quand ça ne marche pas. C'est d'ailleurs le danger le plus évident que je vois dans le concept même de « pratiques scientifiquement avérées et de données probantes » : le risque consiste à croire qu'une pratique fondée sur des « données probantes » devrait fonctionner, peu importe l'élève, peu importe les conditions, et le contexte, peu importe que les conditions de l'intervention ne soient pas « égales par ailleurs ». On risque alors de s'empêtrer de plus en plus dans des échecs réitérés et d'aggraver le problème plutôt que de le faire évoluer vers autre chose. Il faut nécessairement laisser une place légitime à l'essai-erreur dans les pratiques et l'apprentissage du métier, en se fiant à l'autorégulation dont l'enseignant-e est capable : c'est en bonne partie là-dessus que repose et se bâtit l'expérience professionnelle. D'où le problème d'évaluer les prestations selon leur conformité à des « pratiques avérées » et de procéder à « une supervision de normalisation ».

Autrement dit, la compétence en enseignement ne lève surtout pas le nez sur la connaissance à jour de la matière ainsi que des méthodes éprouvées pour en promouvoir



l'apprentissage et atteindre les objectifs du programme, mais elle n'en constitue surtout pas l'essentiel. Cette compétence consiste aussi à exercer son esprit critique et à mettre ces diverses prescriptions à l'épreuve soi-même, pour voir si elles demeurent aussi probantes qu'on le prétend « dans ce cas-ci » (quand, comment, pourquoi et dans quel contexte ?). La compétence et le professionnalisme, consistent à savoir se débrouiller pour bien composer avec tous les obstacles qui peuvent nuire à sa mission, peu importe d'où ils viennent, et même quand ils viennent de ce qui est prescrit comme « meilleures pratiques ». Contrairement à ce que prétendent quelques instances dites scientifiques, la compétence de l'enseignant-e exige de constamment négocier la suite des choses avec leurs élèves ainsi que de savoir réorienter ses interventions pour prendre en compte ce qui arrive concrètement dans le cours des interactions réelles. Le respect rituel de tout ce qu'on présente comme « scientifiquement avéré » risque ainsi de générer plus de problèmes qu'il n'en résout.

Le contexte de gouvernance et de surveillance proposé par le PL23 (avec en plus l'insistance sur la GAR généralisée et perpétuelle) impose à tous les intervenant-e-s de tous les niveaux des critères d'évaluation qui ne respectent pas ces aspects cruciaux de la compétence professionnelle que sont l'autonomie, l'adaptabilité, la créativité et la marge requise d'essai erreur pour la développer. Il est même prévu que le-la ministre peut congédier un-e directeur-trice de Centre de services scolaire qui n'arriverait pas à implanter intégralement la réforme, et que ce dernier peut à son tour imposer à ses intervenant-es d'être réformé-es selon les prescriptions du régime. Des fonctionnaires se plaignent déjà de mettre en jeu leur poste s'ils osent critiquer et même juste discuter le plan. Devant cette épée de Damoclès, un choix de stratégies s'opère : (a) la normalisation consistant à adhérer sincèrement aux normes proposées en se comportant en conséquence; (b) la conformité (à la suite d'une évaluation des coûts et bénéfices) qui suppose de se comporter extérieurement et temporairement selon ce qui est imposé, tout en restant opposé intérieurement; (c) l'intervention plus ou moins directe pour poser problème aux acteurs, normes, institutions ou structures en cause; (d) le retrait temporaire ou définitif de la profession. Cette dernière stratégie risque d'avoir comme effet pervers d'exacerber le problème crucial actuellement dans le système d'éducation selon des données plus que probantes : le manque de personnel et l'exode des jeunes enseignants et enseignantes.

À la lumière du point de vue qui précède, il m'apparaît évident que la « réforme » visée par le PL23 est vouée à l'échec si elle tente de se réaliser intégralement, du haut vers le bas, en instituant comme critère de réussite l'avènement d'un seul des multiples points de vue à partir desquels on peut définir un idéal (excellence) et en imposant les moyens pour l'atteindre. Tout ce processus devra, qu'on le veuille ou non, consciemment ou non, être négocié dans l'interaction concrète entre toutes les parties et toutes les perspectives intéressées et impliquées, un peu comme la négociation de l'enseignant-e avec ses élèves décrite plus haut. Une forte proportion des personnels « à réformer » n'auront d'autre choix que celui de résister avec une intensité et une ténacité variable à cette atteinte à leur autonomie professionnelle, en obligeant cette négociation. Imposer l'établissement d'un paradigme spécifique limité comme critère de réussite de cette réforme, c'est s'aliéner une grande partie des forces en présence. Déclarer hors-jeu au



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

départ des pratiques avérées comme la pédagogie par projet ou les recherches qualitatives et participatives, c'est mépriser une grande partie des pratiques d'enseignement et de recherche qui ont contribué à l'évolution de notre système d'éducation. Il y a peut-être des lacunes à examiner, mais dans toutes les perspectives intéressées, dont celle que propose le PL23. L'opposition et la critique de l'un, surtout quand elle est efficace, permet, et souvent oblige, l'autre à évoluer. Opter pour une seule des options aux dépens de la majorité des autres comporte beaucoup plus de complexité et de danger que de continuer à évoluer par la discussion et la négociation, si ardues et si lentes soient-elles. Il faut définitivement renoncer à toute solution qui se présente comme panacée universelle, même si souvent elle séduit celles et ceux qui sont à la recherche de solution « évidente et rapide ». Il n'y a pas de formule magique en éducation.



La pénurie de personnel enseignant qualifié au Québec : comment le projet de loi n° 23 contribuerait à déprofessionnaliser et à dévaloriser la profession enseignante

[Geneviève Sirois](#) - Université TÉLUQ

[Adriana Morales-Perlaza](#) - Université de Montréal

[Mylène Leroux](#) - Université du Québec en Outaouais

Actuellement, le système éducatif québécois vit une crise majeure associée à la pénurie de personnel qualifié dans les écoles. Selon des recherches récentes (Sirois et Dembélé, 2023), toutes les régions du Québec sont touchées; la pénurie est observée autant au primaire qu'au secondaire, à la formation générale des adultes et en formation professionnelle. Elle concerne également tous les corps d'emploi : des besoins criants sont observés pour le personnel enseignant, les professionnel-le-s, le personnel de soutien, les directions d'établissement et le personnel des centres de services scolaires. En 2020-2021, selon la Vérificatrice générale, plus de 30 000 enseignant-e-s non-légalement qualifié-e-s étaient à l'emploi des centres de services scolaires du Québec, ce qui correspond à environ 25 % de l'ensemble du personnel enseignant.

La pénurie de personnel enseignant : une crise majeure

La crise est multiforme, multifactorielle et susceptible d'avoir des impacts à court, moyen et long terme sur les élèves (notamment leur bien-être, leur rapport à l'école, leur motivation, le respect de leurs droits fondamentaux, la qualité des apprentissages), mais également sur la profession enseignante (alourdissement de la tâche, épuisement, dévalorisation de la profession, faible attractivité, fragmentation du corps enseignant, etc.), sur les parents (bris de confiance envers l'école et le personnel scolaire) et sur les autres membres du personnel de l'école (par exemple, augmentation de la tâche et des responsabilités, incapacité à répondre à tous les besoins, ruptures de services). Il ne fait aucun doute que la pénurie de personnel scolaire, et plus particulièrement la pénurie d'enseignant-e-s qualifié-e-s, est actuellement le principal frein à l'efficacité et l'équité de notre système éducatif.

Depuis son arrivée au ministère de l'Éducation, le ministre Drainville multiplie les initiatives visant à faciliter l'accès à la profession, former les enseignant-e-s non-qualifié-e-s le plus rapidement possible et à offrir de l'aide aux enseignant-e-s en classe, dans un contexte de pénurie de personnel enseignant généralisée. Or, plusieurs de ses initiatives ont pour effet d'abaisser les critères d'accès à la profession et raccourcissent la formation des enseignant-e-s. Aussi, les différentes initiatives mises en place par le ministère de l'Éducation sont, comme le fait remarquer la Vérificatrice générale du Québec, « gérées à la pièce et ne font pas partie d'un plan d'action global » (Vérificatrice générale du Québec, 2023, p. 31). Le projet de loi n° 23 (PL23) s'inscrit dans cette même logique.

Alors que ce projet de loi traduit la volonté du ministre d'améliorer l'efficacité du système éducatif, il occulte en grande partie les réels défis liés à la pénurie d'enseignant-e-s : faible attractivité de la profession, difficulté de retenir les enseignant-e-s qualifié-e-s en poste, augmentation des congés des enseignant-e-s pour des causes liées à des problèmes de santé



physique et psychologique, etc. Pire, au lieu de s'atteler à résoudre ces défis, le PL23, s'il est adopté dans sa forme actuelle, s'attaque à l'autonomie des enseignant·e·s, ouvre la porte à la possible utilisation de l'enseignement à distance pour pallier au manque de personnel enseignant et, surtout, souhaite éliminer les régulations permettant actuellement de baliser l'accès à une qualification légale d'enseigner. Cette dernière mesure est directement liée à la volonté affichée du ministre d'ouvrir la porte à des formations de plus courte durée pour qualifier plus rapidement des enseignant·e·s.

En plus d'avoir des impacts négatifs très importants sur la valorisation de la profession, reconnue comme étant l'un des meilleurs leviers pour améliorer l'attraction et la rétention des enseignant·e·s, ce type de mesures vient contrecarrer les efforts de professionnalisation de l'enseignement en cours depuis le XXI^e siècle.

Le mouvement de professionnalisation des enseignant·e·s

Dans les années 1960, on assiste au transfert complet de la formation des enseignant·e·s vers les universités. Deux voies mènent alors à la profession : un baccalauréat de trois ans ou, pour les détenteur·trice·s d'une majeure dans une discipline de l'enseignement secondaire, un certificat en pédagogie de 1^{er} cycle de 30 crédits donnant accès à l'enseignement secondaire. Les deux voies de formation étaient suivies d'une période probatoire de deux ans. Selon Maurice Tardif, sociologue de la profession enseignante, cette réforme visait à faire de l'enseignant un professionnel compétent et spécialisé dans un champ et une matière. Elle s'opposait à la conception de l'enseignement comme vocation ou comme apprentissage sur le tas. La réforme Chagnon adoptée en 1994 abolit le certificat en pédagogie et instaure les baccalauréats de quatre ans comme seule voie menant au brevet d'enseignement. Étant perçue comme un échec, la période probatoire est éliminée. Au même moment est créé le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE), une structure autonome et indépendante chargée d'agrémenter et d'évaluer les programmes de formation à l'enseignement.

Diversification des voies d'accès à la profession

En 2008, des pénuries d'enseignant·e·s sont observées dans certaines disciplines, en particulier au secondaire. Une première maîtrise qualifiante en enseignement secondaire de 60 crédits est créée, sur recommandation du CAPFE, malgré certaines réserves. S'adressant aux titulaires d'un baccalauréat disciplinaire dans une discipline enseignée au secondaire, elle donne accès au brevet d'enseignement. Dans la même lignée, en 2019, puis en 2021, le ministre Roberge a pris la décision de passer outre l'avis négatif du CAPFE et d'autoriser la création de deux maîtrises qualifiantes en éducation préscolaire et enseignement primaire, ce qui n'avait jamais été vu auparavant. Le modèle des maîtrises qualifiantes est semblable à ce qu'on retrouve dans d'autres provinces et d'autres pays; il s'insère dans une visée professionnalisante dont les contenus assurent un certain équilibre entre pédagogie, didactique, fondements de l'éducation et formation pratique. Ces maîtrises qualifiantes ont permis l'augmentation du nombre



d'enseignant·e·s formé·e·s et l'accès à la profession enseignante à des candidat·e·s aux profils plus variés.

Cependant, les nouvelles maîtrises qualifiantes pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire ouvrent la porte, pour la première fois, aux candidat·e·s détenant un diplôme de 1^{er} cycle, et ce, quel que soit le domaine de formation (par exemple, en danse ou en sciences administratives). Sans l'exigence d'un diplôme dans une discipline enseignée à l'école ou d'une propédeutique, la formation disciplinaire s'en trouve réduite de manière importante, d'autant que la maîtrise qualifiante comporte moins de cours de didactique que le baccalauréat de quatre ans. Pour plusieurs, le contournement de l'avis du CAPFE et cette diminution de la formation disciplinaire signifient un recul par rapport aux efforts des 60 dernières années pour mieux encadrer la formation des enseignant·e·s et pour mieux répondre aux défis croissants de l'enseignement au profit d'une solution qui permet rapidement d'attribuer une qualification à des milliers d'enseignant·e·s non formé·e·s, ce qui constitue, pour un gouvernement disant faire de l'éducation sa priorité, un problème politique assez embarrassant.

La rupture : un tournant vers la déprofessionnalisation

En 2023, à la demande du ministre Drainville, une nouvelle formation qualifiante, encore plus courte, visant encore une fois les détenteurs d'un diplôme de 1^{er} cycle, peu importe le domaine, a été créée. Un diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) en éducation préscolaire et enseignement primaire comportant 30 crédits de deuxième cycle a ainsi été créé. Sur papier, il comprend deux stages réalisés en emploi et trois cours de didactique. Le programme devrait, si le ministre s'engage dans les modifications réglementaires prévues, mener à un brevet d'enseignement, probablement après un stage probatoire. D'autres programmes du même type sont en cours d'élaboration, notamment pour l'enseignement secondaire.

La formation se trouve ainsi vidée d'une grande partie de ses contenus essentiels, notamment en éducation préscolaire, sur le développement de l'enfant, en didactique des sciences, des arts et de l'univers social, en plus de perdre son stage le plus long. Aucune évaluation rigoureuse ou recherche scientifique n'a démontré l'efficacité d'une telle formule courte ni l'inefficacité de la maîtrise qualifiante en contexte québécois. De plus, ultimement, aucune analyse sérieuse de la pénurie d'enseignant·e·s n'a permis d'identifier qu'elle était directement liée à une durée trop longue de formation des maîtres. Conséquemment, le besoin auquel tente de répondre le programme de DESS n'apparaît pas évident. Il vise le même public que la maîtrise qualifiante, à partir des mêmes critères d'admission. En parallèle, le PL23 abolirait le CAPFE. Le nouvel Institut national d'excellence en éducation (INEE) qui le remplacerait aura la mission réduite de formuler, sur demande du ministre, un avis sur les programmes de formation à l'enseignement. En somme, nous nous trouvons à une croisée des chemins dans l'histoire de la profession enseignante, soit le passage d'un courant axé sur la professionnalisation à celui de la déprofessionnalisation.

Plusieurs pays ont tendance à professionnaliser l'enseignement, notamment par le rehaussement des exigences et de la qualité de la formation (p. ex. : Finlande, Belgique, Taiwan



ou Singapour). La recherche a montré que les pays où les niveaux de professionnalisation sont plus élevés attirent et retiennent plus efficacement les candidat·e·s de qualité dans la profession (Park et Byun, 2015). Au contraire, la déprofessionnalisation se caractérise par une tendance à la diminution de la durée de la formation et à une dérégularisation de la profession, comme observé dans plusieurs états américains (Crocker et Dibbon, 2008; Malet, 2009, 2020). En changeant la manière dont les enseignant·e·s sont formé·e·s, nous nous engageons dans une voie plus qu'incertaine de déprofessionnalisation qui risque d'avoir des impacts durables sur l'image de la profession et la capacité d'attirer et de retenir de bons candidat·e·s. En effet, « les professions traditionnelles recourent rarement à l'abaissement des normes pour recruter et retenir des praticiens de qualité » [notre traduction] (Ingersoll et Perda, 2008, p. 109). Il s'agit ainsi d'un pas de plus vers la dévalorisation de la profession, ce qui risque d'affecter négativement la motivation et l'identité professionnelle des enseignant·e·s et en fin de compte la qualité de l'enseignement. Finalement, plusieurs recherches menées aux États-Unis sur la pénurie en enseignement révèlent que l'attrition est plus élevée chez les enseignantes qui sont moins bien préparées ou alors qu'elles seraient plus susceptibles de quitter la profession, ce qui, à moyen/long terme, ne fait qu'accentuer la pénurie.

Au vu de l'absence d'avantages documentés de cette réduction de la durée de la formation des enseignantes et des risques importants qu'elle déprofessionnalise l'enseignement, nous sommes perplexes : pourquoi ne pas apprendre du passé et des autres ? Pourquoi répéter les mêmes erreurs et engager le système sur une pente glissante qui risque d'aggraver la situation et d'entraîner des dommages collatéraux ? Il est urgent de trouver des solutions à la pénurie d'enseignant·e·s. Cependant, il est impératif de distinguer entre des solutions temporaires et des solutions porteuses qui participent à contrer durablement la pénurie, en améliorant l'attractivité de la profession et en préparant une relève de qualité dont l'école québécoise a besoin. Il est évident qu'un problème aussi complexe ne peut se résoudre sans la mobilisation de toutes les parties prenantes. Le ministère se doit de consulter à plus grande échelle et de développer un réel leadership pour espérer trouver des solutions à long terme à la pénurie d'enseignant·e·s, plutôt que de politiser ces enjeux à des fins partisans.

Références

- Crocker, R. K. et Dibbon, D. C. (2008). *Teacher education in Canada*. Society for the Advancement of Excellence in Education.
- Ingersoll, R. et Perda, D. (2008). The Status of Teaching as a Profession. Dans J.H. Ballantine et J.Z. Spade (dir.), *Schools and Society. A Sociological Approach to Education* (3^e édition, pp.106-118). Pine Forge Press/Sage Publications.
- Malet, R. (2009). Former, réformer, transformer la main-d'œuvre enseignante ? Politiques comparées et expériences croisées anglo-américaines. *Éducation et sociétés*, 23(1), 91-122.
<https://doi.org/10.3917/es.023.0091>
- Malet, R. (2020). Ressorts, usages et effets des politiques de professionnalisation des enseignants. Perspective comparatiste internationale. Dans L. LeVasseur, R. Normand, M. Liu, L. M. Carvalho et Andrade Oliveira, D. (dir.) *Les politiques de restructuration des professions de l'éducation. Une mise en perspective internationale et comparée* (pp. 39-63). Presses de l'Université Laval.



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

- Park, H. et Byun, S.-Y. (2015). Why Some Countries Attract More High-Ability Young Students to Teaching: Cross-National Comparisons of Students' Expectation of Becoming a Teacher. *Comparative Education Review*, 59(3), 523-549. <https://doi.org/10.1086/681930>
- Sirois, G. et Dembélé, M. (2023). Pénurie de personnel enseignant. Ampleur du phénomène au Québec. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 12(2), 12-17.
- Vérificatrice générale du Québec. (2023). *Rapport du Vérificateur général du Québec à l'Assemblée nationale pour l'année 2022-2023*. https://www.vgq.qc.ca/Fichiers/Publications/rapport-annuel/203/03_vgq_ch3_mai2023_web_vf.pdf



L'art de pelleter la complexité de l'apprentissage et de l'enseignement des maths sous le tapis avec des formations « accélérées »

[Izabella Oliveira](#) - Université Laval

Toutes les personnes qui œuvrent dans la formation initiale des enseignantes et des enseignants du préscolaire et du primaire savent la complexité qui entoure la formation d'un professionnel compétent qui doit prendre en charge l'enseignement de plusieurs disciplines scolaires à différentes années et étapes du développement d'un enfant. Ces professionnels doivent maîtriser tant les mathématiques, le français que l'univers social, les sciences, l'éducation à la sexualité, pour ne nommer que ces disciplines. Ils doivent, en même temps, comprendre comment un enfant apprend tel ou tel savoir. En plus, ils doivent avoir la capacité d'enseigner ces notions à un moment donné du parcours scolaire. Dans le cadre de ce court chapitre, je me concentrerai sur la formation à l'enseignement des mathématiques au préscolaire et au primaire.

Tout d'abord, il est important de situer quelle est l'importance attribuée à l'apprentissage des mathématiques, selon les documents ministériels concernant la réussite éducative (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2017, p. 14). Dans cette politique, il est clairement indiqué que les mathématiques sont importantes dans la vie du citoyen :

Les compétences [...] en numératie sont largement reconnues comme les fondations sur lesquelles une personne peut construire son avenir. Plus ces compétences sont élevées et maintenues tout au long de la vie, plus la personne disposera de l'autonomie requise pour faire des choix éclairés dans sa vie personnelle, professionnelle et citoyenne.

En ce qui concerne la formation des enseignants, le Référentiel d'intervention en mathématiques (RIM) (MEES, 2019) – souligne à son tour que l'enseignant doit avoir des connaissances mathématiques, mais aussi didactiques afin de favoriser l'apprentissage des élèves. L'enseignant doit avoir « une compréhension approfondie du développement et de l'évolution des concepts et des processus mathématiques, des obstacles qui leur sont inhérents ainsi que des situations qui favorisent leur apprentissage. » (p. 2).

Dans la vie de tous les jours, on a l'impression que tout le monde connaît les mathématiques enseignées au primaire. Bien sûr, cette croyance découle du fait qu'on restreint souvent les mathématiques du primaire à l'apprentissage de quatre opérations, un peu de fractions, de nombres décimaux et de quelques notions de géométrie. Bien que plusieurs soient en mesure de faire des calculs (connaître le résultat lorsqu'on additionne deux fois « $\frac{1}{4}$ » au moment de doubler une recette ou encore reconnaître la différence entre un carré et un losange), enseigner ces notions mathématiques, c'est beaucoup plus complexe que savoir les utiliser dans la vie quotidienne. Je ne développerai pas sur le fait que l'enseignement des mathématiques au primaire ne se restreint pas à ces notions. Revenons au sujet. On pourrait aussi discuter longtemps sur la différence qui existe entre une approche théorique et fréquentielle en probabilité, entre les spécificités du cerf-volant lors de la classification de quadrilatères, ou encore pourquoi on met un petit « 2 » lorsqu'on veut indiquer qu'on réfère à une mesure d'aire, comme dans le cas du mètre



carré (m^2), et un petit « 3 » lorsqu'on parle de volume (m^3). Eh oui... les enfants du primaire étudient tout ça et les enseignants doivent connaître ces notions et plusieurs autres. Mais ils doivent aussi connaître toutes les spécificités liées à chacune de ces notions en portant une attention particulière à l'étape du développement de l'enfant et aux connaissances préalables qu'il a. Par exemple, il ne sert à rien de baser l'explication de la différence qu'il y a entre le losange et le carré sur le type d'angle qu'on retrouve dans ces deux figures lorsqu'on s'adresse à un enfant de 1^{re} année du primaire, puisque l'étude des différents angles n'arrive qu'en 3^e année. Mais quoi faire alors ? Dire que le losange est un carré sur sa pointe ? Cette réponse n'est pas acceptable! Pourtant, lorsqu'on questionne un adulte qui maîtrise bien ses mathématiques en lien avec ces deux figures géométriques, il est bien possible que sa réponse repose sur les angles internes de ces figures. Donc, pour savoir comment aborder ce sujet avec les enfants du premier cycle, savoir ses maths n'est pas suffisant. C'est à ce moment qu'une formation solide en didactique des mathématiques devient nécessaire.

Si vous vous êtes rendus jusqu'ici dans la lecture de ce chapitre, vous êtes probablement en train de vous demander : « Mais où est-ce qu'elle s'en va avec ça ? Et quel rapport avec le projet de loi n° 23 (PL23) et l'Institut national d'excellence en éducation (INEE) ? ». De mon point de vue, la réponse est relativement simple. Je vais essayer d'énumérer certains éléments qui, selon moi, posent problème.

Tout d'abord, il y a la question de la formation à l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire pour laquelle le ministère de l'Éducation du Québec aurait une plus grande emprise (p. ex. raccourcir la durée de la formation). Pensez-vous qu'il soit possible de s'appropriier toutes les connaissances mathématiques (je n'en ai énuméré que quelques-unes) et didactiques (je n'en ai énuméré aucune) qui devront être mobilisées pendant les sept années pour lesquelles les enseignantes et les enseignants sont habilités à enseigner en ayant un seul cours de trois crédits de didactique des mathématiques ? Pour vous donner une idée de l'écart de formation qu'il y aurait avec la formation « non accélérée », sachez que dans les programmes que je nommerai à « rythme normal », les futures enseignantes et enseignants ont trois cours de trois crédits chacun. C'est trois fois plus!!! Et si on parlait des stages ? Ce moment où les étudiantes et les étudiants sont accompagnés par des enseignants et des enseignantes d'expérience tout au long des quatre années de formation et où ils peuvent mettre en place différentes pratiques et approches pédagogiques appropriées aux groupes-classes qu'ils ont devant eux. Ah! C'est vrai! J'avais oublié. Il semblerait que les pratiques issues de données probantes soient les seules capables de permettre un vrai apprentissage chez les élèves et la mise en place d'approches pédagogiques qui marcheraient pour tout le monde et dans tous les milieux (j'exagère à peine!). Donc, comme on aurait la solution à tous les maux de nos écoles, plus besoin de stages et d'un accompagnement soutenu et prolongé dans le milieu, plus besoin de pratiques différenciées et adaptées, plus besoin d'autonomie professionnelle. De toute manière, dans une formation accélérée, c'est impossible de développer tout ça!

Dans les médias, on entend souvent parler de l'école à trois vitesses. Mais si on parlait d'une formation à l'enseignement à différentes vitesses, soit les enseignants qui ont été formés à



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

la juste hauteur de la responsabilité qui est la leur dans la formation de futurs citoyens et ceux qui ont été formés pour « être un adulte dans la classe » ? Les formations abrégées sont des formations non suffisantes qui ne permettront pas aux enseignantes et aux enseignants d'accomplir leurs tâches en ayant en leur possession tous les outils conceptuels et didactiques nécessaires. Vous croyez que les enseignants actuels quittent rapidement le métier ? On verra comment une personne qui a reçu le quart de la formation s'en sortira dans une classe de plus en plus complexe. Malheureusement, ce sont les élèves qui paieront le gros prix.

Pour conclure, j'aimerais simplement attirer votre attention sur deux énoncés présents dans le référentiel de compétences professionnelles – profession enseignante du ministère de l'Éducation (2020). Tout d'abord, « L'enseignante ou l'enseignant doit posséder de solides connaissances et savoir comment et quand les utiliser de manière autonome » (p. 28). Ensuite, « Comme tout autre personnel professionnel, le personnel enseignant s'efforce de fonder ses activités sur l'état actuel des connaissances propres à son domaine d'exercice. En effet, enseigner, c'est penser, c'est savoir ce que l'on fait, c'est comprendre pourquoi on le fait et comment on peut et on doit le faire. Les connaissances propres à son domaine d'activités (concernant les élèves et l'apprentissage, les matières, les compétences et les savoir-faire à enseigner, les valeurs et les normes à respecter, les programmes d'études, la pédagogie, etc.) ne sont pas un ensemble de ressources extérieures à l'action dans lesquelles il lui conviendrait de puiser de temps à autre. Elles peuvent et doivent être incorporées à l'action qu'elles permettent de (se) représenter, de planifier, de mettre en forme et en mots, de réaliser ainsi que d'évaluer, d'adapter et d'améliorer (Le Boterf, 2010a et 2010b) » (p. 29). Donc, en tant que société, on doit se demander si on veut d'une école qui « garde » nos enfants ou si on veut d'une école qui « forme » les générations futures. Si on s'entend sur cette dernière, les personnes qui devront accomplir une tâche de grande responsabilité ont besoin et méritent une formation conséquente.

À partir des éléments énoncés, on doit se questionner sur les conséquences du PL23 et de la création de l'INEE sur le milieu scolaire et, par conséquent, sur la formation des enfants. Le ministre actuel souhaite centraliser le pouvoir entre ses mains afin de pouvoir trouver des solutions rapides et basées sur une seule perspective. Je peux revenir sur l'exemple de la diminution du temps attribué à la formation de futurs enseignants et enseignantes. En ce sens, est-ce que « couper dans la qualité » est vraiment une solution envisageable ? Est-ce que le système d'éducation au Québec peut vraiment être laissé au gré des ministres qui vont et viennent et des priorités du moment ? Pour moi, poser la question, c'est y répondre.

Références

Ministère de l'Éducation (2020). *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante*.
Ministère de l'Éducation.

https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competes_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). *Politique de la Réussite Éducative*.
Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/poli



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

tique reussite educative 10juillet F 1.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2019). *Référentiel d'intervention en mathématique*.

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/Referentiel-mathematique.PDF



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Le projet de l'Institut national d'excellence en éducation ou l'art de couper les jambes de la formation pratique en enseignement¹

[Alain Fortier](#) - Université Laval

[Jean Danis](#) - Université Laval

La création d'un Institut national d'excellence en éducation (INEE) interpelle directement les personnes engagées à la formation initiale des enseignant.es. Nous souhaitons donc mettre de l'avant des enjeux liés au rôle des enseignant.es accueillant les stagiaires dans leurs classes et celui des superviseur.es universitaires impliqué.es dans l'accompagnement des stagiaires.

La formation pratique assure de multiples liaisons entre les stagiaires et toutes les personnes engagées dans leur formation, autant dans les établissements scolaires qu'à l'université. La création de l'INEE porte atteinte à ces liaisons souvent fragiles puisque le respect et la volonté mutuelle d'apprendre de l'autre en constituent le mortier essentiel.

La mission de la formation pratique

Si l'INEE dans son arrimage à l'actuel projet de loi n° 23 (PL23) voyait le jour pour dicter comment il faut enseigner au Québec et sur quelles recherches il faut s'appuyer pour le faire, la nature et la profondeur même de la formation pratique en seraient grandement affectées.

Bien plus qu'un simple transfert de « façons de faire », la formation pratique à l'enseignement favorise l'émergence d'une identité professionnelle propre à chaque stagiaire. Elle permet à chaque personne en formation de trouver sa propre voie en enseignement et par le fait même de faire évoluer la profession enseignante au diapason d'une société en constante transformation. Ainsi, enseignant.es d'expérience et superviseur.es s'allient pour favoriser le développement de l'autonomie des stagiaires par le biais d'une exploration de la complexité de la profession enseignante. Cette démarche favorise le développement, chez les stagiaires, de la capacité d'interprétation des multiples situations de classe. Enfin, elle permet une prise de conscience de l'agilité nécessaire aux enseignant.es pour faire les choix et ajustements que requiert l'exercice efficace de cette profession. Il s'agit d'une démarche d'accompagnement et de formation allant bien au-delà d'une recherche d'adhésion à un modèle standardisé d'enseignement.

Concrètement, ce travail d'accompagnement nécessite une étroite collaboration entre stagiaires, superviseur.es, et enseignant.es associé.es. La complémentarité des rôles, le respect des perspectives de chacun.e et la confiance mutuelle des partenaires de formation y sont essentiels.

Les enseignant.es d'expérience impliqué.es dans l'accompagnement des stagiaires maintiennent l'équilibre souvent fragile entre le legs de leur savoir-faire et le développement de celui des stagiaires inscrit.es dans un programme de formation universitaire à l'enseignement.

¹ Une première version de ce texte fut publiée dans *Le Devoir*, sous le titre [L'INEE et le praticien réflexif](#) le mercredi 14 juin 2023.



Cette complémentarité des rôles relève également de la présence des superviseurs.es pour qui le travail consiste entre autres à ouvrir l'éventail des possibles (travaux de recherche, cadres théoriques présentés dans les cours du programme de formation, exemples de pratiques, etc.) et à aider la personne stagiaire à faire des choix en fonction du contexte de classe dans lequel elle ou il intervient. Des enjeux tels la différenciation pédagogique, le développement de l'autonomie chez les élèves, la motivation scolaire, l'expérience professionnelle pour en nommer quelques-uns s'ajoutent à la liste des considérants menant une personne en formation à faire les bons choix à un moment donné. Cet accompagnement vise par le fait même à développer chez les stagiaires une réelle pratique réflexive et leur capacité à effectuer des choix, mais aussi à réfléchir et à agir devant la pluralité des événements, des contextes et des situations.

Les « données probantes » peuvent s'avérer une source possible pour cibler des stratégies ponctuelles en éducation (on pense par exemple à des pratiques en orthophonie ou à des stratégies spécifiques de planification), mais elles ne peuvent certainement pas suffire à alimenter la formation des futur.es enseignant.es dans toute sa complexité.

À travers les expériences en contexte de formation et une réflexion critique, les futur.es enseignant.es acquièrent une vision juste du développement de leurs élèves et apprennent à développer les stratégies adéquates pour les accompagner dans leur réussite. C'est par le déploiement de cette pratique dite réflexive en contextes multiples que les stagiaires deviennent agiles dans leur pratique et développent leur unicité. Nous avons toutes et tous en mémoire un.e enseignant.e ayant marqué favorablement notre parcours scolaire par sa manière bien singulière de faire l'école. Cette personne, unique en son genre, dont nous parlons encore avec une certaine admiration, même après tant d'années, n'était-elle pas d'une redoutable efficacité ?

Puisqu'elle ne repose pas sur la simple application de stratégies prédéterminées et qu'elle relève plutôt d'une démarche de réflexion et d'interactions, la formation pratique en enseignement ne peut minimiser l'importance d'une confiance mutuelle entre tous les membres de la communauté éducative. Cette confiance est au cœur de tout geste éducatif et constitue une des pierres angulaires de l'éducation de pays comme la Finlande. En effet, dans ce pays, elle se concrétise notamment par la mise en place d'un système décentralisé dans lequel les écoles et les universités disposent d'une grande autonomie en matière de contenus, de postures de recherche et de formation des enseignant.es. Il s'agit d'une dimension sociale et humaine du système d'éducation finlandais souvent occultée par ceux et celles qui évoquent son succès, mais un ingrédient-clé de sa renommée.

L'esprit même du PL23 et, dans la foulée, la création de l'INEE, vont à contre-courant de la mission de toutes les personnes impliquées en formation pratique, soit celle de développer chez les stagiaires une solide pratique réflexive et une réelle autonomie professionnelle. Il exprime une certaine méfiance envers les intervenant.es du système d'éducation, ce qui est loin d'être fédérateur pour l'avenir de l'éducation au Québec.



Projet de loi n° 23 et formation continue : Des mécanismes de contrôle et de reddition de compte inutiles et contreproductifs

[Marie-France Boulay](#) - Université Laval

[Simon Viviers](#) - Université Laval

Depuis le dépôt du projet de loi n° 23 (PL23) – Loi modifiant principalement la Loi sur l’instruction publique et édictant la Loi sur l’Institut national d’excellence en éducation – plusieurs intervenant·e·s ont pris position pour dénoncer les nouveaux mécanismes de contrôle prévus à la loi, notamment au regard des obligations de formation continue des enseignant·e·s du Québec.

À titre de rappel, la Loi sur l’instruction publique s’est vue modifiée par le gouvernement actuel en 2020 afin d’obliger les enseignant·e·s à participer à un minimum de 30 heures de formation continue par périodes de 2 années scolaires. Depuis, la loi est claire : il appartient aux enseignant·e·s de choisir par eux-mêmes les activités qui répondent le mieux à leurs besoins de formation en lien avec le développement de leurs compétences¹.

Or, avec le dépôt du PL23, le ministre indique clairement vouloir encadrer cette liberté de choix. Nous y voyons même une volonté de déposséder les enseignant·e·s de leur pouvoir de décider des formations qui viendraient répondre à leurs besoins. L’article 34 du PL23 en témoigne :

Le ministre peut, par règlement, prévoir les conditions et modalités relatives à la formation continue prévue à l’article 22.0.1 de la présente loi et à l’article 54.12 de la Loi sur l’enseignement privé (chapitre E-9.1), notamment celles portant sur la reconnaissance du contenu des activités de formation, les modes de contrôle, de supervision ou d’évaluation des obligations de formation continue et, le cas échéant, les cas de dispense. Ce règlement peut confier des fonctions en cette matière à une personne ou à un organisme, notamment à un directeur d’école, à un directeur de centre, à un établissement régi par la Loi sur l’enseignement privé ou à l’Institut national d’excellence en éducation.

Ces nouveaux pouvoirs que désire s’octroyer le ministre sont d’ailleurs vus par plusieurs, notamment les enseignant·e·s, telles des mesures d’ingérence dans leur autonomie professionnelle (Marceau, 2023). Pour d’autres, les mécanismes prévus pour orienter la formation continue « traduisent un manque de reconnaissance et de confiance flagrant envers le professionnalisme des équipes-enseignantes » (Viviers, 2023). En effet, des questions se posent : pourquoi vouloir accentuer les mesures de contrôle et de suivi de la participation des enseignant·e·s à leur propre développement professionnel ? Que poursuit réellement le ministre à travers cette modification législative ? Et surtout, les orientations prises par le ministre soutiennent-elles l’apprentissage professionnel et le bien-être enseignant ?

¹ Éditeur du Québec (2020). Loi modifiant principalement la Loi sur l’instruction publique relativement à l’organisation et à la gouvernance scolaires. <https://canlii.ca/t/6c8pj>



Ainsi, dans cet article, nous montrerons dans un premier temps que le désir du ministre de voir contrôlés, par lui-même ou par d'autres acteur·rice·s ou instances supérieures, les contenus de formation à prioriser par rapport à d'autres (Marceau, 2023) est inutile et inefficace. En effet, l'apprentissage professionnel est un phénomène complexe qui nécessite la prise en compte des besoins de formation diversifiés des enseignant·e·s en fonction de leurs antécédents et de leur contexte de pratique spécifique. D'autre part, nous mettrons en lumière en quoi les mesures de contrôle et de suivi souhaitées par le ministre ne sont pas nécessaires et qu'elles ne font que contribuer au renforcement d'une vision déficitaire du professionnalisme dont font preuve les enseignant·e·s à l'égard de leur travail et de leurs élèves. Enfin, nous proposerons quelques pistes d'action.

L'apprentissage professionnel : un phénomène complexe et multifactoriel

Au cours des dernières années, plusieurs pays ont investi massivement dans le développement professionnel (DP) de leurs enseignant·e·s avec des résultats plus ou moins convaincants (Darling-Hammond et al., 2017). Le fait est que, bien souvent, les activités proposées sont en effet trop brèves, isolées, fragmentées, incohérentes et décontextualisées par rapport à ce qui est vécu par les enseignant·e·s dans leur classe, avec leurs élèves (Darling-Hammond et al., 2017; Desimone, 2009; Whitworth et Chiu, 2015). Par conséquent, ces activités ont peu d'impact sur l'apprentissage des enseignant·e·s ou sur celui de leurs élèves.

Nous l'avons dit, le phénomène de l'apprentissage professionnel est complexe. Il fait appel à des processus multidimensionnels (cognitifs, affectifs, motivationnels, sociaux) souvent inconscients qui guident tant les comportements que l'apprentissage (Korthagen, 2017) et qui complexifient l'identification des besoins de formation (Tooley et Connally, 2016). Différentes études ont d'ailleurs montré que pour une même activité de DP, les effets sur les pratiques enseignantes varient considérablement (Desimone et Garet, 2015; Lindvall, 2017; Lindvall et al., 2018). Cela peut notamment s'expliquer par le fait que les enseignant·e·s qui participent aux activités ont des caractéristiques qui leur sont propres (p. ex. : besoins, croyances, intérêts), proviennent de contextes de classe divers, arrivent avec des niveaux très différents d'expérience et de connaissance des contenus ce qui peut influencer ce qu'ils-elles veulent et sont capables d'apprendre de l'activité de DP (Billings et Kasmer, 2015; Cordingley, 2015; Desimone et Garet, 2015; Firestone et al., 2020; Kennedy, 2019; Lindvall et al., 2018; Nawab et al., 2021). Or, pour qu'elles mènent à l'apprentissage professionnel, les formations suivies doivent être en mesure de tenir compte des caractéristiques personnelles des enseignant·e·s et de répondre à leurs besoins particuliers (Korthagen, 2017).

Cela dit, les humains, quelle que soit leur profession, ne sont pas intrinsèquement doués pour bien identifier les limites de leurs connaissances et leurs besoins d'apprentissage (Tooley et Connally, 2016). On pourrait donc penser que d'autres acteurs ou instances – lire ici le ministre, les directions d'établissement ou l'INEE – seraient mieux placés pour identifier ces limites. Ce serait toutefois faire abstraction du caractère situé et singulier des besoins sur lequel nous venons d'insister. C'est pourquoi plusieurs travaux de recherche misent sur l'idée d'accompagner les



enseignant·e·s dans le développement de la compétence à analyser et enquêter sur leur pratique (Kennedy, 2019; Lipowsky et Rzejak, 2015). Ainsi, au lieu de chercher à imposer des sujets de formation sur certains contenus précis, plusieurs chercheur·e·s suggèrent plutôt de voir à ce que soient mises en place les conditions qui permettront aux enseignant·e·s de développer leur capacité à analyser ensemble leur travail afin de cibler des solutions appropriées aux défis rencontrés au quotidien dans leur classe (Allen, 2016; Bana et Cranmore, 2019; Billings et Kasmer, 2015; Boeskens et al., 2020; Choi, 2018; Firestone et al., 2020; Ghousseini et al., 2021; Kennedy, 2016a; Margolis et al., 2017; Pratt et Martin, 2017; Thurlings et den Brok, 2017). En effet, les programmes de DP qui se concentrent sur le développement de la réflexion stratégique, plutôt que sur la transmission de contenu ou la suggestion de procédures auraient plus d'effets sur les apprentissages des élèves (Kennedy, 2019).

De la même manière, plutôt que d'imposer des activités de formation situées en dehors de la classe, des chercheuses mettent en lumière les effets de l'analyse des pratiques en contexte (Ghousseini et al., 2021). Dans leur étude, elles montrent tout le potentiel de l'apprentissage situé dans la classe quand il permet à tous les intervenant·e·s – enseignant·e·s, ressources externes et même les élèves – de participer activement aux réflexions entourant le déroulement des leçons. En effet, les élèves en viennent à comprendre que les décisions pédagogiques prises par leur enseignant·e sont issues de leurs propres réactions aux contenus enseignés ou aux stratégies d'enseignement mobilisées.

Ainsi, les activités de formation qui favoriseraient l'apprentissage professionnel et celui des élèves seraient liées directement à la planification des enseignant·e·s, à leurs préoccupations et aux défis qu'ils-elles rencontrent dans leur classe. Ces activités tiendraient compte de leurs antécédents (connaissances, valeurs, attitudes, croyances) ainsi que de leurs besoins particuliers d'apprentissage. En offrant l'accompagnement nécessaire, elles mettraient également sur le renforcement de la capacité qu'ont les enseignant·e·s à analyser leurs pratiques ensemble et à coélaborer leurs propres stratégies et modes de résolution de problème. Tout cela, en développant une responsabilité collective à l'égard de la réussite des élèves.

Dans ce contexte, si à travers la formation continue le ministre souhaite offrir aux enseignant·e·s des occasions riches d'apprentissages professionnels qui répondent réellement à leurs besoins différenciés de formation, les connaissances issues de la recherche montrent qu'il ne sert à rien de centraliser et de déterminer les orientations et les contenus de formation.

Le renforcement d'une vision déficitaire du professionnalisme enseignant

En ce qui a trait aux mesures de contrôle et de suivi de la participation aux activités de formation souhaitées par le ministre, nous ne les voyons d'aucune nécessité. Au contraire, nous sommes d'avis qu'elles ne font que contribuer au renforcement d'une vision déficitaire du professionnalisme dont font preuve les enseignant·e·s à l'égard de leur travail et des besoins de leurs élèves. En effet, cette volonté de vouloir contrôler, superviser, évaluer la participation à la formation continue laisserait entendre que les enseignant·e·s et leurs équipes-écoles ne prendraient pas les mesures nécessaires pour maintenir un haut niveau de compétences. Ou bien,



qu'ils ne s'engageraient pas déjà par eux-mêmes dans des activités de formation répondant à leurs besoins et à ceux de leurs élèves. Or, la dernière enquête TALIS 2018 réalisée auprès des pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) montre qu'en moyenne 94% des enseignant·e·s ont participé à au moins un type d'activité de développement professionnel au cours des 12 mois précédant l'enquête (OCDE, 2019). De la même manière, la plus récente enquête menée sur le DP des enseignant·e·s des écoles primaires du Québec (Boulay et al., 2023) rapporte que la quasi-totalité des répondant·e·s (N=708) a participé à des activités de formation continue au cours des 12 derniers mois. Les résultats indiquent également que les pratiques d'apprentissage professionnel des enseignant·e·s sont variées, tant individuelles que collaboratives, et font appel aux exercices réflexifs, au questionnement et à l'expérimentation en classe (Boulay et al., 2023), soit des modalités de formation continue ayant un fort potentiel transformateur.

Ainsi, nul besoin de loi ou de règlement pour les y forcer : les enseignant·e·s participent déjà activement à leur développement professionnel.

Conclusion : les écoles comme environnements capacitants

Dans ce contexte, nous invitons plutôt le ministre à voir l'apprentissage professionnel tel un processus développemental et à s'assurer que les enseignant·e·s et leur équipe-école deviennent de réels environnements capacitants, donc soutenant le développement professionnel (Falzon, 2013; Fernagu, 2022). Cette manière de concevoir l'apprentissage repose notamment sur l'idée que l'école, comme milieu de travail, a la capacité de soutenir le développement des personnes – les enseignant·e·s par exemple – si elle leur offre la possibilité de s'approprier les occasions d'apprentissage existantes (développer de nouvelles connaissances et de nouveaux savoirs, d'élargir leurs possibilités d'action et leur degré de contrôle sur la tâche et sur leur travail, etc.) (Fernagu, 2022).

Au lieu de viser davantage d'encadrement et de reddition de compte en matière de formation continue, nous proposons au ministre de miser sur le professionnalisme dont font preuve les enseignant·e·s à l'égard de leur travail et de leurs élèves. Nous l'incitons également à diriger ses actions vers l'amélioration et la bonification des conditions et ressources nécessaires au déploiement de ces environnements capacitants. Cela pourrait se faire par exemple en valorisant les initiatives locales visant le perfectionnement, en facilitant la collaboration entre les enseignant·e·s, en leur octroyant du temps de réflexion et d'analyse de leurs pratiques sur les heures de classe, en augmentant les budgets dédiés aux activités de formation, en soutenant les projets de recherche universitaires visant l'accompagnement des enseignant·e·s dans les milieux, sinon en rendant pérennes les initiatives porteuses et répondant aux besoins des enseignant·e·s.

En somme, tout comme leurs élèves, les enseignant·e·s devraient pouvoir apprendre dans un contexte émancipateur et bienveillant.



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Références

- Allen, J. K. (2016). Practitioner Research: A “Refreshing Change” for Professional Learning. *I.e.: Inquiry in Education*, 8. <https://acces.bibl.ulaval.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1171675&>
- Bana, W. et Cranmore, J. (2019). Elementary Teacher Perceptions of Professional Development on the Neuroscience of Learning. *Mid-Western Educational Researcher*, 31(3), 333–347. <https://acces.bibl.ulaval.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1230739&>
- Billings, E. M. H. et Kasmer, L. (2015). Micro-cycle Teaching Experiments as a Vehicle for Professional Development. *Mathematics Teacher Education & Development*, 17(2), 165–181. <https://acces.bibl.ulaval.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=112245512&>
- Boeskens, L., Nusche, D. et Yurita, M. (2020). *Policies to support teachers’ continuing professional learning: A conceptual framework and mapping of OECD data* (235). <https://doi.org/10.1787/247b7c4d-en>
- Boulay, M.-F., Hamel, C. et Hamel, S. (2023). Effectiveness of professional development for teachers in French- and English-medium public elementary schools in Quebec, Canada: A first descriptive survey. *International Review of Education*, 1–24. <https://doi.org/10.1007/S11159-023-10001-5>
- Choi, L. J. (2018). Documenting Teachers’ Experiences of Participating in a Locally Initiated District-Based Professional Development Program. In *ProQuest LLC* (Issue PG-). ProQuest LLC.
- Cordingley, P. (2015). The Contribution of Research to Teachers’ Professional Learning and Development. *Oxford Review of Education*, 41(2), 234–252. <https://acces.bibl.ulaval.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1056279&>
- Darling-Hammond, L., Hyster, M. E. et Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Institute Learning Policy. https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf
- Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers’ Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Desimone, L. M. et Garet, M. S. (2015). Best Practices in Teachers’ Professional Development in the United States. *Psychology, Society & Education*, 7(3), 252–263.
- Falzon, P. (2013). Pour une ergonomie constructive. Dans P. Falzon (dir.), *Ergonomie constructive* (pp. 1-16) Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/ergonomie-constructive--9782130607489.htm>
- Fernagu, S. (2022). L’approche par les capacités dans le champ du travail et de la formation : vers une définition des environnements capacitants? *Travail et Apprentissages*, N° 23(1), 40–69. <https://doi.org/10.3917/ta.023.0040>
- Firestone, A. R., Cruz, R. A. et Rodl, J. E. (2020). Teacher Study Groups: An Integrative Literature Synthesis. *Review of Educational Research*, 90(5), 675–709. <https://acces.bibl.ulaval.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1265971&>
- Ghousseini, H., Kavanagh, S. S., Dutro, E. et Kazemi, E. (2021). The Fourth Wall of Professional Learning and Cultures of Collaboration. *Educational Researcher*, 1–7. <https://doi.org/10.3102/0013189X211058751>
- Kennedy, M. M. (2016). How Does Professional Development Improve Teaching? *Review of Educational Research*, 86(4), 945–980. <https://doi.org/10.3102/0034654315626800>



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

- Kennedy, M. M. (2019). How We Learn About Teacher Learning. *Review of Research in Education*, 43(1), 138–162. <https://doi.org/10.3102/0091732X19838970>
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Lindvall, J. (2017). Two Large-Scale Professional Development Programs for Mathematics Teachers and Their Impact on Student Achievement. *Int J of Sci and Math Educ*, 15, 1281–1301. <https://doi.org/10.1007/s10763-016-9750-x>
- Lindvall, J., Helenius, O. et Wiberg, M. (2018). Critical features of professional development programs: Comparing content focus and impact of two large-scale programs. *Teaching and Teacher Education*, 70, 121–131. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2017.11.013>
- Lipowsky, F. et Rzejak, D. (2015). Key features of effective professional development programmes for teachers. *RICERCAZIONE*, 7(2), 27–51. https://www.frank-lipowsky.de/wp-content/uploads/02_lipowskyrzejak-1.pdf
- Marceau, J. (2023, 5 Mai). Réforme en éducation : les profs dénoncent une « pratique malhonnête » de la CAQ. *Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1977119/reforme-drainville-quebec-professeurs-reactions>
- Margolis, J., Durbin, R. et Doring, A. (2017). The missing link in teacher professional development: student presence. *Professional Development in Education*, 43(1), 23–35. <https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1146995>
- Nawab, A., Bissaker, K. et Dato, A. K. (2021). Contemporary trends in professional development of teachers: importance of recognising the context. *International Journal of Educational Management*, 35(6), 1176–1190.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Pratt, S. M. et Martin, A. M. (2017). Exploring Effective Professional Development Strategies for In-Service Teachers on Guiding Beginning Readers to Become More Metacognitive in Their Oral Reading. *Reading Horizons*, 56(3), 31–51.
- Thurlings, M. et den Brok, P. (2017). Learning outcomes of teacher professional development activities: a meta-study. *Educational Review*, 69(5), 554–576. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1281226>
- Tooley, M. et Connally, K. (2016). *No panacea: Diagnosing what ails teacher professional development before reaching for remedies*. New America. https://na-production.s3.amazonaws.com/documents/NA_NoPanaceaPaper7.7.pdf
- Viviers, S. (2023). Une loi qui accentuerait la toxicité du milieu de l'éducation comme lieu de travail. Voir section 11.
- Whitworth, B. A. et Chiu, J. L. (2015). Professional Development and Teacher Change: The Missing Leadership Link. *Journal of Science Teacher Education*, 26(2), 121–137. <https://doi.org/10.1007/s10972-014-9411-2>



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Qui assurera la qualité de la formation en enseignement pour protéger les élèves et rassurer les parents ?

[Stéphane Allaire](#) - Université du Québec à Chicoutimi

[Mylène Leroux](#) - Université du Québec en Outaouais

Les autres signataires de la lettre ouverte publiée dans le journal Le Devoir (15 mars 2024) :

[Mélanie Paré](#) - Université de Montréal

[Nicole Monney](#) - Université du Québec à Chicoutimi

[Pauline Sirois](#) - Université Laval

[Marc-André Éthier](#) - Université de Montréal

[Stéphane Martineau](#) - Université du Québec à Trois-Rivières

[Frédéric Deschenaux](#) - Université du Québec à Rimouski

[Pascale Thériault](#) - Université du Québec à Chicoutimi

[Anderson Araújo-Oliveira](#) - Université du Québec à Trois-Rivières

[Isabelle Vivegnis](#) - Université de Montréal

[Geneviève Carpentier](#) - Université de Montréal

[Patrick Giroux](#) - Université du Québec à Chicoutimi

[Adriana Morales-Perlaza](#) - Université de Montréal

[Jean-François Desbiens](#) - Université de Sherbrooke

[David Lefrançois](#) - Université du Québec en Outaouais

[François Vandercleyen](#) - Université de Sherbrooke

[Charles-Antoine Bachand](#) - Université du Québec en Outaouais

[Christine Couture](#) - Université du Québec à Chicoutimi

[Marie-Pierre Baron](#) - Université du Québec à Chicoutimi

[Catherine Dumoulin](#) - Université du Québec à Chicoutimi

Nous œuvrons en éducation depuis quelques décennies. Certains ont toujours été contre un ordre professionnel en enseignement. D'autres ont préféré appuyer l'idée d'une association professionnelle portée par un groupe d'enseignant.es. De récentes circonstances nous amènent à nous rétracter. Elles nous font craindre pour l'avenir des élèves du Québec.

Par le passé, nous avions des réserves à l'égard d'un ordre professionnel pour deux motifs. D'abord, cette idée avait peu de légitimité auprès d'une majorité d'enseignant.es. En implanter un nous semblait contre-productif dans ces circonstances. Ensuite, l'Office des professions, l'organisme qui veille à ce que chaque ordre professionnel assure la protection du public, a statué sur l'inopportunité d'un tel ordre pour l'enseignement. C'était il y a longtemps. À l'époque, des encadrements suffisants existaient.

Depuis, la situation a bien changé. Il serait souhaitable que l'Office examine à nouveau le dossier. En effet, les récentes orientations gouvernementales en matière d'éducation, combinées à des tendances en accélération en matière de formation et d'embauche des enseignant.es, changent la donne.



Sacrifier la rigueur au nom de la pénurie

L'adoption récente de la loi 23 et de l'Institut qui en découle confère au ministre de l'Éducation une mainmise sans précédent. Par exemple, le ministre approuve déjà des programmes qui n'ont pas fait l'objet d'une étude approfondie par des personnes indépendantes et compétentes en matière de formation initiale et de développement professionnel. En ce moment, au nom de la pénurie, tout est considéré acceptable sur la base d'à peu près rien et on semble prêt à décerner des brevets (une qualification permanente d'enseigner, rappelons-le) à tous vents. On s'en remet au *modus operandi* déplorable d'un adulte par classe.

Accepterions-nous de confier un proche à un médecin, un avocat, un psychoéducateur ou un planificateur financier qui n'aurait fait que l'équivalent d'une fraction de sa formation ? Hélas, le réseau de l'éducation confine de plus en plus les élèves à un tel contexte. Par exemple, ils sont parfois devant des personnes sans connaissance du développement de l'enfance ou de l'adolescence, qui sont peu conscientes des besoins et enjeux de compréhension qui se posent dans la ou les disciplines qu'elles enseignent. Cela se produit sous nos yeux, sans qu'on s'interroge réellement à propos des effets collatéraux pouvant découler de telles décisions.

Nous sommes aussi alarmés par le manque de personnel et nous nous désolons que peu soit fait pour retenir et valoriser les enseignant-e-s qualifié-e-s. Nous regrettons que les voies de la facilité soient favorisées au détriment d'une réflexion de fond concertée qui envisagerait des modèles d'organisation de la tâche combinant les piliers historiques de la formation à la flexibilité. Il y a là un dossier à approfondir lors d'états généraux qui sont réclamés par un nombre croissant de personnes. À défaut, nous craignons que les orientations en émergence donnent lieu à une approche réductrice du métier qui aura une incidence négative sur l'apprentissage des élèves.

Le *far west* de la formation et de l'embauche

Par ailleurs, la récente dynamique de sanction ministérielle entraîne au moins deux effets pervers dans son sillage.

D'une part, un nombre grandissant d'universités se rapprochent du ministre pour faire approuver « leur petit programme ». Au nom de la pénurie, d'un rationnel à courte vue et de la course au financement, on pile sur des principes reconnus en formation à l'enseignement depuis des décennies : approbation indépendante des programmes, principe d'alternance entre cours et stages accompagnés et supervisés, etc. On piétine aussi une gestion qui assurait concertation et cohérence entre les universités. Dans les corridors, certain-e-s de nos collègues disent que nous entrons dans l'ère du *far west* de la formation à l'enseignement. Tous les coups semblent permis.

Des discours creux et jovialistes imprègnent aussi le monde académique : « Ce n'est pas la durée qui compte »; « On n'a pas le choix ! »; « Les autres le font, pourquoi pas nous ? ». Reconnues comme maîtres d'œuvre de la qualité de la formation avec le défunt CAPFE, on a l'impression que des universités jouent de plus en plus le jeu du marché du gouvernement et que la qualité devient secondaire, alors que les contre-pouvoirs disparaissent. N'oublie-t-on pas le devenir de la jeunesse à travers tout cela ?



D'autre part, toujours sous le couvert de la pénurie, on assiste à un nombre record d'embauches de personnels non légalement qualifiés. Le propos ne vise pas à stigmatiser ces personnes, qui ont de bonnes intentions et de grandes qualités. L'enjeu réside plutôt dans la légèreté avec laquelle on considère leur formation. Nous insistons : accepterions-nous qu'un comptable prodigue des soins à un patient en suivant « un petit cours » de sciences infirmières ici et là ? Qui plus est, un cours peu encadré dans certains cas et sans supervision neutre dans d'autres. C'est pourtant ce qui se passe pour un nombre grandissant de personnes responsables de la réussite éducative des élèves. Une pénurie de personnel afflige aussi d'autres professions et il serait impensable d'en diminuer la formation. Pourquoi le faisons-nous en enseignement ?

Se prémunir contre des comportements institutionnels questionnables

Au bilan, ce n'est pas tant d'un ordre professionnel pour protéger les élèves des enseignant.e.s dont on a besoin en première instance. Il faut mettre de l'ordre pour surveiller les effets de la déréglementation en matière de formation à laquelle on assiste actuellement et les comportements institutionnels questionnables auxquels elle donne lieu.

Par ailleurs, certains diront que le Protecteur national de l'élève existe. Or, il traite des plaintes spécifiques et n'assure pas une vigie en continu des exigences de la profession, en considérant la pluralité des connaissances et des pratiques issues des recherches, incluant celles en matière de formation et d'insertion professionnelle.

Devant la disparition graduelle des encadrements, il semble qu'on doive s'en remettre à une entité externe pour préserver la qualité de la formation de professionnels au travail complexe, au bénéfice de la jeunesse québécoise.

Voilà où nous en sommes avec la formation et la dotation en enseignement. Malheureusement.

Section 10 :
La recherche en éducation



C'est quoi au juste des « données probantes » ?

[Denis Savard](#) - Université Laval

Dans le discours entourant le projet de loi n° 23 (PL23), l'expression « données probantes » est omniprésente. On l'utilise de manière quelque peu confuse et on semble accorder à ces données des attributs qu'elles ne possèdent pas vraiment. Ce texte vise donc à expliquer ce que sont des données probantes à des personnes non initiées en recherche.

Disons tout d'abord que les « données probantes » telles que généralement définies proviennent du domaine de l'analyse quantitative de l'éducation. Éliminons tout de suite une première confusion : ce ne sont pas toutes les données quantitatives qui reçoivent automatiquement le label de « donnée probante ». Ainsi, beaucoup de références sont faites sous ce label à des données qui ne sont pas des « données probantes ». On réfère ici à des données sur le cheminement des élèves, sur la réussite aux examens, à la durée des études, à la diplomation... Vues de façon brute, ces données ne correspondent pas à des « données probantes » ; il serait plus juste de les nommer **des données de suivi et de planification**. De telles données peuvent servir à concevoir des tableaux de bord de suivi ou à établir des rapports de reddition de compte, par exemple. Ainsi, le ministère, un centre de services scolaire ou une école ne peut se targuer d'utiliser des « données probantes » dans un tel contexte. Pour que les données acquièrent le fameux label, elles doivent répondre à d'autres conditions que leur simple collecte et mise en rapport.

Avant d'énumérer ces conditions, attardons-nous à l'expression « données probantes ». Il s'agit en fait d'une expression un peu maladroite puisque les « données probantes » ne sont pas des données, mais des résultats obtenus à partir de données analysées en fonction de certains protocoles et méthodes. Par exemple, les notes d'élèves à un examen sont des données, alors que leur analyse en fonction de différentes méthodes pédagogiques utilisées sont des résultats. Ces résultats seront qualifiés de « probants » si des différences sont observées entre les diverses méthodes employées dans le respect de certaines conditions et en fonction de critères statistiques.

L'autre partie de l'expression, le qualificatif « probant » découle d'une traduction imparfaite de l'expression anglaise¹ « *evidence based* » comme dans « *Evidence Based Practice* »². Simple question de sémantique ? Non, plus que cela. Cette traduction est en quelque sorte excessive. Le qualificatif probant dérivé du verbe prouver sous-entend que la preuve est faite de façon définitive, qu'un résultat probant est un résultat concluant, convaincant, décisif, éloquent³. Or, il faut savoir que le mot anglais « *evidence* » ne possède pas d'équivalent direct en français. Ce mot peut effectivement avoir la connotation de « preuve » dans son sens limite, mais il couvre

¹ <https://www.linguee.fr/anglais-francais/traduction/evidence-based+data.html>

Dans cette page, à toutes les fois que la traduction « données probantes » est utilisée, apparaît un symbole jaune qui indique lorsque survolé : « Il se peut que cette traduction soit inexacte. »

² Courant développé dans le domaine médical au début des années 1990.

³ Le Nouveau Petit Robert (2004). Dictionnaires Le Petit Robert, éditeur : Paris, p. 2076.



également un champ sémantique beaucoup plus large et moins tranchant qui peut signifier « indice », « élément de démonstration », « pièce à conviction », « indication », « témoignage », toutes choses en deçà de la preuve formelle, mais qui amènent à la démontrer. Ainsi, des « données probantes » sont davantage des résultats qui sont appuyés sur des faits, sur des éléments concrets de démonstration, plutôt que des dogmes établis à jamais, inattaquables quant à leur validité scientifique et à leur potentiel de généralisation.

Une fois, ces clarifications linguistiques établies, passons à ce que sont concrètement les « données probantes » : qu'on se rassure, il ne s'agit pas ici de les dénigrer, mais plutôt de tempérer un discours étriqué dont les élans donnent trop facilement dans le style naïf triomphaliste. Personnellement, je ne peux me déclarer contre les « données probantes » après en avoir analysé et produit des dizaines de milliers dans ma pratique professionnelle et de recherche (juste dans ma thèse de doctorat, j'ai effectué la vérification de la validité et de la robustesse de 36 000 « données probantes » obtenues à partir d'échantillons générés par simulation informatique)⁴. J'assume la direction d'un centre de recherche (CRIRES)⁵ qui offre des formations méthodologiques sur l'accès et sur l'utilisation des « données probantes » et des synthèses de connaissances qui les rassemblent.

Toute donnée de recherche ne constitue pas une « donnée probante ». Les « données probantes » proviennent d'un type de recherche particulier, soit les recherches expérimentales. Ces recherches visent à démontrer avec le minimum de doute possible que c'est bien le traitement X qui produit l'effet Y⁶. Par exemple, on veut démontrer qu'une nouvelle méthode pédagogique mettant l'accent sur des exercices répétitifs (traitement) augmente la réussite aux examens en mathématique (effet) par rapport à l'enseignement usuel donné en classe. La façon considérée comme la meilleure pour arriver à cette démonstration (l'étalon or) est ce que l'on appelle l'« essai contrôlé randomisé ». Dans sa forme la plus simple, servie ici uniquement à des fins de discussion (devis post-test seulement), on prend un échantillon d'élèves que l'on divise en deux groupes au hasard, on donne la nouvelle méthode à un groupe (expérimental) et on enseigne selon la méthode usuelle à l'autre groupe (témoin). On analyse statistiquement la différence entre les deux groupes et si cette différence est assez grande selon un calcul de probabilités, on l'attribue à la méthode utilisée, la preuve est ainsi faite.

La validité de l'essai contrôlé randomisé repose sur trois conditions : 1. le contrôle expérimental, c'est-à-dire que le chercheur a pu contrôler la façon dont les méthodes ont été enseignées; 2. la présence d'un groupe témoin, qui sert ni plus ni moins de groupe de référence; 3. la randomisation (l'attribution au hasard), qui garantit l'égalité de la force des deux groupes et

⁴ Savard, D. (1993). *La régression multiple et les erreurs de mesure : efficacité relative de deux modèles, le modèle standard et le modèle de Fuller, à estimer des relations structurelles*. [Thèse de doctorat, Université Laval].

⁵ CRIRES : le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire

⁶ <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/487597/les-donnees-probantes-un-nouveau-dogme>



l'annulation de l'influence de tous les autres facteurs qui auraient pu influencer les résultats, parce que ces facteurs devraient normalement être répartis également entre les deux groupes.

Pour les tenants de ce type de recherche, en postulant que toutes choses étant égales par ailleurs, l'essai contrôlé randomisé constitue le seul type de devis pour lequel il est accepté de parler de « preuve » formelle. Or, le postulat que toutes les choses non contrôlées sont égales par ailleurs est fragile. Les autres choses à égaliser par ailleurs, ça représente beaucoup dans le domaine de la réussite en éducation (motivation de l'élève, milieu familial, expérience de l'enseignant, type de gestion de l'école et de la classe, soutien apporté) ... la firme DISCAS dénombre 173 de ces facteurs⁷. En fait, la présence simultanée et parfaite de ces trois conditions est davantage l'exception que la norme. Lors de l'expérimentation, il est souvent difficile pour le chercheur de savoir exactement ce qui se passe dans la classe, comment ça a été enseigné, selon quelle intensité... L'attribution au hasard des sujets n'est pas non plus facile à obtenir dans un contexte où les élèves sont déjà regroupés par groupes classes inamovibles. On peut s'efforcer de contrer les difficultés en appliquant des contrôles stricts mais, ce faisant, on s'éloigne des conditions normales et naturelles de pratique et on réduit la capacité de généraliser les résultats.

Si les trois conditions essentielles ne sont pas respectées, ce qui est plus souvent le cas qu'autrement, on passe des devis expérimentaux (qui apportent la « preuve »), à des devis moins « probants »... mais beaucoup plus fréquents, des devis dits quasi expérimentaux (pas de contrôle sur le traitement, pas de randomisation, avec toutefois la présence d'un groupe de comparaison); ou carrément vers des devis non expérimentaux qui ne comportent aucune de ces conditions et qui servent à titre exploratoire ou indicatif.

La question de la pérennité des « données probantes » se pose aussi : ces données possèdent-elles une date de péremption ou entrent-elles à jamais incontestées au panthéon des « données probantes » ? Rappelons au passage que la possibilité de réfuter une proposition constitue le critère principal qui distingue la science des pseudosciences : la science ne produit pas de dogmes!⁸ De toute manière, vu les relations plutôt « relâchées » qui sont le propre des sciences humaines, les « données probantes » présentées, par ailleurs, comme des certitudes peuvent souvent ne correspondre qu'à des phénomènes qui ne sont en fait liés entre eux qu'à 30 %. Les « données probantes » issues de l'analyse de moyennes de groupes ne s'appliquent pas non plus nécessairement et automatiquement à tous les individus qui composent ces groupes; il est possible que, malgré son caractère « probant », une méthode proposée puisse nuire à certains élèves, d'où le besoin d'une pratique enseignante éclairée, réflexive et professionnelle.

Une fois intronisée au temple de la re-donnée, s'il est une chose que la « donnée probante » réalise, c'est qu'elle est loin d'y être toute seule : cet endroit regorge d'une multitude d'autres « données probantes » qui soit la corroborent, la concurrencent ou la contredisent parce que créées à partir de devis différents ou expérimentées dans des contextes qui ne mènent pas

⁷ Pour voir la liste complète, voir [Les facteurs de l'échec scolaire \(byethost7.com\)](http://byethost7.com).

⁸ Van den Reysen, P. (2016). Karl Popper. De la réfutabilité de toute science. *Science & Motricité*, 94, 101-110. <https://www.mov-sport-sciences.org/articles/sm/abs/2016/04/sm150022/sm150022.html>



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

aux mêmes résultats. Pour faire l'objet de choix aussi définitifs et tranchés que ce qui est proposé dans le cas qui nous intéresse, la donnée choisie devra faire plus qu'être simplement « probante », ce qui est déjà son lot à l'entrée, elle devra par surcroît s'avérer supérieure, encore plus « probante » que toutes les autres qui siègent à ses côtés (ce qui à notre connaissance n'a pas été réalisé) et qui, outre leur aspect « probant », peuvent offrir d'autres avantages intéressants comme leur adéquation aux intérêts des élèves, leur adaptabilité à diverses situations ou leur alignement sur les compétences à développer.

Les réserves exprimées ici ne doivent pas nous décourager à faire de la recherche expérimentale, ou à la consulter via des méta-analyses, mais servir à rappeler la prudence et la circonspection qui doivent présider à l'attribution de causes à effets; ce que l'on enseigne dans tout bon cours de méthodologie de la recherche. Les recherches de type expérimental sont utiles et nécessaires : elles offrent un éclairage important sur bien des phénomènes et sont utilisées à bon escient, entre autres, pour expliquer (identification de facteurs spécifiques, leurs poids, leurs relations...) et pour prédire (réussite au degré supérieur, diplomation...). Sans mésestimer l'importance de ces recherches, on doit prendre en compte leurs limites et reconnaître que d'autres méthodologies peuvent s'avérer plus appropriées dans une grande quantité de situations.

Quant à la portée des données de suivi et des « données probantes », on se doit de bien la jauger et se demander si ces données constituent réellement les bases solides et suffisantes sur lesquelles on peut procéder à la réforme complète du système éducatif et, tant qu'à y être, à la mise au rancart du Conseil supérieur de l'éducation, au passage.



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Les « données probantes » en éducation : quid des recherches qualitatives ?

[Frédéric Deschenaux](#) - Université du Québec à Rimouski

[Chantal Royer](#) - Université du Québec à Trois-Rivières

La quantification comme outil de contrôle politique

L'engouement des politiciens et de certains acteurs du domaine de l'éducation pour la quantification des pratiques éducatives dans une gestion axée sur les résultats force les écoles et les centres de services scolaires à établir des indicateurs chiffrés permettant de mesurer l'atteinte (ou non) des indicateurs et cibles de réussite. Le projet de loi n° 40 adopté sous bâillon en 2020 consacrait en effet l'obligation de fournir des données chiffrées au ministre. L'usage des chiffres et de la mesure en éducation afin de rendre compte de la réussite scolaire n'est pourtant pas banal et il importe d'y réfléchir, car la création de l'Institut national d'excellence en éducation (INEE) s'inscrit dans la foulée de la mesure de l'efficacité des pratiques éducatives afin d'identifier les « bonnes pratiques ».

Selon Martin (2020), on quantifie pour trois grands types de motifs : 1) pour se coordonner, s'entendre, échanger et collaborer; 2) pour décider et gouverner et 3) pour connaître et savoir. Ainsi, la quantification a d'abord servi à établir des bases communes, notamment dans le commerce, afin de s'entendre sur des quantités, par exemple. Qu'est-ce qu'une livre de marchandise ? Les échanges commerciaux s'en trouvent complexifiés si les parties impliquées ne présentent pas une compréhension commune des quantités. La quantification sert aussi à décider et gouverner. Pensons aux recensements des populations qui permettent d'éclairer les politiques publiques à mettre en place. Finalement, comme la quantification est très répandue en sciences, Martin (2020) fait une mise au point importante : « si on peut défendre l'idée que la quantification est souvent un aspect important de la démarche scientifique, la quantification n'est pas une preuve de scientificité. Et ce n'est même pas une condition nécessaire, comme en témoignent beaucoup de théories et de connaissances scientifiques [qui ne recourent pas à la quantification] » (p. 204).

La quantification peut certes servir à gouverner, mais l'insistance du pouvoir politique à propos des données probantes en éducation trahit vraisemblablement une intention de contrôle des milieux scolaires par le biais de la quantification, déjà entreprise par la gestion axée sur les résultats. En effet, Maroy (2021) conclut que la gestion axée sur les résultats « reste une politique contestée, controversée sur le terrain, une politique qui distancie les groupes professionnels au sein des écoles et des [commissions scolaires] » (p. 257). En effet, il constate que dans bien des cas, plutôt que resserrer les liens des membres de l'équipe-école, la gestion axée sur les résultats polarise la direction et le personnel enseignant, car les premières veulent bien souvent mobiliser les seconds dans l'implantation des outils de reddition de compte de cette gestion dans une manœuvre pouvant s'apparenter au zèle des anciennes missions d'évangélisation.

Ainsi, la quantification associée au courant des données probantes laisse planer un doute sur la place des méthodes qualitatives dans la gouvernance du réseau scolaire. Peut-on vraiment piloter efficacement un réseau en laissant de côté des modes de production de connaissances qui



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

permettent d’appréhender la complexité tout en donnant la parole aux principaux intéressés ou en analysant leurs pratiques ?

Les préjugés à l’égard des méthodes qualitatives dans les données probantes

Dans son document de consultation sur la création de l’INEE en 2017, le ministère de l’Éducation et de l’Enseignement supérieur (appellation sous le gouvernement libéral) affichait déjà ses couleurs. Dans la section censée fournir « quelques éclaircissements » (p. 13), le tableau 9 explique le grade des recommandations variant entre trois possibilités, de A à C. Le grade A se compose de la preuve scientifique établie, le grade B énonce une présomption scientifique et le grade C marque un faible niveau de preuve scientifique. Dans tous les cas, on peut constater les emprunts aux sciences biomédicales avec « les essais comparatifs hasardisés de forte puissance » ou les « études épidémiologiques » (p. 13). Les recherches qualitatives ne sont jamais évoquées directement, mais on peut les deviner dans l’appellation « études comparatives comportant des biais importants » qui ne fournissent qu’un grade C de recommandation.

Selon Maunier (2019), la relégation de la recherche qualitative au bas de la hiérarchie des données probantes s’observe depuis les premiers classements publiés aux États-Unis à partir de 1979. Malgré une reconnaissance institutionnelle avérée de la recherche qualitative, le courant des données probantes « [...] réveille les préjugés les plus tenaces et renvoie l’image d’une recherche qualitative comme trop insuffisante sur le plan scientifique pour apporter des éléments de connaissances d’un phénomène » (p. 80).

Dans le projet de loi n° 23, la deuxième mission de l’INEE se lit ainsi : « dresser et maintenir à jour une synthèse des connaissances scientifiques disponibles, au Québec et ailleurs, concernant la réussite éducative et le bien-être des élèves » (p. 16). En se fiant au document de 2017, il est légitime de se demander quelle est la place des recherches qualitatives dans ce qui est identifié comme les connaissances scientifiques disponibles, vu le faible niveau de preuve fourni par les recherches qualitatives.

La recherche qualitative pour mieux comprendre l’expérience vécue

En s’intéressant aux expériences vécues et au sens que les acteurs leur donnent, la recherche qualitative permet d’appréhender et de comprendre des phénomènes sociaux d’un point de vue différent de la recherche quantitative et elle est légitimement utilisée dans le champ des sciences de l’éducation depuis des décennies. En fait, depuis le tournant des années 2000, plusieurs voix aux États-Unis, en France et au Québec en appellent à un dépassement de la querelle paradigmatique entre le quantitatif et le qualitatif (Deschenaux et al., 2011). Une panoplie de stratégies et de méthodes de recherche existent, chacune permettant de répondre à des questionnements précis. Toutes sont enseignées dans les programmes de cycles supérieurs des universités à travers le monde et des articles scientifiques sont publiés relatant des résultats de recherche émanant de travaux qui prennent appui sur cette diversité d’approches méthodologiques. Chacune d’entre elles présente son lot de forces et de limites; aucune n’est parfaitement exacte; toutes sont complémentaires. Ainsi, comment est-il possible d’oblitérer une



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

telle évidence en mettant de l'avant le concept de données probantes emprunté aux sciences biomédicales ? Que seraient les sciences de l'éducation sans les travaux ethnographiques fondateurs de Smith et Geoffrey (1968), ceux de Jackson (1968, cités dans Erickson, 2018) pour ne nommer que ceux-là ?

En effet, cette insistance de l'INEE sur les données probantes et la solidité de la « preuve » qu'elles fourniraient dans l'identification des meilleures pratiques vient discréditer l'apport des méthodes qualitatives à la compréhension de problèmes et de situations complexes en éducation. Pourtant, les méthodes qualitatives tirent leur origine d'une réaction au paradigme positiviste dans lequel s'inscrit la recherche quantitative et que les idéateurs de l'INEE semblent considérer comme le paroxysme de la scientificité, en dépit de décennies de débats ayant abouti à la reconnaissance des méthodes qualitatives.

À l'instar de Maunier (2019), mentionnons que de « réinjecter de la complexité grâce à la recherche qualitative, c'est aussi aller au-delà de la quête des « bonnes pratiques », qui seraient applicables dans n'importe quel contexte, comme une « technique neutre » » (p. 81). En effet, les analyses qualitatives permettent d'aller au cœur de l'expertise des praticiens en sortant d'une vision techniciste de la pratique, ce qui semble souhaitable pour appréhender un objet aussi complexe que l'excellence en éducation.

Références

- Deschenaux, F., Laflamme, C. et Belzile, M. (2011). L'essor des méthodologies qualitatives dans la recherche en éducation : Comparaisons de trois revues publiées en France, aux États-Unis et au Québec. *Recherches qualitatives*, 30(2), 3. <https://doi.org/10.7202/1084828ar>
- Erickson, F. (2018). A history of qualitative inquiry in social and educational research. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.). *The SAGE handbook of qualitative research* (5e éd.). Sage Publications.
- Jackson, P. (1968). *Life in classrooms*. Holt, Rinehart & Winston.
- Martin, O. (2020). *L'empire des chiffres : Une sociologie de la quantification*. Armand Colin.
- Maunier, S. (2019). Données probantes : Quel rôle pour la recherche qualitative ? *Recherches qualitatives*, 38(1), 71. <https://doi.org/10.7202/1059648ar>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). *Pour la création d'un institut national d'excellence en éducation : Document de consultation*.
- Maroy, C. (2021). *L'école québécoise à l'épreuve de la gestion axée sur les résultats : Sociologie de la mise en oeuvre d'une politique néo-libérale*. Presses de l'Université Laval.
- Smith, L. et Geoffrey, W. (1968). *The complexities of an urban classroom*. Rinehart & Winston.



Petite histoire des données probantes et de la recherche participative au Québec

[Stéphane Allaire](#) - Université du Québec à Chicoutimi

Le projet de loi n° 23 (PL23) du ministre Bernard Drainville, en particulier le volet de création de l'Institut national d'excellence en éducation (INEE), accentue les discussions à propos des données probantes en éducation. Associées au concept plus global de connaissances issues de la recherche (CIR) par certaines personnes, il importe de comprendre que les données probantes sont en réalité un type de CIR parmi plusieurs autres. Comme toute CIR, ces données peuvent apporter un éclairage aux phénomènes éducatifs. Néanmoins, elles ont aussi des limites, lesquelles ont contribué à l'émergence de la recherche participative au Québec il y a une quarantaine d'années. Ce texte retrace certains événements saillants à ce sujet. Il explique aussi quelques motifs entourant ce développement scientifique important.

Débutons par un bref retour sur l'évolution de la formation des enseignants. Avant les années 1960, la formation des enseignants était dispensée par les écoles normales, qui appartenaient, pour la plupart, à des communautés religieuses. Il s'agissait d'une formation centrée sur le partage de trucs et astuces acquis sur le tas. En outre, il y avait peu ou pas de recherche.

Lors de la Révolution tranquille des années 1960, la formation des enseignants a été confiée aux universités. On souhaitait en faire une formation plus scientifique qui prendrait ses distances d'un enseignement basé que sur des astuces du métier. La formation devient plutôt théorique et il y a peu ou pas de formation pratique.

C'est aussi à partir de ce moment qu'on a commencé à parler des « sciences de l'éducation ». On assiste alors à l'émergence de la recherche dans ce domaine. De quel type de recherche était-il question ?

Plus souvent qu'autrement, on appliquait les méthodes des sciences de la nature, qui cherchent à dégager des lois générales et à comprendre le monde à travers des relations de causalité. On retrouve de tels protocoles aujourd'hui dans les études de type « données probantes », qui ont tendance à faire fi des caractéristiques du terrain au profit de conditions de laboratoire.

Avec le recul, on connaît les limites de cette transposition des méthodes des sciences naturelles aux sciences humaines.

Cette période a duré une vingtaine d'années. Une période qualifiée par certains de « période sombre » de la formation des enseignants. Elle essuie de nombreuses critiques, dont celle de l'importante déconnexion entre ce qui est enseigné et la pratique. Dans le référentiel de compétences professionnelles à l'enseignement de 2001, en référant aux décennies 1970 et 1980, on parle même de l'échec de la formation dans sa tentative de faire des enseignants des « maîtres scientifiques », c'est-à-dire des personnes qui appliquent tel quel les résultats découlant de recherches qui désavouent les particularités du terrain. Au nom de la rigueur des sciences naturelles, on a essayé, en vain, de protocoliser l'enseignement, qui est pourtant une science



humaine répondant à un rationnel différent. L'aspiration de professionnalité de l'époque a échoué. Le fossé s'accroît entre les universitaires et les intervenants des milieux scolaires...

Au début des années 1990, le gouvernement a amorcé une nouvelle réforme de la formation. La professionnalisation de l'enseignement est la vision de l'époque.

On reconnaît que la profession ne peut être réduite à l'application de trucs ou de méthodes et techniques issues de recherches menées selon des conditions de laboratoire. Les travaux de Donald Schön, en particulier son ouvrage sur le praticien réflexif, ont joué un rôle important à cet égard. Par exemple, Schön a illustré, en enseignement et dans plusieurs autres domaines, qu'un professionnel possède une intelligence de la situation. Il converse avec elle. En d'autres mots, il réfléchit dans l'action et s'y adapte en temps réel. Il réfléchit aussi *a posteriori*. Cette interaction contribue à l'échafaudage de savoirs professionnels.

Cette explication peut sembler banale en 2023. Elle l'était moins à l'époque. Il en a découlé un changement important pour la formation à l'enseignement. Tout en reconnaissant l'importance des savoirs formels et des CIR, ceux-ci doivent être mis en dialogue avec l'expérience. C'est pourquoi on a assisté à un accroissement important de la formation pratique en milieu scolaire et à une logique d'alternance entre des cours et des stages tout au long du parcours de formation.

De façon concomitante, sur le plan de la recherche, on assiste à l'émergence de la recherche participative. Des chercheurs reconnaissent la logique propre au terrain. Sans nier la pertinence d'autres types de recherche, dont celui nommé « données probantes », ici, il est question de faire de la recherche « avec » les praticiens plutôt que « sur » eux. On tient compte de la voix des praticiens dans la compréhension et la transformation des situations éducatives. En travaillant avec eux, à partir de leur réalité, les résultats de recherche gagnent en pertinence. Notamment, il y a une interprétation conjointe et une coconstruction des situations.

De nos jours, bien qu'il reste du chemin à parcourir en termes de rapprochement entre les universitaires et les intervenants des milieux scolaires, il faut reconnaître que la recherche participative a contribué à cette proximité. Elle a aussi gagné en reconnaissance scientifique. Hélas, en dépit des apports de ce type de recherche, le fait qu'il soit souvent mené au sein de groupes de travail restreints (il s'agit notamment d'un type de recherche chronophage à piloter en raison des nombreuses interactions qu'il implique) le laisse encore trop souvent dans l'ombre d'un espoir.

De quel espoir s'agit-il ? Le mirage des données probantes. C'est-à-dire l'espoir qu'il existe, en éducation, des méthodes menant à des constats universels qui puissent donner lieu à l'équivalent de la loi de la gravité en physique.

Voilà, bien succinctement, dans quelle mouvance historique s'inscrit une partie de l'actuelle controverse entourant la création de l'INEE dans le cadre du PL23.

Devrait-on considérer probantes uniquement les pratiques découlant de méthodes qui cherchent à dégager des relations de causalité ? Quelques personnes adhèrent à cette idée. On



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

peut comprendre qu'elle puisse être alléchante, réconfortante. Mais la complexité des situations éducatives ne peut être réduite à cette seule logique. Nombre de travaux l'ont illustrée.

Il s'agit plutôt d'être conscient de l'existence de plusieurs façons de faire de la recherche. Que chacune possède ses finalités. Que chacune déploie des cadres spécifiques – et nécessairement incomplets – pour appréhender une situation précise. Que chacune a ses apports et limites. Dit autrement, les conditions de production d'une recherche sont aussi importantes à considérer que ses résultats lorsqu'on s'en inspire pour la pratique.

Si l'avenir fait en sorte qu'on doive composer avec un institut, puissions-nous au moins garder cela en tête...



Proposition pour définir et mobiliser les « pratiques efficaces reconnues par la recherche »

[Loïc Pulido](#) – Université du Québec à Chicoutimi
[Stéphane Allaire](#) – Université du Québec à Chicoutimi

Il existe diverses manières de concevoir ce qu'est une pratique efficace reconnue par la recherche. La notion est plus complexe qu'il n'y paraît. En effet, pour se mettre d'accord sur ce qu'est une telle pratique, il faut être d'accord sur ce qu'est une pratique, sur ce qu'est être efficace et sur comment une recherche peut contribuer au processus de validation de ce qu'on nomme « efficacité ».

En l'état actuel des connaissances en éducation, nous pensons qu'il est possible d'adopter une définition relativement consensuelle de ce qu'est une pratique efficace. Toutefois, il est peu probable actuellement d'arriver à une position consensuelle à propos de comment la recherche peut ou doit s'y prendre pour reconnaître des pratiques efficaces. Il existe par contre des positions nuancées sur la question, que nous proposons d'adopter ici.

Les pratiques efficaces

En s'appuyant sur la conception des pratiques éducatives formalisées par Marguerite Altet (2002) et sur l'idée que la finalité de l'école est la réussite éducative des élèves (c'est-à-dire l'expression de leur plein potentiel dans les différents aspects du développement global), il est possible d'adopter la définition suivante :

Une pratique efficace est une pratique (entendue au sens d'une manière de faire, associée aux objectifs, compétences et savoirs disciplinaires, stratégies, valeurs et idéologies mobilisées pour prendre la décision d'agir) qui soutient la réussite éducative des élèves.

Pour reprendre la pensée de Donald Schön (1994), une pratique sera considérée pertinente - ou efficace - lorsqu'elle favorise l'adéquation entre une intention et les résultats obtenus.

Selon nous, cette définition pourrait être acceptée par un nombre important d'acteurs des milieux scolaires et de chercheurs. Mais toute consensuelle qu'elle fût, son usage nécessite des précautions, car l'idée même de pratique efficace est controversée si ce n'est polémique. Si tout le monde peut s'entendre sur l'intérêt de chercher à identifier les pratiques qui soutiennent la réussite éducative, beaucoup trouvent que ce peut être vain et parfois risqué. Vain, car des pratiques qui seraient efficaces dans tous les contextes n'existent sans doute pas. Risqué, car d'une part l'idée de pratique efficace pourrait laisser penser qu'il existe des recettes qui, appliquées, garantissent la réussite de tous en tout temps. Risqué, d'autre part, car ce terme est souvent associé à la gestion axée sur les résultats et au biais qui vient avec cette approche : le biais de résultats. Ce biais consiste à se concentrer sur les résultats aux évaluations ou aux tests en oubliant qu'ils ne reflètent jamais exactement ce qu'ils sont censés mesurer. En effet, la docimologie, la métrologie et la psychométrie nous apprennent que tout outil de mesure, même



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

très bien conçu, est avant tout une histoire de compromis et n'a jamais une validité parfaite. Quand bien même aurait-il la meilleure validité possible, des enjeux d'interprétation se posent. Il y a un risque (et une tendance) à imputer la principale responsabilité des résultats aux enseignants et à leurs pratiques alors que nombre de facteurs directs et indirects sont susceptibles d'influencer la manière dont les élèves tirent parti de cette pratique.

Pour sortir de cette polémique, nous invitons à la prudence, en adoptant une précaution simple : éviter d'évoquer une « pratique A efficace » en soi. Il conviendrait plutôt d'être précis en mentionnant que la « pratique A est considérée comme efficace, en vue de soutenir B, telle qu'appréhendé à partir ou au moyen de C, auprès des élèves D, dans un contexte E »

A est ici la pratique dont il est question; B, l'aspect de la réussite éducative ou du développement de la personne qu'elle soutient; C, le ou les outils qui sont mobilisés pour rendre compte de ce soutien; D, les personnes auprès desquelles le soutien a été constaté; et E, les caractéristiques du ou des contextes dans lesquels la pratique a été conduite.

Cette manière de parler d'une pratique dépasse la simple allusion à son efficacité et fait ressortir l'ensemble des éléments à considérer dans l'action.

La reconnaissance des pratiques efficaces par la recherche

Dans le champ des recherches en éducation, une pratique peut être reconnue comme efficace lorsque l'on dispose de données de recherches indiquant qu'elle l'est. Ces données constituent alors des formes de preuve d'efficacité. Les sciences de l'éducation et leurs disciplines contributives établissent deux types de preuves : les preuves statistiques et les preuves culturelles (nous empruntons cette catégorisation à Sensevy, 2022). En l'état actuel des choses, plusieurs positionnements existent. Certains pensent que les preuves statistiques devraient être considérées prioritairement (ou uniquement), car elles permettraient de prévoir qu'une pratique sera efficace à grande échelle. D'autres pensent que les preuves culturelles devraient être considérées prioritairement, car elles permettent de prévoir qu'une pratique sera efficace dans un contexte précis. D'autres enfin invitent à considérer l'ensemble des données disponibles. Ce sera la position proposée dans ce texte.

Les preuves statistiques

Présentation

L'idée de preuve statistique en éducation vient des approches nommées « éducation fondée sur la preuve » (*evidence-based education*), qui s'inspirent de la médecine. On y met en place des recherches pour évaluer si une pratique éducative donnée produit un effet particulier, mesurable. Pour y parvenir, bien qu'il existe plusieurs façons de faire, la manière standard de procéder consiste à comparer les progrès d'élèves ayant bénéficié d'une pratique dont on souhaite valider les effets (appelons-la pratique A) à ceux d'élèves ayant bénéficié d'une autre pratique (appelons-la B). Les élèves sont évalués avant et après les interventions : leur performance à des tâches mettant en jeu ce que vise la pratique A est mesurée. On recourt à des outils statistiques pour savoir si les élèves qui ont bénéficié de A ont fait des progrès plus importants que les élèves ayant



bénéficié de B. Ces outils statistiques permettent de conclure si les deux pratiques produisent des effets différents et, le cas échéant, de mesurer l'ampleur de cette différence (taille d'effet).

De tels résultats constituent des preuves statistiques. On peut accroître le niveau de ces preuves statistiques en augmentant le nombre d'élèves dans les études ou en regroupant les résultats provenant de différentes études, ce que font les synthèses, les méta-analyses¹ ou les méga-analyses².

Intérêts et limites des preuves statistiques

Les preuves statistiques sont intéressantes à plusieurs égards. Nous en soulignerons deux qui suffisent selon nous à les considérer pour identifier des pratiques efficaces :

- Elles permettent d'identifier des pratiques globalement efficaces (ou inefficaces) pour augmenter la performance des élèves vis-à-vis d'un indicateur particulier, après avoir été testées auprès d'un grand nombre de personnes. Par exemple, le fait de disposer de preuves statistiques qui indiquent que la pratique du tutorat est efficace pour soutenir l'acquisition d'une connaissance donnée constitue un appui rationnel pour encourager ce type de pratique et soutenir son appropriation, pour peu que l'on ait l'intention de soutenir l'acquisition de cette connaissance³.
- Elles permettent de comparer : si l'on dispose de preuves statistiques à propos de deux pratiques entre lesquelles il faut choisir et que celles-ci ont été testées à partir de paramètres semblables, il est possible de considérer les tailles d'effets des deux pratiques et d'intégrer cette preuve à son processus de prise de décision.

Les preuves statistiques présentent des limites. Les trois principales lorsqu'il s'agit d'identifier des pratiques efficaces sont les suivantes :

- Elles n'existent que pour un nombre très limité de pratiques. On peut même dire que régulièrement, aucune preuve statistique n'est disponible à propos d'une pratique particulière pour une finalité particulière (par exemple, à notre connaissance, il n'existe pas de preuves statistiques de l'efficacité de l'action de saluer les élèves sur le fait qu'ils se sentent bien à l'école ; cet exemple montre bien, d'ailleurs, que des preuves statistiques ne sont pas toujours nécessaires ou utiles). Ce nombre est encore plus restreint lorsque l'on cherche à atteindre des preuves statistiques de haut niveau (et lorsque l'on va chercher des preuves statistiques de bas niveau, il n'est pas rare de se retrouver avec des études qui montrent peu ou pas d'effet ou des études qui en montrent beaucoup pour une même pratique).

¹ Une méta-analyse est une démarche statistique qui conduit à synthétiser les résultats d'études quantitatives indépendantes en faisant des calculs d'effets combinés.

² Une méga-analyse est une démarche statistique qui conduit à synthétiser les résultats de méta-analyses.

³ Par contre, nous souhaitons souligner que la présence d'un effet à grande échelle ne permet pas de prédire ce qui se passera pour un élève donné. C'est une question avant tout mathématique : ce qui est prévisible pour un grand groupe de personnes ne permet pas de prévoir ce qui advient pour un individu donné, avec ses caractéristiques propres.



- Elles postulent l'homogénéité d'interventions qui ne sont pourtant pas homogènes. Concrètement, lorsque l'on mène une étude qui vise à produire des preuves statistiques, une bonne pratique consiste à mesurer la fidélité des interventions, c'est-à-dire mesurer jusqu'à quel point l'intervention mise en place pour une recherche est conforme à ce que les chercheurs avaient prévu initialement. Cette bonne pratique n'est pas toujours mise en œuvre (loin s'en faut). Lorsqu'elle l'est, on observe toujours que les interventions données diffèrent au moins légèrement de celles prévues. Et c'est normal : on travaille avec de l'humain et des systèmes d'activité dans lesquels nombre de facteurs s'entrecroisent. Le problème est que lorsque l'on cherche à agglomérer des recherches pour augmenter le niveau de preuve statistique, on va regrouper les mesures d'effets et omettre les mesures de fidélité. Cela a pour conséquence de ne pas avoir d'idée claire de ces adaptations (qui sont pourtant toutes aussi intéressantes que l'intervention prévue initialement).
- Elles découlent de procédures qui ne permettent pas d'envisager globalement les effets d'une pratique, ce qui peut parfois poser problème. Imaginons à titre d'exemple une pratique A, dont l'intention est d'améliorer les capacités de calculs additifs, de tête, des élèves. L'évaluation de cette pratique va consister à déterminer si la performance des enfants qui ont bénéficié de cette pratique augmente plus, dans des tâches dans lesquelles ils doivent faire des additions de tête, que celles d'enfants ayant bénéficié d'une pratique alternative. Le cas échéant, la pratique sera considérée comme efficace. Seulement voilà, cette même pratique pourrait entraîner une augmentation du niveau d'anxiété des enfants ou de l'enseignant ou encore elle pourrait entraîner une baisse du niveau en français. Comme on ne peut pas tout mesurer en tout temps, les recherches ne documentent pas ces aspects. Bref, une pratique peut avoir des retombées non prévisibles qui sont rarement documentées dans les études qui cherchent à apporter des preuves statistiques.

Les preuves culturelles

Présentation

L'idée de preuve culturelle en éducation est en lien avec une approche de recherche dans laquelle les pratiques sont source de preuves en éducation (*practice-based evidence*). Dans cette approche, on considère que si un consensus concernant l'efficacité d'une pratique peut être dégagé parmi des personnes compétentes qui en ont une expérience suffisante, cela constitue une preuve culturelle de son efficacité. Ainsi, si des enseignants, des conseillers pédagogiques ou des chercheurs forment une équipe de recherche et formalisent ensemble une pratique avec une intention particulière (prenons l'exemple du débat à visée philosophique avec les enfants pour soutenir les capacités d'argumentation), la mettent en place, la documentent et constatent de manière consensuelle, en utilisant un cadre d'interprétation rationnel, qu'avec la mise en place de cette pratique, les élèves vont plus loin dans leur argumentation, en produisant plus de contre arguments, plus d'idées, etc., cela constitue une preuve culturelle de l'efficacité de la pratique du débat à visée philosophique.



Intérêts et limites des preuves culturelles

Les preuves culturelles sont intéressantes à plusieurs égards. Comme pour les preuves statistiques, nous en soulignerons deux qui suffisent selon nous à les considérer pour identifier des pratiques efficaces :

- Elles permettent de formaliser les pratiques d'une manière qui est très contextualisée (incluant tout ce qui est nécessaire pour rendre une pratique possible en termes de formation, de temps, de possibilités et contraintes, etc.). Cela tient au fait que pour qu'une preuve culturelle soit considérée comme valide, elle doit s'appuyer sur une description aussi détaillée et riche que possible du contexte dans lequel elle a été établie.
- Elles offrent la possibilité d'identifier des retombées non initialement prévues d'une pratique. Ainsi, des personnes impliquées dans des recherches qui visent des preuves culturelles auront nécessairement accès à des retombées imprévues, mais considérées significatives d'une pratique. Ces retombées seront mentionnées dans les résultats de la recherche.

Les preuves culturelles présentent des limites. Les trois principales lorsqu'il s'agit d'identifier des pratiques efficaces sont les suivantes :

- Comme elles sont basées sur une analyse qui comprend une part de subjectivité assumée (NB : contrairement à ce que l'on peut penser intuitivement, cette part de subjectivité existe aussi dans les approches statistiques) et malgré toutes les précautions que prennent les personnes qui font les analyses, on ne peut pas totalement exclure certains biais de subjectivité. Par exemple, Ramus (2020) en liste quelques-uns, soit : observation subjective basée sur les attentes, biais de confirmation, mémoire sélective, non prise en compte de l'évolution spontanée.
- Elles n'ont pas pour finalité de produire des résultats généralisables et n'ont pas vocation à être généralisées. Autrement dit, une preuve culturelle n'a pas à déterminer ce qu'il faut faire dans les classes, mais comprendre ou développer localement et d'une manière la plus détaillée possible une pratique en considérant ses éventuelles retombées.
- Il peut arriver qu'une pratique considérée comme efficace grâce à des preuves culturelles soit inefficace à grande échelle ou qu'elle ait besoin d'être adaptée selon des caractéristiques locales différentes pour devenir efficace.

Conclusions

Au terme de ce texte, nos recommandations seraient les suivantes :

- Adopter une définition des pratiques efficaces reconnues par la recherche comme : une pratique (manière de faire, associée aux objectifs, compétences et savoirs disciplinaires, stratégies, valeurs et idéologies mobilisées pour prendre la décision d'agir) qui soutient la réussite éducative et l'expression du plein potentiel des élèves, pour laquelle on dispose de preuves culturelles ou statistiques d'efficacité.
- Prendre des précautions d'usage en parlant : de « pratique A, considérée comme efficace pour soutenir B, telle qu'appréhendé par C, auprès des élèves D, dans un contexte E ».



- Faire bon usage des pratiques ainsi identifiées. Selon nous, il est important : 1) de faire en sorte, d'une part, que les personnes enseignantes prennent connaissance des pratiques qui sont identifiées comme efficaces par des preuves culturelles ou statistiques et, d'autre part, que les personnes enseignantes contribuent à leur développement, notamment lorsque ces pratiques répondent à des besoins identifiés pour leurs élèves en particulier; 2) de leur fournir des occasions de développement professionnel leur permettant, d'une part, de comprendre la pertinence et les limites des deux types de preuve et, d'autre part, de développer une approche critique des résultats de recherche; 3) d'accompagner ceux qui le souhaitent pour s'approprier les résultats des recherches qui identifient des pratiques efficaces (cette appropriation peut prendre différentes formes : souvent, ce sera l'appropriation de nouvelles pratiques, mais parfois ce sera l'acquisition de connaissances qui viendront plus tard appuyer des prises de décision) et 4) d'assortir cet accompagnement à des collectes de données permettant l'établissement de nouvelles preuves culturelles et statistiques.

Plus spécifiquement par rapport aux points 2, 3 et 4, nous pensons qu'un accompagnement par des personnes chercheuses et des personnes conseillères pédagogiques est un modèle porteur à poursuivre.

- Prendre conscience du fait que les pratiques efficaces identifiées par la recherche, que ce soit avec des preuves culturelles ou des preuves statistiques, ne représentent qu'une petite portion des pratiques qui existent et qui peuvent soutenir les élèves. Ainsi, il importe de continuer de donner la parole aux personnes enseignantes pour qu'elles partagent des pratiques qu'elles jugent efficaces pour des enjeux rencontrés par leurs collègues qui ont des problématiques comparables. Il y aurait un intérêt majeur à le faire de manière concertée avec des personnes chercheuses, avec comme perspective de formaliser lesdites pratiques et d'établir de nouvelles preuves culturelles ou statistiques, dans une perspective de communauté apprenante.
- Prendre conscience que, en dépit de la pertinence des pratiques efficaces, la recherche en sciences de l'éducation porte sur bien d'autres aspects que l'efficacité et que ceux-ci peuvent aussi aiguiller, d'autres façons, la prise de décision des intervenants des milieux scolaires. Par exemple, une étude sur le sentiment de bien-être au travail des personnels scolaires n'a pas de visée d'efficacité en tant que telle, mais elle peut fournir des constats susceptibles d'informer le climat et l'organisation du travail. Une autre portant sur les goûts et intérêts des élèves à l'extérieur de l'école pourrait fournir des pistes pour établir un climat d'apprentissage engageant, en s'appuyant sur ces préférences. Un troisième exemple est le rapport de Larry Cuban (1984) qui, puisant notamment à des études ethnographiques, montre que de transformer des résultats de recherche sur les écoles efficaces en termes pratiques a des coûts et des conséquences non anticipés. Le titre de son document plutôt parlant s'intitule « Transformer la grenouille en prince ».

Nous nous tenons à votre disposition pour approfondir et référencer les différentes idées développées.



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Note pour positionner les auteurs par rapport aux approches proposées

Loïc Pulido conduit des recherches qui s'intéressent aux pratiques éducatives avec une entrée plutôt statistique. Il a une ouverture et une sensibilité vis-à-vis de l'approche culturelle et a mené quelques recherches qui incluent cette approche et parfois l'articulent à l'approche statistique.

Stéphane Allaire conduit des recherches qui s'intéressent aux pratiques éducatives avec une entrée plutôt culturelle, en particulier des approches participatives visant le développement d'innovations à partir de besoins manifestés par les milieux scolaires. Il reconnaît la pertinence de l'approche statistique et la combine à l'occasion à des recherches qui sont plutôt de nature culturelle.

Références

- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Cuban L. (1984). Transforming the frog into a prince: Effective schools research, policy, and practice at the district level. *Harvard Educational Review*, 54(2), 129–151.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED245359.pdf>
- Ramus, F. (2020). Comment savoir ce qui marche en éducation ? disponible à <https://ramus-meninges.fr/2020/10/25/ce-qui-marche-en-education-2/>
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Logiques.
- Sensevy, G. (2022). Vers une épistémologie des preuves culturelles. *Éducation et didactique*, (16-2), 145-164.



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Pourquoi mettre à l'index un pan tout entier de la recherche en éducation au Québec ? Une réponse à Gauthier, Bissonnette et Van der Maren (2023) à propos du rapport T4-P4.

[Stéphane Allaire](#) - Université du Québec à Chicoutimi

[Thérèse Laferrière](#) - Université Laval

Dans leur manuscrit intitulé *La pertinence de l'utilisation des données probantes en éducation à la lumière des rapports théorie-pratique* (2023)¹, Clermont Gauthier, Steve Bissonnette et Jean-Marie Van der Maren proposent quatre rapports théorie-pratique « ... pour aborder la question des données probantes ». Ils cherchent à faire « apparaître des éléments de compréhension importants qui, [l'espèrent-ils], ne permettront sans doute pas d'éliminer les oppositions [aux données probantes], mais à tout le moins de contribuer à les recadrer ».

D'entrée de jeu, puisqu'on se plaît à nous associer aux opposants des données probantes, dans le manuscrit et ailleurs, nous précisons, pour une énième fois, que nous ne sommes pas contre de telles données. Souhaitons que le message soit compris cette fois et que le colportage d'insinuations cessera.

Nous rappelons aussi que, bien que le concept de données probantes soit souvent utilisé par les milieux scolaires pour désigner l'ensemble des connaissances issues des recherches en éducation, celui-ci réfère plutôt à des études menées d'une façon bien particulière, lesquelles sont ensuite agrégées dans ce qu'on appelle des méta-analyses. La distinction suivante est importante pour la compréhension de la suite du texte et de ce qui pourrait survenir en milieu scolaire par la suite.

[De telles études viennent] des approches nommées « éducation fondée sur la preuve » (*evidence-based education*), qui s'inspirent de la médecine. On y met en place des recherches pour évaluer si une pratique éducative donnée produit un effet particulier, mesurable. Pour y parvenir, bien qu'il existe plusieurs façons de faire, la manière standard de procéder consiste à comparer les progrès d'élèves ayant bénéficié d'une pratique dont on souhaite valider les effets (appelons-la pratique A) à ceux d'élèves ayant bénéficié d'une autre pratique (appelons-la B). Les élèves sont évalués avant et après les interventions : leur performance à des tâches mettant en jeu ce que vise la pratique A est mesurée. On recourt à des outils statistiques pour savoir si les élèves qui ont bénéficié de A ont fait des progrès plus importants que les élèves ayant bénéficié de B. Ces outils statistiques permettent de conclure si les deux pratiques ont des effets différents et, le cas échéant, de mesurer l'ampleur de cette différence (taille d'effet). (Pulido et Allaire, 2023, p. 2)

Une limite importante de ce type d'études – qu'on appelle devis expérimental ou quasi expérimental – réside dans son postulat d'homogénéité d'interventions qui ne le sont pourtant pas. On considère peu ou pas les caractéristiques spécifiques des classes, à la fois dans le

¹ Nous avons utilisé la version du manuscrit datée du 29 septembre 2023, relayée par Steve Bissonnette sur son compte X (anciennement Twitter).



déroulement de la recherche et l'interprétation des données obtenues. Au contraire, on essaie même d'en faire fi, de peur que ces particularités parasitent les études.

Cette parenthèse étant faite, la première partie du manuscrit de Gauthier et al. (2023) décrit les quatre rapports théorie-pratique proposés, soit *le réel et son double* (P1-T1), *décrire et prescrire* (P2-T2), *les fins et les moyens* (P3-T3) et du *fondamental vers l'appliqué* (P4-T4). Reprenons textuellement le résumé qu'ils en font :

... ces quatre rapports articulent chacun à leur manière les concepts de théorie et de pratique. Le réel (P1) et son double (T1) est le rapport qui illustre le travail de la science qui cherche à représenter le réel. Il implique la recherche du VRAI. Le second rapport est celui de la tentative de mettre en relation le jeu descriptif de la science (T2) avec celui prescriptif (P2) des finalités. C'est une tentative avortée d'utiliser la science pour déterminer les finalités générales (le JUSTE), il a été représenté par une flèche brisée de couleur rouge. En effet, les finalités ne sont pas des énoncés dénotatifs, mais bien prescriptifs. Les finalités ont le même statut que des opinions et ne peuvent être fondées scientifiquement. Le troisième rapport théorie-pratique consiste en la recherche des meilleurs moyens (P3) (EFFICACE) pour atteindre des finalités estimées préalablement souhaitables (T3) (JUSTE). Enfin, le quatrième rapport théorie-pratique vise à mettre en relation le fondamental (T4) et l'appliqué (P4) afin de rechercher des applications pratiques des découvertes fondamentales. C'est le domaine de l'UTILE. (Gauthier et al., 2023, p. 19)

Notre intention ici n'est pas de soumettre une critique de la pertinence, de la richesse, du potentiel ou de la rigueur de cette conceptualisation. Nous serons bons joueurs et y adhérons, nonobstant ce qu'on peut en penser. Nous illustrerons plutôt que l'argumentaire développé par Gauthier et al. (2023) dans la suite de leur manuscrit fait fi, pour des raisons dont les supputations n'ont pas leur place ici, d'un pan significatif tout entier de la recherche en éducation au Québec et ailleurs depuis une quarantaine d'années.

Pour justifier la pertinence de se concentrer exclusivement sur les rapports théorie-pratique qu'ils associent au VRAI (P1-T1) et à l'EFFICACITÉ (P3-T3), les auteurs font une affirmation tout aussi stupéfiante que fautive compte tenu de leur réputation :

Ce long détour montrant les différents rapports théorie-pratique permet non seulement de prendre conscience que les concepts de théorie et de pratique n'ont pas la même signification, mais également de percevoir qu'ils peuvent se décliner en quatre rapports différents. Cependant, seuls les rapports au VRAI et à l'EFFICACITÉ seront utiles pour la suite de ce texte. [...] Par ailleurs, le quatrième rapport théorie-pratique (l'UTILE) n'est pas nécessaire à notre argumentation. Il pose la possibilité de déduire des applications pratiques d'une recherche fondamentale. On se situe alors plutôt au cœur de la relation entre les sciences pures et les sciences appliquées et ces dernières produisent des recherches UTILES pour la société. Cela concerne moins directement le domaine de l'éducation. (Gauthier et al., 2023, p. 19)

Nous comprenons donc, par ces propos de Gauthier et al. (2023), que les sciences de l'éducation ne produiraient pas de recherches utiles pour les écoles, les classes et les pratiques éducatives



qui s’y déroulent. Cette affirmation nous paraît complètement déconnectée de la réalité scientifique en éducation et nous la réfutons.

Il y a une quarantaine d’années, le pan de la recherche participative (Anadón, 2007) s’est développé en réponse aux limites de ce que certaines personnes considèrent le *gold standard* de la recherche en éducation : les devis expérimentaux et quasi-expérimentaux. Même les *National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine* (NASEM) reconnaissent aujourd’hui que l’*Institute of Education Sciences* (IES) aux États-Unis en a abusé par le passé, au détriment de l’instauration d’une culture partenariale entre chercheurs et intervenants des milieux scolaires (NASEM, 2022); culture qui est maintenant plus prégnante dans les orientations de l’Institut. Soulignons au passage que c’est à l’ancien modèle de l’IES auquel certains promoteurs réfèrent pour justifier la mise en place d’un Institut national d’excellence en éducation au Québec. Une telle proposition étonne étant donné que les limites en sont connues depuis longtemps et reconnues par l’IES lui-même. Entre autres critiques, on déplorait la déconnexion des constats découlant des devis expérimentaux et quasi-expérimentaux par rapport à la réalité de la classe. Les intervenants des milieux scolaires y voyaient peu... d’utilité. D’autres trouvaient aussi que les résultats tardaient à éclairer la pratique et que, lorsqu’ils étaient finalement disponibles, l’action de la classe était rendue bien ailleurs.

Ce type de constats a amené Ann Brown à développer la méthode du *design experiment* (Brown, 1992), connue aujourd’hui sous l’appellation de *design-based research* (DBR). S’inspirant du quadrant de la recherche scientifique de Pasteur, Barab (2022) explique que le DBR se positionne au niveau du « *use-inspired basic-research* » (p. 178), ce qui correspond au rapport P4-T4 dont Gauthier et al. (2023) nient l’existence en éducation. Plus précisément,

DBR is used to study learning in environments that are designed and systematically changed by the researcher. DBR [...] involves a commitment to studying activity in naturalistic settings, with the goal of advancing theory while at the same time directly impacting practice. (Barab, 2022, p. 177)

Ainsi, dans ce type d’approche, ce n’est pas tant la quête de la vérité (*belief mode*) qu’on poursuit, mais plutôt l’amélioration de quelque chose (*design mode*) (Bereiter et al., 2003).

Le DBR fait partie de la famille de la recherche participative, qui regroupe d’autres méthodes spécifiques, notamment la recherche collaborative (Desgagné, 1998), la recherche-action (Savoie-Zajc, 2001), la recherche développement (Loiselle, 2001), etc. La recherche qu’on y mène tient compte des besoins des praticiens et poursuit une visée de compréhension d’une situation, de transformation des pratiques, de développement professionnel ou de production de connaissances scientifiques et pratiques (Anadón, 2007; Barton et Hayhoe, 2022; Bourrassa et al., 2017; Heron et Reason, 2008; Laferrière, 2020; Lamoureux, 2021; Lapointe et Morrissette, 2017).

Ce type de recherche continue de gagner en pertinence pour plusieurs motifs : meilleure compréhension du milieu scolaire par les chercheurs (Brown, 2021); pertinence accrue des résultats de recherche (Areljung et al., 2021; Farrell et al., 2021; NASEM, 2022; Penuel et al., 2020); rapprochement entre les chercheurs et les praticiens (Areljung et al., 2021; Bungum et Sanne, 2021; Hopkins et al., 2019); contribution à la réussite des élèves (Farrell et al., 2021; Krajcik



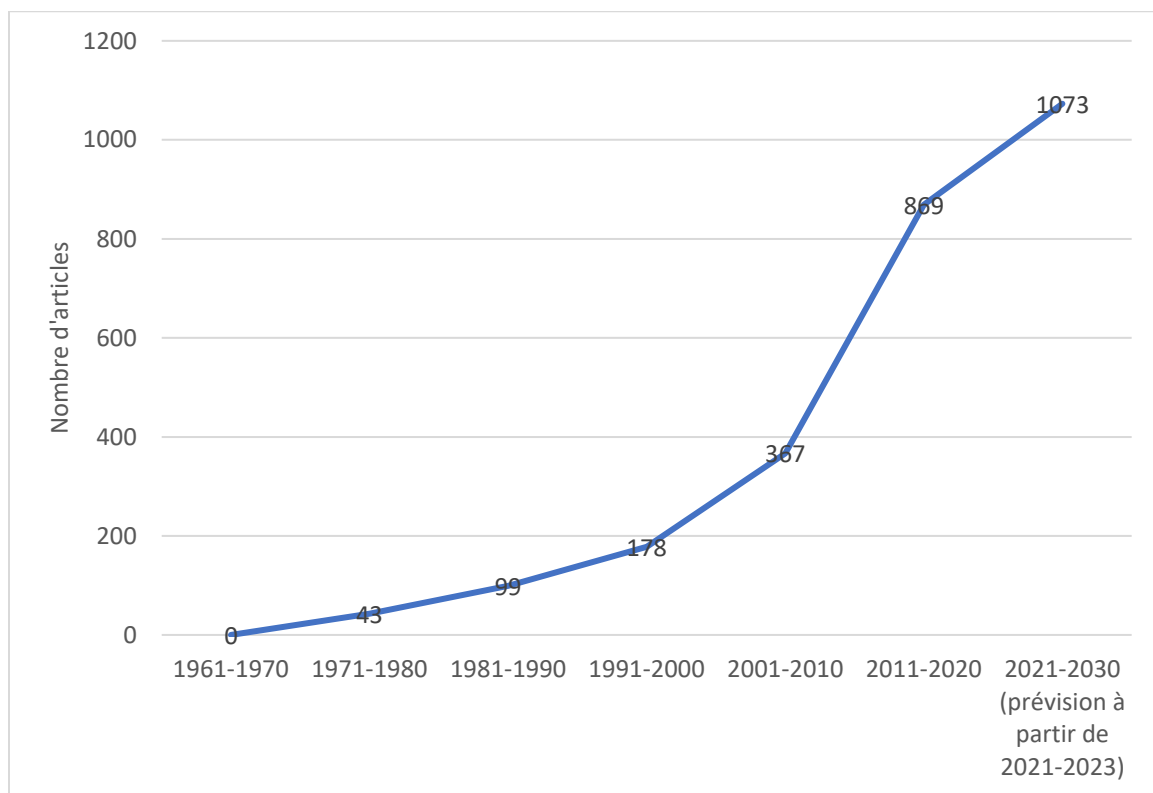
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

et al., 2023; NASEM, 2022; Saavedra et al., 2021); développement de compétences en enseignement et de pratiques innovantes (Bergmark, 2023; Collard-Fortin et al., 2022; Sénéchal et Tremblay, 2021; Penuel et al., 2020); développement de la littératie scientifique chez les praticiens (Bergmark, 2023; Brown, 2021).

Ce pan de la recherche scientifique, qui peut être associé au rapport T4-P4 de Gauthier et al., (2023), est en plein essor au Québec et en milieu anglophone, comme l'illustrent les figures 1 et 2.

Figure 1

Essor de la recherche participative dans la littérature scientifique en français (à partir d'ÉRUDIT)

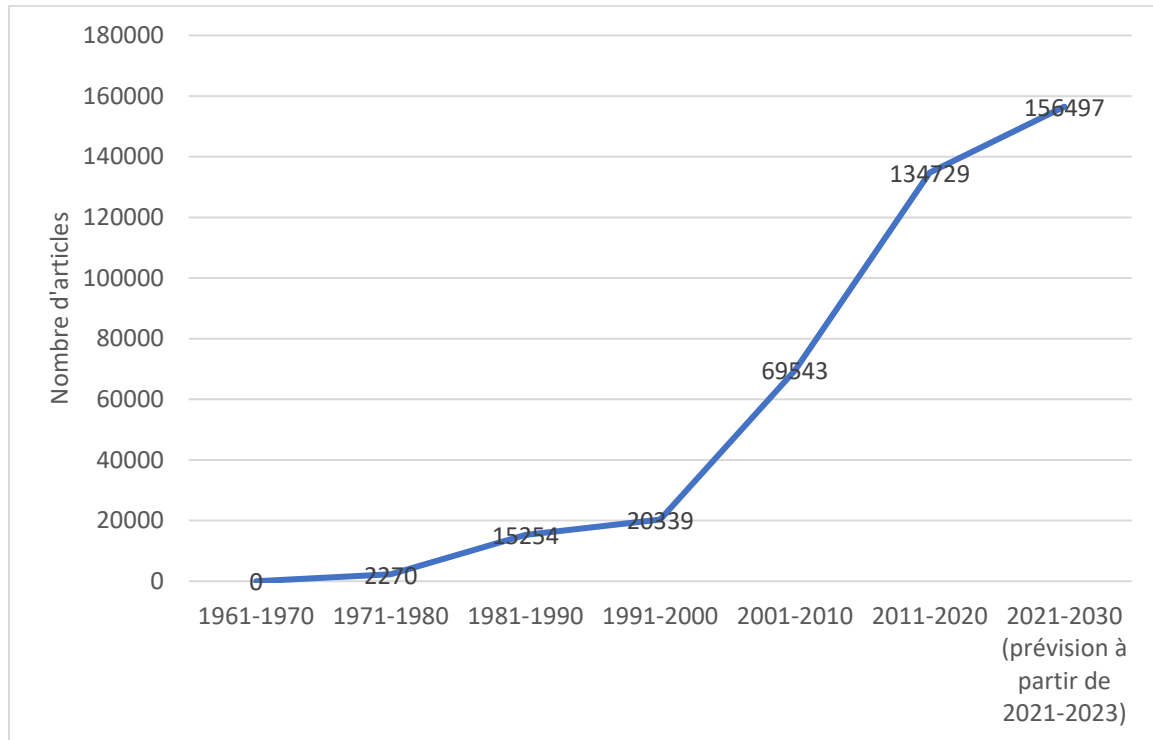


Pour le Québec, la base de données ÉRUDIT a été utilisée. Nous avons dénombré les articles évalués par les pairs dont le résumé fait référence à la recherche participative. Les principaux termes utilisés ont été les suivants : recherche participative, recherche collaborative, recherche-action et recherche développement.



Figure 2

Essor de la recherche participative dans la littérature scientifique en anglais (à partir de ERIC)



Pour le milieu anglophone, la base de données ERIC a été utilisée. Nous avons aussi dénombré les articles évalués par les pairs dont le résumé fait référence à la recherche participative. Les principaux termes utilisés ont été les suivants : *participatory research*, *participatory action research*, *collaborative research* et *design-based research*.

Ces données de base suffisent à réfuter l'affirmation de Gauthier et al. (2023) selon laquelle « [...] le quatrième rapport théorie-pratique (l'UTILE) [...] concerne moins directement le domaine de l'éducation (p. 19) ». Comment se fait-il qu'on essaie ainsi d'invisibiliser un pan tout entier de la recherche en éducation ? Un pan qui, notamment, a contribué au rapprochement de ce qui a longtemps été considéré comme deux solitudes ? Qui permet de faire percoler dans les milieux scolaires des résultats de recherche, qu'ils soient plus fondamentaux ou appliqués. Qui soutient le développement de pratiques qui s'appuient sur la science, tout en étant viables pour les enseignants et les autres intervenants...

N'en déplaise à certaines personnes, la recherche participative peut aussi contribuer au développement de pratiques dites efficaces. Elle emprunte seulement un rationnel différent de celui auquel souscrivent Gauthier et al. (2023). Ce que ces derniers considèrent comme le *gold standard* de la recherche – les devis expérimentaux et quasi-expérimentaux – réfère aux preuves statistiques, une épistémologie qui provient de la médecine et dont ils semblent croire que la



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

transposition de l'usage puisse se faire *as is* en éducation. Quant à elle, la recherche participative s'appuie sur des preuves culturelles (Pulido et Allaire, 2023; Sensevy, 2022).

Les deux types de preuves ont-ils leur place dans la compréhension et l'amélioration des phénomènes en éducation ? Ils l'ont. Par exemple, les preuves statistiques peuvent apporter un regard éclairant sur ce que l'IES cherchait à faire dans ses premières années d'existence, c'est-à-dire identifier « ce qui fonctionne » en faisant abstraction des personnes et des contextes. Or, une fois que l'on comprend mieux cet aspect, encore faut-il savoir « pour qui », « dans quelles circonstances » et « comment s'y prendre ». Les preuves culturelles ont un apport indéniable à cet égard et l'IES le reconnaît depuis un bon moment déjà.

Enfin, nous nous étonnons que certaines personnes essaient de passer à la trappe des rayons complets de la littérature scientifique en éducation. Quels sont les motifs, réels ou cachés, de cette mise à l'index ? Ces personnes considèrent-elles leur approche plus pure que celles des autres pour dégager des VÉRITÉS objectives, c'est-à-dire qui sont soi-disant indépendantes des personnes qui les génèrent ? Le cas échéant, il nous semble que la science flirte avec la naïveté ou la prétention du chercheur...

Références

- Anadon, M. (2007). *La recherche participative : une préoccupation toujours vivace*. Presses de l'Université du Québec.
- Areljung, S., Leden, L. et Wiblom, J. (2021) Expanding the Notion of Ownership in Participatory Research Involving Teachers and Researchers. *International Journal of Research & Method in Education*, 44(5), 463-473. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2021.1892060>
- Barab, S. (2022). Design-based research. A methodological toolkit for engineering change. Dans K. Sawyer, K. (dir.), *Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Third Edition. Cambridge University Press.
- Barton, J. et Hayhoe, S. (2022). *Emancipatory and Participatory Research for Emerging Educational Researchers: Theory and Case Studies of Research in Disabled Communities*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003083924>
- Bereiter, C., Scardamalia, M. et van Merriënboer, J. (2003). Learning to work creatively with knowledge. Dans E. De Corte, L. Verschaffel et N. Entwistle (Eds.), *Powerful learning environments. Unraveling basic components and dimensions* (Advances in Learning and Instruction Series) (pp. 55-68). Elsevier Science.
- Bergmark, U. (2023). Teachers' Professional Learning when Building a Research-based Education: Context-specific, Collaborative and Teacher-driven Professional Development. *Professional Development in Education*, 49(2), 210-224. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1827011>
- Bourrassa, B., Picard, F., Le Bossé, Y. et Fournier, G. (2017). Accompagner les groupes de recherche collaborative : en quoi consiste ce « faire avec » ? *Phronesis*, 6(1-2), 60-73. <https://doi.org/10.7202/1040218ar>
- Brown, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141-178. https://doi.org/10.1207/s15327809jls0202_2
- Brown, B. (2021). Research-Practice Partnerships in Education: Benefits for Researchers and Practitioners. *Alberta Journal of Educational Research*, 67(4), 421-441. <https://doi.org/10.11575/ajer.v67i4.70073>
- Bungum, B. et Sanne, A. (2021). Conditions for the Active Involvement of Teachers in a Design-Based Research Project. *Designs for Learning*, 13(1), 44-54. <https://doi.org/10.16993/df1.169>



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

- Collard-Fortin, U., Gagné, A., Coulombe, S., Cody, N., Rajotte, T. et Doucet, M. (2022). Plateforme numérique d'accompagnement professionnel en enseignement : défis liés à son élaboration, à sa mise en œuvre et aux stratégies collaboratives déployées. *Revue hybride de l'éducation*, 5(2), 106-126. <https://doi.org/10.1522/rhe.v5i2.1250>
- Desgagné, S. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative : illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire. *Recherches qualitatives*, 18, 77-105.
- Farrell, C. C., Davidson, K. L., Repko-Erwin, M. E., Penuel, W. R., Herlihy, C., Potvin, A. S. et Hill, H. C. (2017). *A descriptive study of the IES Researcher–Practitioner Partnerships in Education Research program: Interim report* (Technical Report No. 2). National Center for Research in Policy and Practice. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED599955.pdf>
- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Van der Maren, J.-M. (2023). *La pertinence de l'utilisation des données probantes en éducation à la lumière des rapports théorie-pratique*. Manuscrit non finalisé, version provisoire. Québec. <https://r-libre.teluq.ca/3064/1/V18Article%20TP%20et%20données%20probantesCGSB .pdf>
- Heron, J. et Reason, P. (2008). The Practice of Cooperative Inquiry: Research « with » Rather than « on » People. Dans P. Reason et H. Bradbury (dir.), *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice* (pp. 179-188). Sage Publications.
- Laferrière, T. (2020). La recherche en partenariat pour l'enseignement d'hier à demain. *Revue hybride de l'éducation*, 4(1), 94-115. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i1.974>
- Lamoureux, E. (2021). Recherche participative. *Anthropen*. <https://doi.org/10.47854/anthropen.vi0.51166>
- Lapointe, P. et Morrissette, J. (2017). La conciliation des intérêts et enjeux entre chercheurs et professionnels lors de la phase initiale de recherches participatives en éducation. *Phronesis*, 6(1-2), 8-20. <https://doi.org/10.7202/1040214ar>
- Loiselle, J. (2001). La recherche développement en éducation : sa nature et ses caractéristiques. Dans M. Anadón et M. L'Hostie (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 77-97). Presses de l'Université Laval.
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (NASEM). (2022). *The Future of Education Research at IES: Advancing an Equity-Oriented Science*. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/26428>
- Penuel W. R., Farrell C. C., Anderson E. A., Coburn C. E., Allen A.-R., Bohannon A. X., Hopkins M. et Brown S. (2020). *A Comparative, Descriptive Study of Three Research-practice Partnerships: Goals, Activities, and Influence on District Policy, Practice, and Decision Making*. (Technical Report No. 4). National Center for Research in Policy and Practice. <https://eric.ed.gov/?id=ED608964>
- Pulido, L. et Allaire, S. (2023). Proposition pour définir et mobiliser les « pratiques efficaces reconnues par la recherche ». Voir section 10.
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadon et M. L'Hostie (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 15-49). Presses de l'Université Laval.
- Sénéchal, K. et Tremblay, I. (2021). Ouvrir la porte de sa classe à un chercheur : des craintes aux apports. *Formation et profession*, 29(1), 1-3. <https://doi.org/10.18162/fp.2021.a223>
- Sensevy, G. (2022). Vers une épistémologie des preuves culturelles. *Éducation et didactique*, 16(2), 145-164.



Réponse à l'ouvrage : Les données probantes en éducation et la formation à l'enseignement¹

[Stéphane Martineau](#) - Université du Québec à Trois-Rivières

Clermont Gauthier, Steve Bissonnette et Jean-Marie van Der Maren ont publié un ouvrage intitulé LES DONNÉES PROBANTES EN ÉDUCATION ET LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT :

Gauthier, C., Bissonnette, S. et Van der Maren, J.-M. (2024). *Les données probantes en éducation et la formation à l'enseignement*. Éditions Les pendules à l'heure.

À la demande de l'un des auteurs, j'ai lu et commenté leur production. Ci-après, on trouvera quelques-unes de mes remarques (lesquelles ont été envoyées à l'auteur qui m'avait sollicité).

Il est à noter que ma réponse a été modifiée (ma réponse étant un courriel personnel, je ne me souciais pas de la forme).

Il faut le dire, l'ouvrage est bien fait et « pédagogique » au meilleur sens du terme. Mais cela n'empêche pas qu'il est problématique à bien des égards.

Sur le fond, je suis plutôt d'accord sur le fait que toutes les recherches ne peuvent produire aussi bien des données permettant d'identifier ce qui est efficace. Certaines recherches n'ont d'ailleurs pas cette visée, ce qui ne les empêche aucunement d'être pertinentes pour la compréhension des phénomènes éducatifs. Mais, je résiste fortement à l'idée soutenue ici que les seules recherches de type expérimental et les seules méta-analyses (et méga-analyses) peuvent produire du savoir pertinent pour la pratique enseignante. De multiples recherches de terrain ont largement démontré qu'elles pouvaient produire des résultats utiles aux praticiens. Bien entendu, ces recherches ne s'inscrivent pas dans la visée « d'universalité » des recherches de type expérimental ou quantitatif. Elles prennent plutôt en compte les savoirs des acteurs et leurs résultats se veulent contextualisés. Aussi, je ne peux suivre les auteurs lorsqu'ils assimilent toute recherche de type qualitatif à des recherches descriptives. Il y a là méprise (ou mauvaise foi).

Je résiste également à certains postulats (qui sont en fait des non-dits) véhiculés par les auteurs :

- La rationalité ne loge que dans la science.
- La science, c'est ce qui se calcule.
- La vérité est démontrée lorsque « ça marche ».
- Seule la posture empiriste est pertinente en science.
- La science peut trouver des solutions à tous les problèmes.

¹ Publié sur le blog de l'auteur intitulé *Propos sur le monde, Penser avec la philosophie et les sciences humaines et sociales*. <http://propossurlemonde.blogspot.com/2024/04/reponse-louvrage-les-donnees-probantes.html>



- La science n'a pas à se préoccuper de l'usage que l'on fait des savoirs qu'elle produit.

Avant son adoption par le parlement du Québec, le projet de loi n° 23 a donné lieu à de multiples commentaires dans les médias de la part de ceux qui le soutenaient et ceux qui s'y opposaient.

L'ouvrage critique la posture des opposants à la mise en place d'un Institut d'excellence en éducation au Québec, projet inclus dans la loi 23. La description des principales idées opposées à cette loi et à la création de l'Institut me semble trop schématique et en cela plutôt caricaturale. En fait, sans le dire explicitement, l'ouvrage présente les opposants à la loi 23 comme des personnes qui s'opposent à « l'excellence » pour des raisons plus ou moins inavouables ou par bêtise. Il passe sous silence le fait que ces opposants rejetaient en fait une loi qui augmente de manière injustifiée le pouvoir discrétionnaire du ministre de l'Éducation en centralisant de nombreux pouvoirs entre ses mains. De multiples recherches en gestion ont pourtant montré l'inefficacité et les effets délétères de la centralisation des pouvoirs.

Il faut aussi souligner que les auteurs assimilent les opposants à la loi 23 à des chercheurs qui rejettent les données probantes, ce qui est une fausseté. L'opposition à la création d'un Institut d'excellence en éducation était, je le précise, basée sur la conviction de plusieurs que cette instance ne pourra agir en toute indépendance du politique (sans compter que la manière dont le projet a été mis de l'avant conforte bien des gens dans cette idée). Les opposants à la création de l'Institut jugeaient aussi que cette instance allait probablement véhiculer une vision plutôt restrictive de l'excellence, de la réussite scolaire et de la « bonne recherche ». Les propos tenus dans ce livre me confortent en ce sens. Par ailleurs, la position récente du ministre de l'Éducation quant à la possible mise en place d'un palmarès des écoles ne peut qu'augmenter la crainte des opposants à la loi. Sans compter que le gouvernement en place actuellement au Québec renforce « la politisation de la recherche » comme le montre la fusion des organismes de subvention à la recherche et leur rattachement à un ministère de nature économique. Pour ce gouvernement, la recherche doit être enrôlée dans la poursuite de buts d'abord économiques.

Là où je suis également sceptique, c'est sur la position que prennent les auteurs quant à la neutralité axiologique de la recherche. Pour eux, la recherche se contente simplement d'identifier les meilleurs moyens pour atteindre des fins socialement déterminées. Il y a là une posture disons assez traditionnelle qui fait du chercheur – et des savoirs savants – des entités hors de la société. Or, la production de savoirs par la recherche fait partie de la praxis sociale et donc de la détermination même des fins. Ainsi, on pourrait même imaginer (et cela arrive souvent) que la détermination de certaines fins puisse se faire sur la base de ce que la recherche permet d'identifier comme moyen. La coupure nette entre fins et moyens n'est, on le comprend aisément, pas vraiment possible. Sans compter qu'historiquement, dans l'organisation du travail, les moyens tendent à devenir une fin en eux-mêmes (je pense au taylorisme, au new management, à la doctrine de la gestion axée sur les résultats).

Certains chercheurs – et les auteurs ici en font partie – postulent qu'il y a une coupure radicale entre savoirs savants et l'éthique et la politique. La science, disent-ils, ne doit pas se préoccuper des valeurs et des finalités, celles-ci étant décidées en dehors de la science. Comme



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

on vient de le dire, la science, pour eux, n'a qu'à déterminer les meilleurs moyens pour atteindre les fins jugées pertinentes. C'est une telle posture qui a pu conduire des scientifiques à collaborer avec les pires régimes politiques. « Moi je produis du savoir, si les autres en font un mauvais usage ce n'est pas mon problème ». Croire que dans son travail scientifique (surtout si celui-ci a des incidences sur la vie des gens) il est possible de se passer de réflexions sur l'usage des savoirs que l'on produit et sur les conséquences que ceux-ci peuvent avoir c'est adopter une position naïve et potentiellement dangereuse.

Au moment de la réforme des programmes au Québec, au début des années 2000, le paradigme du socioconstructivisme a été mis de l'avant en formation initiale et en formation continue. Les auteurs fustigent ce paradigme qu'ils semblent rendre responsable de tous les maux de l'éducation. En fait, à l'instar du courant des pédagogies nouvelles (au début du 20e siècle) qui avaient créé un épouvantail en la personne de la pédagogie traditionnelle (catégorie créée de toute pièce), les auteurs pensent que le socioconstructivisme est partout et fait des ravages. Cependant, les preuves des supposés effets délétères de ce paradigme se font toujours attendre. Si ce paradigme ruine tant l'enseignement au Québec, on peut se demander pourquoi les élèves du Québec performant si bien au test international PISA. Sans compter que l'idée des supposés effets pervers du socioconstructivisme repose sur la croyance que ce dernier a bel et bien été implanté et utilisé mur à mur dans les écoles québécoises. Rien n'est moins sûr! On attend donc toujours que les auteurs, si férus de méta-analyses, produisent les données probantes qui soutiennent leur position.

Le livre donne aussi à penser qu'on ne forme pas les enseignants à l'enseignement explicite au Québec (type d'enseignement identifié selon eux comme le plus performant selon les méta-analyses). Or, l'enseignement explicite est bel et bien enseigné et utilisé en formation des enseignants. Les auteurs veulent-ils se faire passer pour de preux chevaliers, porteurs de la bonne parole que les hordes de méchants socioconstructivistes ignorent en raison de leur aveuglement idéologique, de leur incompetence et de leur posture corporatiste ?

Enfin, sur un autre plan, je tends à penser, et le livre me conforte dans cette pensée, que la centration sur les questions d'efficacité produit l'effet pervers de passer sous silence les conditions d'exercice de la profession. L'Institut pourrait ainsi avoir pour effet de créer l'illusion que les problèmes éducatifs seront réglés par la pédagogie (sans compter que sa création donne aussi à penser que la pédagogie telle qu'enseignée en formation initiale et celle mise en place par les enseignants en exercice fait problème : ce qui n'a aucunement été démontré). Les recherches tendent plutôt à montrer que les problèmes de notre système d'éducation ne sont pas d'ordre pédagogique : décrochage des profs, système à 2 voire 3 vitesses, composition des classes, manque de spécialistes (orthopédagogues, psycho-éducateurs, orthophonistes, techniciens en éducation spécialisée, techniciens en travail social, etc.), bureaucratisation des tâches, sous-financement, etc. Au final, la loi 23 passe à côté de l'essentiel et c'est pourquoi un très grand nombre d'acteurs de l'éducation la trouve néfaste.



Centralisation ascendante ou descendante ? L'exemple du système d'éducation japonais

[Stéphane Allaire](#) - Université du Québec à Chicoutimi

C'est bien connu maintenant, l'adoption de la Loi 23 et de celle édictant l'Institut national d'excellence en éducation (INEE) entraîne une centralisation des pouvoirs sans précédent dans le réseau d'éducation québécois. Nombre de textes l'explicitent dans ce collectif. Parmi les principales mesures de concentration : pouvoir de vie ou de mort du ministre sur les directions générales de centres de services scolaires (CSS); renversement possible d'orientations des CSS par le ministre; imposition de pratiques éducatives et de formations par ce dernier; mise en concurrence des écoles par l'entremise de tableaux de bord fondés sur des indicateurs qui tiennent peu compte de la réalité des milieux scolaires. Le tout coiffé d'une gouvernance à distance qui fait craindre la déconsidération des éléments contextuels propres à chaque milieu.

Le modèle japonais pour alimenter la réflexion

Puisque ce nouvel état de fait semble inéluctable, je me suis tourné vers des systèmes d'éducation à l'international qui ont un fonctionnement centralisateur, sans toutefois négliger la prise en compte des contextes. Peut-être pourrait-on y trouver quelques idées pour orienter l'opérationnalisation des lois précitées qui s'amorce.

Je me suis arrêté sur le modèle japonais, qui est présenté par Hidenori Fujita dans l'ouvrage collectif intitulé « The Role of Research in Educational Improvement » (Bransford et al., 2009). Fujita aborde en particulier comment les savoirs d'expérience sont générés et disséminés au sein du réseau japonais. Ce développement et cette mobilisation passent essentiellement par quatre processus :

- La régulation descendante (*top-down*)
- La construction ascendante (*bottom-up*)
- Le ruissellement des retombées
- La diffusion normative

Ce texte en présente une description sommaire, tout en mettant en exergue des ressemblances et des distinctions avec la nouvelle réalité managériale du Québec.

La régulation descendante : le rôle du ministère de l'Éducation

Au Japon, le ministère de l'Éducation adopte des politiques et émet des lignes directrices à propos de la gestion des écoles, du programme de formation, de la pédagogie et du soutien aux élèves. De plus, la formation continue des personnels scolaires est obligatoire tout au long de la carrière. Elle est modulée en fonction de l'avancement dans la profession. Certaines formations sont sous la responsabilité du ministère.

Les orientations promulguées par ce dernier sont mises à jour périodiquement, en s'appuyant sur le Conseil central de l'éducation; une instance qui ressemble à l'INEE. Toutefois, contrairement à ce qui s'annonce au regard de l'Institut, le Conseil est formé de plusieurs



chercheurs en éducation qui ont des expertises et des postures différentes, ce qui implique nécessairement une prise de décisions fondée sur la négociation.

De l'avis de Fujita, les suggestions du Conseil s'avèrent parfois simplistes, voire déformées par rapport aux travaux initiaux à partir desquels elles sont dégagées. Considérée sous cet angle, il semble que l'expérience japonaise légitime une crainte partagée par plusieurs personnes à propos de l'INEE, c'est-à-dire que le désir de standardiser ou de massifier certaines pratiques est susceptible de colporter des lieux communs ou des banalités qui, au bilan, auront une incidence restreinte sur l'action des milieux scolaires. Ainsi, une question demeure : pourquoi investir tant de ressources et démanteler des instances qui jouissent d'une réputation enviable au risque d'accoucher d'une souris ?

La construction ascendante : la reconnaissance des savoirs d'expérience, des contextes et de l'importance du développement

Le modèle japonais fait une place formelle au développement des savoirs d'expérience, à leur suivi, leur ajustement, leurs retombées ainsi qu'à leur consignation. Concrètement, cela s'incarne dans des initiatives de nature collaborative, par exemple des recherches-actions, des groupes de travail et d'analyse de pratiques, etc. Des chercheurs y participent, parfois pendant plusieurs années. Les enseignants occupent un rôle central dans ces projets, étant régulièrement considérés comme des cochercheurs. En guise de reconnaissance du travail accompli, un budget spécifique est parfois alloué en soutien au travail d'un site.

Pour sa part, le Québec possède une riche culture de recherche participative, mais ce qui semble distinguer le Japon, c'est la formalisation de la participation des praticiens des milieux scolaires et la valorisation de leur contribution. Aussi, cette implication dans le développement de pratiques semble mieux enchâssée dans la tâche régulière des enseignants.

Au Québec, un certain discours entourant les « données probantes » – lesquelles découlent d'une façon de faire la recherche qui a tendance à désincarner les contextes de pratique – semble aveugler certaines orientations ministérielles. La menace d'un retour en arrière de quelques décennies est réelle. D'une part, en mettant l'accent essentiellement sur « ce qui marche », on risque de dévaloriser les savoirs expérientiels au profit d'une logique techniciste et applicationniste de la recherche. D'autre part, on assistera vraisemblablement à la résurgence de la métaphore du « chercheur hélicoptère ». Celui-ci n'a besoin des classes que pour tester des protocoles élaborés en vase clos du terrain et faire des prélèvements de données ponctuelles, pour ensuite analyser le tout dans sa tour d'ivoire. Ce faisant, le concept de collaboration risque d'être dépouillé de ses fondements. Ceux-ci impliquent la réunion de chercheurs et de praticiens des milieux scolaires dans une activité de recherche qui s'articule autour de la cosituation, de la coopération et de la coproduction.

Le ruissellement des retombées

Décollant des initiatives de construction ascendante, des rapports, articles, textes de vulgarisation et autres ressources de cet ordre sont produits pour faire connaître les résultats au-



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

delà du contexte dans lequel ils ont été produits. Il est fréquent que des enseignants prennent part à ce travail de conception. Une attention est portée à la description du milieu dans lequel l'initiative a été développée ainsi qu'à ce qui est susceptible d'aiguiller l'adaptation de la pratique ou du dispositif dans d'autres contextes. Les ressources peuvent être commentées par des chercheurs en éducation qui n'ont pas participé à leur développement. Ils expliquent, de leur perspective spécifique, pourquoi les pratiques ont mené aux résultats obtenus. Ces pratiques sont réinvesties en formation initiale à l'enseignement, ce qui contribue à son articulation avec la recherche et le développement professionnel des personnels en exercice.

On retrouve plusieurs lieux de diffusion au Québec et ceux-ci ciblent autant un public professionnel que scientifique. Ce qui semble distinguer le Japon, c'est la force de l'intention de partage et du goût de faire connaître aux autres ce qui a été réalisé dans un milieu donné, en particulier de la part des intervenants des milieux scolaires. Il semble y avoir une plus forte conviction à l'effet que ce qui est développé localement peut trouver écho, d'une façon ou d'une autre, auprès d'autres personnes.

La diffusion normative

Les innovations ou les nouvelles pratiques développées localement sont évaluées selon un système qui s'apparente à l'évaluation par les pairs. Avec le temps, certaines pratiques finissent par être adoptées (et adaptées) par un nombre important d'enseignants. Le cas échéant, elles deviennent alors des « pratiques typiques », qui peuvent être intégrées dans les lignes directrices du ministère de l'Éducation.

Le texte des lois 23 et de l'INEE fait peu de place au jugement délibératif des enseignants dans l'adoption des « pratiques et méthodes efficaces ». La diffusion normative est plutôt issue de travaux de synthèses qui agglomèrent des études qui ont donné lieu à des résultats généralisables sur le plan statistique et qui tendent à évacuer les particularités contextuelles.

Conclusion

Un constat éloquent découle de cette brève analyse comparative entre les systèmes d'éducation japonais et québécois. Alors que les deux poursuivent une visée de centralisation des décisions entre les mains du gouvernement, la façon de la décliner est bien différente. Du côté du Japon, on préconise une centralisation ascendante, c'est-à-dire que les prescriptions ministérielles sont alimentées par l'expertise du terrain. En contrepartie, pour ce qui est du Québec, le texte des lois adoptées il y a quelques mois trace plutôt la voie à une centralisation descendante. Il semble que les orientations promues impliqueront peu les intervenants des milieux scolaires et qu'on les considérera plutôt comme des réceptacles d'un catéchisme dont le contenu sera conçu et décidé indépendamment d'eux.

Devant pareilles circonstances, que peut-on faire pour tenter de sauver les meubles ? Quatre idées me semblent prometteuses à explorer.

D'abord, autant du côté des universités que des milieux scolaires, il y a lieu de saisir localement un maximum d'opportunités pour favoriser le partage d'expertises entre les deux



secteurs. Certes, des structures actuelles le font. Or, d'autres pourraient le faire davantage. Dit autrement, il s'agit de poursuivre l'intensification des liens entre ces secteurs, sous les formes existantes et de nouvelles à identifier.

Ensuite, chercheurs et intervenants des milieux scolaires gagneraient à mieux expliquer en quoi des résultats de recherche coproduits localement peuvent être une source d'inspiration pour d'autres terrains. Des travaux qui n'ont pas de prétention de généralisation statistique ont un potentiel d'aiguillage réel et il importe de le faire connaître de façon accrue, dans le respect de leurs limites méthodologiques.

Pour poursuivre, les chercheurs qui obtiennent des résultats contrastés par rapport à ce qui se dégage dans des méta-analyses gagneraient à expliquer plus en détail les caractéristiques du ou des contextes dans lesquels ces résultats ont été obtenus. Ce faisant, cela soutiendrait l'appropriation et l'adaptation à d'autres contextes, tout en mettant en exergue ce qui les distingue de la masse agglomérée.

Enfin, certains milieux scolaires pourraient minimiser l'attitude consistant à chercher des réponses toutes-faites et applicables mur à mur. Bien que cela puisse être séduisant, il est peu probable de trouver une solution miracle en sciences de l'éducation. En outre, l'adoption d'une telle posture peut contribuer implicitement à une forme de dévalorisation de l'agentivité des personnels scolaires, comme si le propos de la recherche possédait à lui seul une valeur intrinsèque supérieure à leur capacité délibérative et à leur mode de production de savoirs.

Prologue

Le modèle japonais rapporté dans ce texte était celui en vigueur il y a une quinzaine d'années. À l'époque, Fujita (2009) craignait la montée d'une gestion qui s'apparente à ce que le Québec connaît depuis quelques années avec, notamment, l'intensification croissante de la gestion axée sur les résultats.

A new tide of education reform has emerged in Japan and other countries, and the policy discourse on public education is being reframed. Increasingly there is more emphasis on [...] quasi-public (or superficial) accountability than on the kind of accountability that demonstrates serious responsibility for children; on market efficiency than on intrinsic educational value; on direct managerial control than on professional expertise and autonomy; and on narrow, short-term measurable outcomes than on long-term, meaningful development. (p. 207)

Il semble que les craintes de Fujita se soient avérées puisque, quelques années plus tard, le ministre de l'Éducation de l'époque a sommé les universités japonaises de concentrer leurs activités sur des disciplines et aspects qui servent les besoins de court terme de la société, ce qui a mené à l'abolition de plusieurs facultés et départements.

Les réformes de ce type, disait Fujita (2009), « risk undermining the foundation of the collaborative culture and professional learning community that Japanese students have benefited from. » (207). Avant de conclure que :

My hope is that Japan will not abandon the core strategies that have promoted continuous improvement by (1) involving teachers in the systematic development,



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

evaluation, and codification of effective practices; (2) involving researchers and other educational experts in informing and disseminating research-based and craft knowledge; and (3) instantiating these sources of knowledge in national policies. It is because of [these] organizational structures and practices [...] that Japan has been able to maintain an effective educational system that functions as a learning organization. (p. 207)

Le Québec serait-il en train de commettre des erreurs prévisibles et de jeter le bébé avec l'eau du bain ?

Référence

Fujita, H. (2009). How Craft Knowledge of Teaching is Generated and Disseminated in Japan. Dans J. Bransford, D. Stipek, N. Vye, L. Gomez et D. Lam (dir.), *The Role of Research in Educational Improvement* (pp. 189-208). Harvard Education Press.

Section 11 :
Bien-être des personnels et des élèves



Une loi qui accentuerait la toxicité du milieu de l'éducation comme lieu de travail

[Simon Viviers](#) - Université Laval

Le milieu de l'éducation au Québec est reconnu depuis longtemps comme un milieu de travail éprouvant. Dès la fin des années 70, des chercheurs et chercheuses étudiaient l'insatisfaction au travail au sein de la profession enseignante (Larouche, 1978 et Toupin et al., 1980, cités dans Carpentier-Roy, 1992). On parlait déjà à ce moment de soutien pédagogique déficient, de charge d'enseignement trop lourde, de problèmes de discipline, de non-reconnaissance de la profession et de rigidité de l'organisation scolaire. Il était suggéré d'augmenter l'autonomie, la responsabilité et la collégialité, mais également de décentraliser et de démocratiser l'organisation scolaire (Toupin et al., 1980, cités dans Carpentier-Roy, 1992). Malgré la multiplication des recherches qui démontrent la pénibilité du travail en milieu scolaire (p. ex. Maranda et al., 2014; Mukamurera et al., 2019), l'État québécois comme employeur n'a pas tenu compte des recommandations des recherches scientifiques pour prévenir les problèmes de santé mentale au travail dans ce secteur, voire il a mis en place des méthodes de gestion qui sont reconnues pour accentuer ces derniers (Viviers et al., 2022). Et, de fait, déjà identifié en 2011 comme le secteur de travail le plus à risque en matière de détresse psychologique avec une prévalence de 20,8 % (Vézina et al., 2011), une vaste enquête récente de l'Institut national de santé publique du Québec (INSPQ) montre que la prévalence de la détresse psychologique chez le personnel des écoles primaires et secondaires est aujourd'hui de 56,7 %, un taux plus élevé que celui trouvé chez les infirmières durant la pandémie de COVID-19 (Pelletier et Viviers, 2023)...

Avec l'intégration en 2021, dans la Loi sur la santé et la sécurité du travail, de l'obligation légale pour tous les employeurs de prévenir les risques psychosociaux du travail, on pouvait espérer que des mesures de prévention soient rapidement adoptées par l'État québécois comme employeur, par souci de montrer l'exemple. Bien qu'un intérêt pour améliorer la « santé globale » de certaines catégories de personnel salarié de l'État, dont celle de l'éducation, ait été manifesté¹, il semble qu'il n'y ait pas eu à ce jour de réflexion gouvernementale sur l'impact des politiques publiques sur les risques psychosociaux. De fait, le projet de loi 23 (PL23) a tout ce qu'il faut pour engendrer une augmentation de ces risques dans le milieu de l'éducation, alors que la situation est déjà dramatique... Chronique d'un désastre annoncé.

Mettre de l'huile sur le feu : accentuer les facteurs de pénibilité du travail

Alors que le PL23 proposé par le ministre de l'Éducation prétend, avec la création d'un Institut national d'excellence en éducation (INEE), vouloir mettre la Science au cœur des pratiques pédagogiques et gestionnaires en éducation, il fait fi des connaissances scientifiques disponibles

¹ Une enveloppe budgétaire avait été prévue, lors de la dernière négociation des conventions collectives du personnel salarié de l'état, pour l'amélioration de la « santé globale ». En éducation, cela s'est traduit par différentes initiatives de prévention des problèmes de santé mentale au travail et des risques psychosociaux, dont quelques-unes pilotées par notre équipe de recherche.



sur les effets du type de mesures qu'il sous-tend. De fait, les recherches en santé au travail montrent les effets néfastes du type de gestion que le ministre souhaite mettre en place.

Parmi les caractéristiques de l'environnement de travail reconnues pour mener à la dégradation de la santé mentale des personnels scolaires, à leur absentéisme, à leur intention de quitter, voire à leur décrochage professionnel, on retrouve notamment le manque de reconnaissance, la faible latitude décisionnelle, les fortes demandes psychologiques et l'impossibilité de trouver un sens à son travail.

Tout indique que le projet de loi aggravera ces risques psychosociaux du travail alors même qu'une enquête de l'INSPQ montre qu'ils sont déjà très élevés. En effet, l'enquête montre que près de 72 % du personnel des écoles primaires et secondaires, toute catégorie professionnelle confondue, sont exposés à un risque de « charge de travail élevée », 56 % à un risque de « faible reconnaissance au travail » et 46 % à un risque de « faible latitude décisionnelle ». Enfin, près des deux tiers des répondants présentent un niveau faible ou modéré de sens du travail et estiment vivre des contraintes à travailler d'une façon qui heurte la conscience professionnelle parfois, souvent ou toujours. Les analyses montrent que l'exposition à chacun de ces risques augmente la probabilité de vivre un niveau élevé de détresse psychologique.

Manque de reconnaissance

La création de l'INEE et les mécanismes prévus pour orienter la formation continue du personnel enseignant (dont l'intervention du ministre lui-même)² traduisent un manque de reconnaissance et de confiance flagrant envers le professionnalisme des équipes-enseignantes. Ils viennent renforcer ce message que reçoivent systématiquement les enseignantes et les enseignants depuis des années lorsqu'ils éprouvent des situations difficiles au travail : vous n'êtes pas suffisamment compétents pour faire face à ces situations; il vous faut adopter de nouvelles pratiques; suffisamment bien formés, vous arriveriez à bien gérer votre classe (peu importe sa composition) et à faire réussir tous vos élèves (peu importe leurs conditions psychosociales). Il fait en outre écho au message méprisant qui circule à l'effet que le corps enseignant serait résistant à évaluer ses pratiques professionnelles et à solliciter de la formation pour les améliorer. Bref, on entretient encore, avec ce projet de loi, cette image dévalorisante du personnel enseignant actuellement en exercice sans prendre la mesure de ce qui contraint, empêche l'activité et augmente la détresse et l'épuisement.

² L'article 34 du projet de loi prévoit l'ajout de l'article suivant à la Loi sur l'instruction publique : « Le ministre peut, par règlement, prévoir les conditions et modalités relatives à la formation continue prévue à l'article 22.0.1 de la présente loi et à l'article 54.12 de la Loi sur l'enseignement privé (chapitre E-9.1), notamment celles portant sur la reconnaissance du contenu des activités de formation, les modes de contrôle, de supervision ou d'évaluation des obligations de formation continue et, le cas échéant, les cas de dispense. ».



Faible latitude décisionnelle

En plus du message méprisant envers les savoirs et les compétences professionnelles des enseignantes qu'elle charrie, la création de l'INEE ouvre la voie à une attaque envers l'autonomie professionnelle des enseignantes. De fait, la vision qui sous-tend le projet de loi et la création de l'INEE tend à considérer la pratique enseignante comme l'exécution ou l'« application » des « meilleures pratiques » conçues et validées par les scientifiques³. De son propre aveu, le ministre, avec les pouvoirs que lui conférerait cette loi, pourrait lui-même vouloir imposer l'adoption de pratiques pédagogiques précises (reconnues « efficaces » par « la » recherche en éducation – selon une vision bien circonscrite de la recherche, soulignons-le) dans des écoles qui présentent des taux de réussite trop faibles pour lui. Une telle situation contribuerait à une situation typique d'aliénation professionnelle, de déqualification et de déprofessionnalisation (Demers, 2016) et, sur le plan psychologique, à vider la profession de son intérêt pour les personnes qui l'exercent en évacuant la possibilité pour celles-ci d'investir leur intelligence et leur créativité (et ainsi leur identité) dans leur travail.

Demandes psychologiques élevées et non-sens du travail

Les enseignantes et enseignants sont de plus en plus soumis à des exigences de performance qui s'ajoutent aux demandes psychologiques déjà élevées qui caractérisent leur travail (surcharge et exigences émotionnelles). La réforme proposée, avec son « tableau de bord » de données visant à surveiller le parcours et la réussite des élèves, viendra accentuer les mesures de reddition de compte déjà en place sur la réussite scolaire telle que mesurée par des évaluations chiffrées. Ces mesures mettent pourtant de la pression indue sur les enseignantes alors qu'elles ne contrôlent pas les facteurs qui prédisent la réussite (p. ex. défavorisation sociale et économique, manque de moyens pour faire le travail, etc.). Pour nombre d'enseignantes, les évaluations chiffrées ne reflètent pas la qualité du travail éducatif qu'elles effectuent, qui les animent et qui les amènent à s'investir jour après jour auprès des élèves. Réduire ainsi leur travail à de telles évaluations chiffrées risque fort de contribuer au non-sens de l'exercice de leur métier. En outre, de telles mesures sont reconnues dans la littérature scientifique pour engendrer une dégradation de la santé mentale et susciter l'intention de quitter la profession.

Faire amende honorable et reconnaître la contribution des personnels scolaires

Au vu de cette analyse et compte tenu des nouvelles obligations légales qui pèsent sur tous les employeurs québécois, y compris l'État lui-même, en matière de protection de la santé et de la

³ L'article 5 de la nouvelle loi qui édicte l'INEE stipule, aux points 3 et 4, que l'INEE aura pour mission de : « 3-identifier les meilleures pratiques, élaborer et maintenir à jour des recommandations, les diffuser aux intervenants du système d'éducation et les rendre publiques, accompagnées de leurs justifications et des informations utilisées pour leur élaboration; et 4-favoriser la mise en application de ses recommandations, principalement par le développement et la diffusion d'activités de formation pratique, notamment au bénéfice du personnel scolaire, ou d'autres outils de transfert de connaissances qui mettent de l'avant les pratiques et les méthodes pédagogiques révélées efficaces par la recherche scientifique ».



sécurité du travail, le gouvernement Legault ne peut faire autrement que de retirer ce projet de loi. Dans la foulée, et compte tenu de la présence massive des risques psychosociaux auxquels sont déjà exposés les personnels de l'éducation au Québec, le gouvernement doit à la fois investir massivement dans la prévention des risques psychosociaux et faire un examen des incidences de ses politiques publiques et de ses méthodes de gestion sur la santé mentale des travailleurs et travailleuses de l'éducation.

En outre, le dépôt de ce projet de loi aura eu le mérite de mettre en évidence la condition des personnels de l'éducation et l'impérative nécessité d'améliorer drastiquement leurs conditions d'exercice. Il est plus que temps d'offrir un environnement de travail sain, sécuritaire et stimulant à celles et ceux qui s'occupent de nos enfants au quotidien, qui s'occupent de former leur esprit, de leur transmettre notre culture et les connaissances nécessaires pour favoriser leur développement et celui de la société, et qui veillent à leur bien-être au quotidien.

Références

- Carpentier-Roy, M.-C. (1992). *Organisation du travail et santé mentale chez les enseignantes et enseignants du primaire et du secondaire*. CEQ, D-9752.
- Demers, S. (2016). L'efficacité : une finalité digne de l'éducation ?. *McGill Journal of Education*, 51(2), 961-971.
- Maranda, M. F., Viviers, S. et Deslauriers, J. S. (2014). *Prévenir les problèmes de santé mentale au travail. Contribution d'une recherche-action en milieu scolaire*. Presses de l'Universitaires Laval.
- Mukamurera, J., Lakhali, S. et Tardif, M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec. *Activités*, (16-1).
- Pelletier, M. et Viviers, S. (2023, 19 juillet). *Risques psychosociaux du travail et détresse psychologique liés au travail des personnels scolaires au Québec en contexte pandémique*. Communication dans le cadre du 22^e Congrès de l'AIPTLF.
- Vézina, M., Cloutier, E., Stock, S., Lippel, K., Fortin, É., Delisle, A., St-Vincent, M., Funes, A., Duguay, P., Vézina, S. et Prud'homme, P. (2011). *Enquête québécoise sur des conditions de travail, d'emploi et de SST (EQCOTESST)*. Études et recherches. Montréal : IRSST.
- Viviers, S., Piché, J. F., Ferland, M., Rizk, F., Teasdale, J., Balboa, M. et Saussez, F. (2022). Sortir l'école d'une gestion déshumanisante. Dans *Debout pour l'école! (Collectif), Une autre école est possible et nécessaire* (pp. 74-90). Del Busso éditeur.



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Le bien-être et la santé mentale des personnels scolaires et des élèves sont-ils une priorité dans le projet de loi n° 23 ?

[Nancy Goyette](#) - Université du Québec à Trois-Rivières

[Mylène Leroux](#) - Université du Québec en Outaouais

En observant les décisions gouvernementales des vingt dernières années, on ne peut pas réellement affirmer que la santé mentale dans les institutions éducatives ait été un enjeu primordial, quel que soit l'ordre d'enseignement. Pourtant, on sait que des facteurs psychosociaux influencent grandement la prestation de travail des personnels scolaires (Viviers et al., 2022) et conséquemment, que cela a un effet sur les élèves (Goyette et al., 2020; Shankland et Rosset, 2017). L'école étant un écosystème complexe, calqué sur la société, on ne peut pas s'attendre à ce que les activités d'enseignement et d'apprentissage soient effectuées en vase clos, sans aucune influence de l'extérieur. Malheureusement, on peut constater que la gestion axée sur les résultats (GAR) ne prend que très peu en compte la condition psychologique des individus évoluant dans les milieux. L'obsession des élus et de certains gestionnaires pour ce type de gestion en éducation rate sa cible si l'on désire obtenir de meilleurs résultats puisque le bien-être et la santé mentale des individus sont primordiaux pour construire des forces individuelles qui amènent à de meilleures performances (Dubreuil et al., 2021). Si l'on désire un système éducatif prospère, il faut considérer les individus qui y évoluent quotidiennement en améliorant leur qualité de vie et en valorisant leur travail.

Le bien-être des individus dans les milieux éducatifs

L'une des meilleures démonstrations de cette affirmation émerge de l'expérience vécue lors de la pandémie. Pour maintenir le système d'éducation fonctionnel, il a fallu miser sur la solidarité de tous les acteurs des milieux pour y arriver. Or, on a réalisé que le facteur humain devenait le seul rempart possible pour résister à ce trauma collectif (Stoloff et al., 2022). En effet, les valeurs de performance, d'imputabilité et de compétition, bien qu'elles peuvent être positives si elles sont introduites avec un accompagnement adéquat (ce qui n'est pas le cas en éducation), ne trouvent plus d'écho quand les circonstances forcent les individus à une adaptation de survie qui mobilise des stratégies de résistance (Soares, 1997).

Dans cette volonté de maintenir les écoles ouvertes à tout prix pour tenter de répondre minimalement à la mission éducative et aux besoins de socialisation relatifs au développement des jeunes, on a allégé les contenus des programmes et réduit les évaluations. Ces allègements ont permis, pour certains enseignants, d'innover en matière de stratégie pédagogique, ce qui a eu un effet positif sur leur bien-être, malgré les défis (Stoloff, 2021). On a aussi misé sur le travail d'équipe pour se mobiliser dans certaines écoles, afin d'offrir un soutien à des membres du personnel ou aux élèves.

L'argent fait-il le bonheur ?

Depuis la pandémie, on remarque davantage l'émergence, dans le discours politique, des concepts de bien-être et de bienveillance. Puisque la GAR relie presque toujours les problèmes



dans les milieux à l'aspect financier, le gouvernement actuel a débloqué des sommes (20,6 M) pour les Centres de services scolaires et les Commissions scolaires par la mesure 15022- *Bien-être à l'école et dans les centres : niveau de transférabilité et une norme d'allocation modifiés* dans les Règles budgétaires de fonctionnement pour les années scolaires 2021-2022 à 2023-2024. Certes, ces budgets peuvent être un des facteurs qui peut aider à améliorer la situation. Malheureusement, l'argent ne crée pas nécessairement le bonheur et la question du bien-être dans un environnement aussi complexe que l'école nécessite également des ressources humaines adéquates pour initier des changements, ce qui n'est pas le cas présentement. La pénurie de personnel historique avec laquelle les milieux ont à jongler démontre hors de tout doute qu'on est loin de la coupe aux lèvres. La Fédération québécoise des directions d'établissement (FQDE) rapporte dans un article du Devoir du 17 août 2023 qu'en plus des quelques 5000 postes vacants (temps plein et temps partiel confondus) en enseignement, il y a aussi 54 postes vacants en direction et 56 en direction-adjointe, sans parler des 1440 postes d'éducateurs spécialisés et 912 postes de professionnels (psychologues, orthophonistes, psychoéducateurs). On peut s'interroger si ces fonds permettent vraiment d'atteindre les objectifs escomptés puisqu'il faut que les personnes aient aussi accès à des conditions de travail favorables, puis être appuyées par des gestionnaires faisant preuve de leadership pour initier des actions concrètes dans les écoles. Et mis à part la volonté de certains acteurs qui vont dans ce sens, il ne faut pas oublier qu'une connaissance accrue du concept sous un éclairage scientifique et une concertation dans chaque école sur une définition commune de ce que signifie le bien-être sont primordiales pour mettre en œuvre des actions cohérentes et pérennes. Actuellement, les priorités ne semblent pas se dessiner sur ce canevas, et pour cause.

Le bien-être est un concept scientifique qu'il faut connaître pour amorcer des changements de fond

Bien que chacun ait une définition de sens commun du bien-être, ce concept relève d'un champ d'expertise scientifique à part entière. Et l'approche scientifique s'oriente à étudier ce phénomène à l'aide de concepts aussi variés que les forces de caractère, les compétences psychosociales, la gratitude ou l'optimisme tout en encourageant le développement d'une santé mentale positive. Les angles d'étude du concept se présentent généralement sous deux perspectives : 1) le bien-être hédonique (qui se traduit par une vie plaisante, un certain confort) et le bien-être eudémonique (qui vise la vie signifiante, la recherche de sens, le sentiment d'utilité). Et sans nier la situation difficile dans les milieux, le point de départ n'est certainement pas les concepts relatifs à une santé mentale déficiente (dépression, stress, anxiété). Or, une simple conférence d'« experts en bien-être » ou une activité tous les lundis matin dans les classes, proposées par des programmes clé en main assez onéreux visant le bien-être à l'école, ne sont certes pas suffisantes pour initier un changement de culture dans ce sens et s'assurer de considérer les diverses perspectives du bien-être. Cultiver une santé mentale positive et construire un environnement propice au bien-être et à la bienveillance est un travail collectif qui



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

requiert des ressources, du temps de qualité et une concertation certaine (Goyette et al., 2020; Théorêt et Leroux, 2014).

Le bien-être et la santé mentale, des priorités dans le projet de loi n° 23 ?

Au regard de ce qui précède, nous pouvons nous demander si le projet de loi n° 23 (PL23) priorise le bien-être et de la santé mentale des personnels scolaires et des élèves...

D'entrée de jeu, le bien-être n'est spécifié qu'une seule fois dans le projet de loi, dans le chapitre 2 qui concerne la création d'un Institut national d'excellence en éducation (INEE). Plus spécifiquement, on nomme ce concept dans les missions et fonctions de l'INEE : « 2° dresser et maintenir à jour une synthèse des connaissances scientifiques disponibles, au Québec et ailleurs, concernant la réussite éducative et le bien-être des élèves » (p. 16).

Certes, dans le principe, cela semble une mission louable. En effet, on met de l'avant l'importance des connaissances scientifiques, ce qui est assez réjouissant pour des chercheuses comme nous. Cependant, parlons-nous de ces dernières dans une vision englobante, en incluant une diversité des types de recherches, ou allons-nous seulement nous baser sur des méta-analyses pour obtenir des « résultats probants » ?

Et si on s'intéresse justement aux recherches en éducation sur le bien-être, il faudrait peut-être informer le ministre et ses conseillers que ce champ est émergent en sciences de l'éducation au Québec, donc il peut être assez difficile de tirer quoi que ce soit en termes de résultats émanant de méta-analyses contextualisées à notre réalité. Les effets qu'ont les systèmes d'éducation à travers le monde sur les élèves et les personnels sont tellement diversifiés quant au ressenti de bien-être, que les résultats peuvent être une piste de réflexion pour nos institutions, mais non un fait généralisable pour l'instant. Qui plus est, la définition du concept de bien-être n'obtient aucun consensus auprès de la communauté scientifique pour l'instant (Della Fave, 2011; Mamprin, 2023), cette dernière issue de divers domaines (éducation, gestion, santé, psychologie, etc.) et utilisant divers angles d'étude de ce phénomène. Seligman (2011) abonde dans ce sens pour affirmer que bien qu'on ne puisse pas définir le bien-être universellement, on peut mesurer divers éléments associés à ce ressenti. Par exemple, cet auteur propose cinq éléments qui permettent aux individus de ressentir du bien-être (PERMA¹) : les émotions positives, l'engagement dans une activité, les relations positives, le sens et l'accomplissement. L'étude du bien-être chez les élèves peut se faire d'un autre angle rattaché au concept de bien-être pédagogique (Soini et al., 2010). Dans cette perspective, la mesure sera focalisée sur l'établissement de relations positives par l'élève et la satisfaction de trois besoins fondamentaux, tels que présentés dans les travaux de Deci et Ryan (2001) dans leur théorie de l'autodétermination : les besoins d'autonomie, de compétence et d'affiliation sociale. Et d'autres écrits récents établissent aussi ce lien (Shankland et al., 2018).

¹ Le PERMA est l'acronyme anglais de : **P**ositive emotion, **E**ngagement, positive **R**elationship, **M**eaning et **A**ccomplishment.



Enfin, faire une corrélation sine qua non entre le bien-être et la réussite éducative démontre bien que les auteurs de ce projet de loi simplifient grandement les processus méthodologiques entrant en jeu dans la réalisation d'une recherche scientifique. Bien entendu, les liens semblent évidents, mais ce n'est pas nécessairement toujours le cas (Bücker et al., 2018; Galand, 2022). Il faut donc user de prudence lorsqu'on considère des résultats d'études en bloc dans des méta-analyses. Cette prudence n'est-elle pas une caractéristique essentielle dans le domaine scientifique pour éviter certaines dérives menant à un argumentaire simpliste qui justifie certaines « pratiques efficaces » promues comme une panacée par des universitaires dans certains milieux ? Notons toutefois que le bien-être est un élément essentiel pour permettre une actualisation de soi chez les élèves (Vienneau, 2011) et leur permettre d'évoluer harmonieusement dans leur parcours scolaire afin de devenir des citoyens engagés et critiques dans notre société. Cela ne devrait-il pas être une mission de cet INEE, le bien-être avant l'« excellence » ?

Ceci dit, il ne faut pas négliger les impacts d'une santé mentale déficiente des enseignants et des personnels scolaires sur l'expérience éducative des élèves. En effet, à l'instar de Shankland et Rosset (2017) et Baudoin et Galand (2021), le fait que des enseignants qui se sentent bien dans leur travail et utilisent des stratégies pédagogiques pertinentes selon leur contexte éducatif permet de meilleurs apprentissages chez les élèves. Bien que l'on mise sur leur bien-être à l'école, il ne faut pas oublier que des environnements sains et bienveillants dépendent d'une collaboration et d'une concertation constante de tous les acteurs du milieu. Et que cette culture axée sur le bien-être est une responsabilité partagée par tous, même par les élèves à qui on doit l'enseigner.

Si l'intention du gouvernement est de créer réellement un INEE et de promouvoir la recherche scientifique sous diverses méthodes, la rigueur voudrait que les énoncés relatifs à la mission même de cette infrastructure soient fortement documentés et que les concepts soient clarifiés pour savoir de quoi on parle exactement. Une autre question se pose : si l'on désire miser sur l'excellence en éducation, pourquoi la santé mentale des personnels scolaires n'est pas prise en compte dans la mission de cet Institut ?

Le bien-être des personnels scolaires est essentiel pour initier des changements

Le PL23 ne prend pas en considération que le bien-être des personnels scolaires est un facteur essentiel à l'initiation de changements puisqu'à première vue, les propositions qu'il recèle semblent loin d'aller dans ce sens.

La première partie du PL23 qui se penche sur la gouvernance ne fera qu'accroître les facteurs de pénibilité au travail pour les enseignants et les personnels scolaires, comme le soulignent Viviers et collaborateurs dans un texte de la revue *Pivot*². En effet, on modifie la Loi sur l'instruction publique pour remettre encore plus de pouvoir entre les mains du ministre de

² <https://pivot.quebec/2023/05/12/la-priorite-en-education-ameliorer-drastiquement-les-conditions-de-travail-du-personnel/?fbclid=IwAR2noQN5PLqIjEUeWejhNIRVTZZckH3XvD8V1gYswVuRFOxJZZM9csyJME>



l'Éducation qui aura le libre arbitre de choisir et de démettre les membres impliqués dans les processus décisionnels de son ministère, voire même de renverser des décisions prises dans les milieux. En plus du risque de prendre des décisions nuisibles pour les milieux par méconnaissance des contextes particuliers de ces derniers, ce libre arbitre contribuera à accentuer une gestion axée sur les résultats, alimentée par cette logique managériale qui semble la seule manière d'assumer son leadership.

Nous savons que ces dernières années ont été fort éprouvantes au point de vue des conditions de travail et des circonstances liées à la pandémie. Nous avons pu observer une augmentation des retraites précoces, du décrochage professionnel et de la désertion des enseignants novices qualifiés, ce qui a amplifié une pénurie déjà très présente dans les milieux, avec pour conséquence d'engager de nombreux enseignants non légalement qualifiés (Sirois et Niyubahwe, 2022). Bien qu'il y ait des facteurs circonstanciels rattachés à cette situation, il ne faut pas ignorer que les conditions de travail des enseignants ne cessent de s'aggraver, à un point tel que cette profession de l'éducation semble perdre toute attractivité (Tardif et Borges, 2020). Pour ce qui est des autres personnels scolaires, la situation n'est guère plus reluisante. Pourtant, le PL23 occulte complètement ces aspects.

Les conséquences de la gestion édictée par le PL23 en termes de gouvernance risquent fort de s'avérer désastreuses en ce qui a trait à la santé mentale des personnels scolaires, déjà ébranlée par des années de malmenage. Pour citer les propos du mémoire déposé à la commission parlementaire sur le PL23 du 6 juin 2023 par Goyette et ses collaborateurs :

Plusieurs aspects de ce projet de loi risquent de contribuer à la dévalorisation [du rôle des enseignants], d'entraver leur autonomie professionnelle et leur latitude décisionnelle, puis d'augmenter les demandes psychologiques et de générer une perte de sens au travail. Ces effets néfastes de la gestion axée sur les résultats ont été documentés (Viviers et coll., 2022). Ryan et coll. (2017) indiquent aussi que ce type de gestion peut influencer le stress des enseignant·e·s et leur désir de quitter la profession, ce qui n'est certes pas souhaitable dans un contexte de pénurie qui a déjà de lourdes conséquences pour les élèves, comme le souligne la Vérificatrice générale.

Si le ministère de l'Éducation désire améliorer la santé mentale des personnels scolaires par la mise en œuvre du PL23, on peut émettre plusieurs réserves à cet égard. Et bien que le MEES (2017) semblait viser la valorisation du travail enseignant en misant sur leur autonomie professionnelle dans sa Politique de la réussite éducative, ce projet de loi s'avère contradictoire quant à cette aspiration. En effet, la création d'un INEE pour déterminer (et imposer), entre autres, les meilleures pratiques, dites « efficaces » pour mener les élèves vers la réussite éducative, est une entorse à leur autonomie professionnelle, ce qui laisse présager une perte de sens au travail, voire une hausse de mal-être (Goyette, 2016).

Selon plusieurs recherches sur le bien-être psychologique au travail, l'autonomie professionnelle est l'une des dimensions qui contribue au bien-être et à l'épanouissement des individus. Dagenais-Desmarais et Privé (2010) parlent d'épanouissement au travail quand la



personne perçoit qu'elle effectue un travail signifiant et qu'il lui permet de s'y réaliser, donc de trouver un sens; on revient à la perspective eudémonique ici. Comme déjà mentionnée, cette autonomie constitue aussi un besoin psychologique fondamental qui alimente la motivation. Deci et Ryan (2001) soulignent que pour être motivé, l'autonomie réside dans le fait que l'individu est l'initiateur de ses choix et de ses actions, en cohérence avec le sens qu'il donne à la tâche donnée.

L'INEE, tel que décrit par le PL23, promeut une « excellence » basée uniquement sur des résultats à des examens et des taux de réussite scolaire... Mais il n'est pas question de réponse aux besoins psychologiques, à la santé mentale ou au bien-être, dont on ne retrouve aucune trace d'indicateurs dans le PL23. Il ne contribue qu'à complexifier les structures administratives, en plus de dénigrer l'expertise même des professionnels que l'on réduit à un corps d'exécutants (Tardif et Borges, 2020), cela même avec un baccalauréat universitaire de quatre ans. Comment peut-on prétendre que ce type d'infrastructure permettra aux enseignants de construire un sens du travail et de ressentir du bien-être dans l'exercice de leurs fonctions ?

Somme toute, il est d'une importance capitale de prendre conscience que la valorisation d'un système d'éducation basé sur une idéologie managériale peut générer plusieurs conséquences délétères, dont une dégradation de la santé mentale des personnes évoluant quotidiennement dans les milieux. La priorité de notre gouvernement ne devrait-elle pas être de se préoccuper du bien-être des élèves et des diverses personnes qui les accompagnent, avant d'entamer des changements structurels qui ne constituent pas une solution réelle aux problèmes ?

Références

- Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M. et Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality, 74*, 83-94.
- Dagenais-Desmarais, V. et Privé, C. (2010). Comment améliorer le bien-être psychologique au travail. *Gestion, 35*(3), 69-77.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268.
- Della Fave, A. (2011). Psychologie Positive. Un parcours difficile entre idéal et réalité. Dans C. Martin-Krumm et C. Tarquinio (dir.), *Traité de psychologie positive* (pp. 41-56). De Boeck.
- Dubreuil, P., Ben Mansour, J., Forest, J., Courcy, F. et Fernet, C. (2021). Strengths use at work: Positive and negative emotions as key processes explaining work performance. *Canadian Journal Administrative Sciences, 38*, 150-161.
- Galand, B. (2022, 15 septembre). *Que sait-on à propos du bien-être des élèves ? Avancées et perspectives*. Conférence tenue lors du Congrès international d'actualité de la Recherche en Éducation et en Formation, Lausanne, Suisse.
- Goyette, N., Gagnon, B., Bazinet, J. et Martineau, S. (2020). La communauté d'apprentissage au service du développement de l'agir compétent d'enseignantes en psychopédagogie du bien-être. Dans N. Goyette et M. Stéphane (dir.), *Le bien-être en enseignement : tensions entre espoir et déceptions* (pp. 115-141). Presses de l'Université du Québec.
- Goyette, N., Martineau, S., Gagnon, B. et Bazinet, J. (2020). Comment évaluer les effets d'une approche pédagogique préconisant la psychopédagogie du bien-être sur la réussite éducative d'élèves du primaire ? *Revue hybride, 4*(4), 1-23.



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

- Goyette, N. (2016). Développer le sens du métier pour favoriser le bien-être en formation initiale à l'enseignement. *Revue canadienne en éducation*, 39(4), 1-29.
- Ryan, S., von der Embse, N. P., Pendergast, L. L., Saeki, E., Segool, N. et Schwing, S. (2017). Leaving the teaching profession: The role of teacher stress and educational accountability policies on turnover intent. *Teaching and Teacher Education*, 66, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.016>
- Shankland, R., Bressoud, N., Tessier, D. et Gay, P. (2018). La bienveillance : une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des apprentissages ? *Questions Vives*. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3601>
- Shankland, R. et Rosset, E. (2017). Review of Brief School-Based Positive Psychological Interventions: a Taster for Teachers and Educators. *Educational Psychology Review*, 29(2), 363-392.
- Sirois, G. et Niyubahwe, A. (2022, 19 avril). Enseignants non légalement qualifiés dans nos écoles : au delà des inquiétudes, quelles solutions ? La conversation. <https://theconversation.com/enseignants-non-legalement-qualifies-dans-nos-ecoles-au-dela-des-inquietudes-quelles-solutions-172591>
- Soarès, A. (1997). *Stratégies de résistance et travail des femmes*. L'Harmattan.
- Soini, T., Pyhältö, K. et Pietarinen, J. (2010). Pedagogical well-being: reflecting learning and well-being in teachers' work. *Teachers and Teaching*, 16(6), 735-751.
- Stoloff, S., Goyette, N., De Guise, A.-A. et Girard, S. (2022). Enseigner en temps de pandémie : étude de cas d'un enseignant au secondaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 45(3), 722-743.
- Stoloff, S., Girard, S. et Goyette, N. (2021, 30 avril). *L'innovation pédagogique en période de pandémie favorise le bien-être professionnel : collaboration, contenu & numérique*. Colloque international en éducation, Montréal, Canada.
- Tardif, M. et Borges, C. (2020). Pour quelles raisons souhaite-t-on devenir enseignante ou enseignant aujourd'hui au Québec ? *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 9(2), 6-10.
- Théorêt, M. et Leroux, M. (2014). *Comment améliorer le bien-être et la santé des enseignants ?* De Boeck.
- Vienneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement*. Gaetan Morin.
- Viviers, S., Piché, J-F., Ferland, M., Rizk, F., Teasdale, J., Balboa, M. et Saussez, F. (2022). Sortir l'école d'une gestion déshumanisante. Dans Collectif Debout pour l'école! *Une autre école est possible et nécessaire* (pp. 74-90), Delbusso Éditeur.



L'école dont je rêve pour mon fils... et mes étudiantes

[Mylène Leroux](#) - Université du Québec en Outaouais

Puisque le ministre de l'Éducation rejette l'idée de mener des États généraux ou une quelconque autre forme de consultation élargie de la population à l'égard de l'avenir de l'éducation, j'exprime dans ce chapitre ma vision de l'école en tant que parent, puis professeure-chercheuse en éducation...

Pour mon fils (et tous les autres enfants) ...

Étant maman d'un garçon de 9 ans et co-parent des deux enfants (7 et 9 ans) de mon conjoint, je me sens préoccupée et interpellée par ce que je vois et entends au quotidien. Comprenez-moi bien, je suis totalement consciente de toutes les choses extraordinaires qui se passent à l'école et des personnes exceptionnelles qui supportent le système à bout de bras. Il y a là un dévouement remarquable que je tiens absolument à saluer! Mais je me désole surtout des conditions qu'on offre à tout le personnel scolaire pour réaliser sa mission et à la pression toujours croissante qu'on met sur les épaules des élèves.

Le projet d'« avenir » qui nous est présenté actuellement par le gouvernement valorise une vision déshumanisante de l'école où les élèves se réduisent à des colonnes de chiffres et où on érige en rois le conformisme et la performance, vers un idéal d'efficacité à tout prix (et à court terme) que l'on ose qualifier d'excellence. En 2016, Stéphanie Demers se demandait à juste titre si l'efficacité était « une finalité digne de l'éducation »... Et il y a 16 ans, dans un ouvrage intitulé *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*, Marcel Crahay (2007) expliquait de quelle manière la culture de l'excellence à l'école contribue aussi à alimenter une culture de l'échec. En effet, la culture de l'excellence est basée sur le principe de l'égalité des chances, dans des buts de classement, de comparaison et de hiérarchie. Elle s'appuie sur une évaluation normative qui vise à discriminer les « bons » des « mauvais » élèves, contribuant ainsi à justifier et à normaliser les échecs, la courbe gaussienne oblige.

Je rêve pourtant pour mon fils d'une école accueillante et bienveillante qui a à cœur son bien-être, au-delà de ses résultats à des examens (pas toujours bien conçus d'ailleurs!).

Une école qui oui, l'aide à s'enrichir de connaissances de toutes sortes, mais qui s'attarde aussi à cultiver le vivre-ensemble harmonieux, dans une société plus juste et inclusive.

Une école qui s'inscrit dans une culture de l'apprentissage et de la réussite comme la présente Crahay (2007), c'est-à-dire basée sur le principe de l'égalité de réussite, dans un but de régulation des apprentissages et de remédiation, d'équité éducative. Cette perspective s'appuie sur une évaluation diagnostique et formative, au service de l'apprentissage des élèves, d'abord et avant tout (un aspect d'ailleurs valorisé dans un avis du Conseil supérieur de l'éducation en 2018).

Une école qui est (un peu) moins orientée sur la capacité à avoir, à savoir ou à faire, qu'à l'importance d'être, en tout respect des autres.



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Une école qui se préoccupe aussi de ses compétences sociales et émotionnelles, parce que c'est à l'école qu'on vit des expériences sociales marquantes qui nous permettent de construire les bases de la vie en société. C'est surtout à l'école qu'on est confrontés à d'autres réalités et points de vue, ce qui nous permet d'apprendre l'écoute, l'ouverture, la tolérance, la compassion... Cela met aussi en évidence l'importance d'une école où on lâche prise sur la volonté de ségréguer (souvent au nom de l'efficacité et de l'excellence encore une fois), pour valoriser plutôt la richesse de la diversité, sous toutes ses formes.

Une école où on stimule sa créativité, sa capacité à réfléchir, son esprit critique, sa curiosité et son envie d'apprendre et de se développer. Cela signifie qu'on lui permette d'oser, de faire des choix, de commettre des erreurs, de poser des questions et non pas uniquement d'apprendre à être docile et à appliquer/répliquer ce qu'on lui a dit de faire pour rencontrer des exigences strictement imposées par l'école (voire le ministre).

Pour mes étudiantes (et tous les enseignants) ...

Étant aussi professeure en sciences de l'éducation, je contribue, depuis maintenant près d'une vingtaine d'années, à la formation de futures enseignantes; j'enseigne principalement à des femmes, mes étudiants me pardonneront la féminisation de ce texte je l'espère! Parmi mes principales fonctions, outre l'enseignement, il y a aussi la recherche scientifique. Je mène ainsi divers projets de recherche, financés par des organismes externes reconnus, notamment au sujet du bien-être et de la résilience des enseignantes, puis de leur insertion dans la profession.

À l'heure actuelle, je vois mes anciennes étudiantes tomber une à une dans un système qui pèse trop lourd, qui les écrase même, et qui veut toujours plus de résultats (chiffrés SVP)! Cela sans compter qu'on leur réserve encore trop fréquemment les tâches les plus précaires et complexes, allant parfois même jusqu'à leur créer volontairement des tâches impossibles sous le couvert de « projets-pilotes ». Elles sont souvent accueillies en se faisant dire qu'elles n'ont pas assez d'expérience, que tout ce qu'elles ont appris à l'université est théorique (voire inutile), qu'elles sont idéalistes et ne connaissent rien à la réalité... Elles accomplissent tous les jours ce que certaines qualifient de « sale boulot » (Avril et Ramos Vacca, 2020; Lauzier, 2020), puisque caractérisé par des conditions de travail peu valorisantes. Et comme l'indiquent plusieurs chercheurs qui s'intéressent à la santé mentale des personnels scolaires (Viviers et al., 2023), ce qui s'annonce à l'horizon risque d'envenimer la situation.

Je rêve pourtant pour mes étudiantes d'une école accueillante et bienveillante qui a à cœur leur bien-être et non uniquement les résultats qu'elles arriveront à « produire » chez leurs élèves.

Une école qui souhaite les accueillir chaleureusement en leur permettant de s'intégrer à un milieu où elles pourront à la fois trouver et faire leur juste place.

Une école où on les écoute, où on tente de comprendre leurs besoins et de les soutenir du mieux possible. Évidemment, cela suppose aussi que leurs collègues ne soient pas elles-mêmes surchargées et à bout de souffle, et que leurs directions ne se retrouvent pas constamment



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

coincées entre l'arbre et l'écorce à devoir trouver des compromis entre leur vision et l'épée de Damoclès de la gestion axée sur les résultats (GAR) qui plane toujours.

Une école qui fait une place à ce qu'elles ont de plus beau à offrir en les prenant comme elles sont et où on valorise leur contribution et leur formation. Un milieu qui est capable de voir au-delà des défis et des déficits pour valoriser leurs forces, puis qui apprécie le vent de fraîcheur qu'elles peuvent apporter, plutôt que de les blâmer constamment pour leur manque d'expérience.

Une école où on stimule leur créativité, leur capacité à réfléchir, leur esprit critique, leur curiosité et leur envie d'apprendre et de se développer. Cela implique de faire toute la place qui se doit à leur autonomie professionnelle et aussi de leur donner du temps pour réfléchir, car c'est une dimension cruciale de leur travail.

Une école où on leur offre d'ailleurs un environnement « capacitant » qui non seulement ne pose pas d'entraves à un agir compétent, mais qui considère les différences entre les personnes et favorise leur capacité d'agir, ainsi que la possibilité d'apprendre et de se développer, selon les termes de Falzon (2013). Cela vaut d'ailleurs pour tous les enseignants et les enseignantes!

Si collectivement nous rêvons de ce type d'école pour nos enfants et nos enseignantes et enseignants, alors il nous faut agir en toute solidarité pour renverser la vapeur! Des négociations qui stagnent et ne contribuent pas à valoriser la profession ni la formation à l'enseignement, un système où on alourdit encore plus les pressions relatives à une évaluation normative, un projet de loi n° 23 qui promeut une vision centralisatrice du système notamment via un Institut qui veut s'immiscer dans la formation (initiale et continue) et la recherche en éducation, autant d'ingrédients pour s'éloigner de cette école, affaiblir encore plus un système déjà fragilisé et accentuer la pénurie de personnel (pour plus de détails, consultez les autres chapitres de l'ouvrage collectif *LE PL23 et l'INEE : excellence ou standardisation en éducation ?*). Nous savons qu'« une autre école est possible et nécessaire » (*Collectif Debout pour l'école!*, 2022)! Agissons avant qu'il ne soit trop tard!

Références

- Avril, C. et Ramos Vacca, I. (2020). Se salir les mains pour les autres. Métiers de femme et division morale du travail. *Travail, genre et sociétés*, 43, 85-102. <https://doi.org/10.3917/tgs.043.0085>
- Collectif Debout pour l'école! (2022). *Une autre école est possible et nécessaire*. Del Busso Éditeur.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (2018). *Évaluer pour que ça compte vraiment*. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/09/50-0508.pdf>
- Crahay, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.craha.2007.01>
- Demers, S. (2016). L'efficacité : une finalité digne de l'éducation ? *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51(2), 961-971. <https://doi.org/10.7202/1038613ar>
- Falzon, P. (2013). Pour une ergonomie constructive. Dans P. Falzon (dir.), *Ergonomie constructive* (pp. 1-15). <https://www.cairn.info/ergonomie-constructive--9782130607489-page-1.htm>



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Lauzier, M. (2020). *Comment le travail des enseignantes au primaire et des éducatrices à la petite enfance s'est-il transformé ces dix dernières années sous l'ère néolibérale au Québec ?* [Mémoire de maîtrise, HEC, Montréal]. Biblos.

https://biblos.hec.ca/biblio/memoires/Lauzier_Martine_m2020.pdf

Viviers, S. et al. (2023, 12 mai). *La priorité en éducation : améliorer drastiquement les conditions de travail du personnel*. Pivot. <https://pivot.quebec/2023/05/12/la-priorite-en-education-ameliorer-drastiquement-les-conditions-de-travail-du-personnel/>



Loi n° 23 : l'illusion d'une solution innovante devant l'hécatombe que vivent les personnels scolaires

[Nancy Goyette](#) - Université du Québec à Trois-Rivières

Les résultats de l'enquête de l'Institut national de santé publique du Québec (INSPQ) sur la santé mentale des personnels scolaires présentent un constat désastreux : 6/10 se sentent dans une santé mentale précaire. C'était prévisible depuis des décennies. On ne peut pas espérer mieux quand on choisit de gérer le système d'éducation comme une entreprise en considérant peu la santé des individus que l'on instrumentalise pour atteindre les résultats escomptés. Quand la mission de l'école est à tout prix la réussite éducative de l'élève au détriment de la santé mentale de tous, il est de notre responsabilité citoyenne de se questionner sérieusement sur les conséquences désastreuses que certaines politiques et modes de gestion ont sur les personnels scolaires, mais aussi sur la génération actuelle et celles à venir.

Nous assistons depuis plusieurs années à la déshumanisation de nos milieux éducatifs pour répondre à la logique de marché d'une vision managériale de l'éducation. Les premières victimes sont celles qui y évoluent. Encore une fois avec le projet de loi n° 23 (PL23), on tente de traiter les maux avec la maladie, ce qui ne fera qu'aggraver la situation dans les écoles. Ce n'est pas en promouvant une gouvernance oligarchique et en créant un Institut national d'excellence en éducation (INEE) que nous améliorerons notre système. Ce discours sorti tout droit des années 90 où l'on parle de pratiques efficaces en se basant sur les « données probantes » n'a plus la cote depuis belle lurette parce que l'école évolue avec la société, et qu'il ne s'agit plus seulement d'enseigner pour que les élèves apprennent. On se rend bien compte que la complexité de la tâche des personnels scolaires est proportionnelle aux différents défis qu'apportent les changements sociaux incessants dans l'écosystème scolaire. Le discours manichéen et simpliste que tiennent les partisans de ce projet de loi rend les principaux acteurs des milieux fortement imputables envers le système. Conséquemment, cela ne fait qu'augmenter la pression insidieuse qui conduit certains d'entre eux vers la détresse psychologique.

Leur vulnérabilité est exploitée au profit d'une croyance selon laquelle ils sont les seuls responsables de la réussite éducative des élèves, quand c'est une responsabilité partagée par tous. Tranquillement, on les dépouille de leur autonomie professionnelle et de leur expertise pour devenir de simples exécutants. Le discours de l'excellence et les moyens « innovants » que l'on propose aux milieux ne font que les asservir davantage, au détriment de leur santé mentale. Par ricochet, cela a des impacts sur celle des élèves, qui, de plus en plus anxieux et démotivés par l'école, s'éloignent d'un réel apprentissage de savoirs, de savoir-faire, mais aussi d'un savoir-être dans la société.

La perte de sens que vivent quotidiennement plusieurs personnels scolaires s'ajoute à un sentiment d'impuissance face à ce cirque orchestré par une poignée d'individus qui persistent et signent pour promouvoir cette vision de l'éducation qui fait du tort à notre société depuis trop longtemps. En perte de repères pour orienter nos actions, nous sommes les spectateurs de



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

l'effondrement de notre système éducatif, au profit d'une idéologie apathique loin de promouvoir le développement humain dans toutes ses potentialités.

Au début octobre a eu lieu la journée mondiale de la santé mentale. L'Organisation mondiale de la santé (OMS) a décrété que « La santé mentale est un droit humain fondamental pour toutes et tous. Toute personne, quelle qu'elle soit et où qu'elle se trouve, a droit au meilleur état de santé mentale possible ». Je crois que cette prémisse devrait réorienter les actions du ministre Drainville pour faire un pas en arrière. C'est, à mon avis, l'une des priorités pour réhumaniser l'école.

Monsieur le ministre, si vous désirez faire l'histoire comme celui qui a réussi à régler l'impasse du système et le mettre sur la voie de l'excellence en vertu de la santé mentale de tous, la solution innovante ne réside pas dans le PL23. La solution innovante réside dans une attitude bienveillante et empathique du gouvernement par son désir de travailler ensemble avec tous les milieux scolaires et universitaires. Elle réside dans l'amélioration des conditions de travail et le retour d'une vision humaniste de l'institution éducative. Nous avons à cœur l'avenir de nos jeunes et nous possédons au Québec une expertise fantastique qu'il faut valoriser et mettre en commun. Pourquoi ne pas miser sur cela pour prendre des décisions éclairées pour le bien-être collectif ?

Section 12 :
Les questions d'éthique



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Un regard éthique sur le projet de loi n° 23 : le danger d’invisibiliser les inégalités éducatives et sociales quand la diversité n’est pas prise en compte

[Sivane Hirsch](#) - Université Laval

[Corina Borri-Anadon](#) - Université du Québec à Trois-Rivières

[Geneviève Audet](#) - Université du Québec à Montréal

[Marie-Odile Magnan](#) - Université de Montréal

[Josée Charette](#) - Université du Québec à Montréal

[Julie Larochelle-Audet](#) - Université de Montréal

[Rola Koubeissy](#) - Université de Montréal

[Catherine Gosselin-Lavoie](#) - Université de Montréal

[Catherine Maynard](#) - Université Laval

[Maryse Potvin](#) - Université du Québec à Montréal

Introduction

Agir de manière éthique en milieu scolaire c’est, entre autres, comme le précise la compétence 13 du nouveau référentiel des compétences professionnelles pour la profession enseignante, « agir en accord avec les principes éthiques de la profession », notamment en adoptant « des pratiques et attitudes équitables, transparentes et inclusives pour prévenir toute forme de discrimination auprès des élèves, de ses collègues et de la communauté » (p. 82). Ainsi, le choix d’une méthode d’enseignement dépend autant des besoins diversifiés des élèves que du contexte scolaire et du milieu social dans lequel on intervient ou de la matière enseignée. D’ailleurs, cette compétence invite également les enseignantes et enseignants à « dénoncer et déconstruire les savoirs, les pratiques, les attitudes et les processus qui produisent ou reproduisent, en contexte éducatif, des situations d’exclusion et de discrimination » (Ibid).

Les recherches des membres de l’équipe Inclusion et diversité ethnoculturelle en éducation (IDEE), qui contribuent au champ de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les pratiques des actrices et acteurs scolaires, s’inscrivent dans cette visée. En mettant en exergue l’expérience des élèves, elles examinent les enjeux qui en découlent grâce à une posture critique qui invite toutes les personnes concernées à questionner le système scolaire et ses structures à la lumière de leur vécu. Ainsi, nos recherches montrent que la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique poursuit deux finalités. D’une part, elle doit viser l’adaptation des pratiques pour tenir compte des réalités et expériences des élèves, des familles et du personnel scolaire racisés ou minorisés. Ces réalités et expériences sont liées d’une part à leur apprentissage du français et, d’autre part, à leur parcours migratoire ou à leurs expériences personnelles ou familiales, qui diffèrent parfois de celles de l’élève « traditionnel imaginé » à travers des normes sociales et institutionnelles implicites.

D’autre part, elle met en place des pratiques visant l’ensemble des élèves qui apprendront ainsi comment vivre dans une société qui reconnaît et même valorise une diversité de parcours, d’expériences et de façons de voir le monde.



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

C'est dans cette optique que nous identifions dans les prochaines sections quelques enjeux éthiques au regard du projet de loi n° 23 (PL23)¹.

Les enjeux éthiques dans la recherche en éducation

La recherche en éducation qui est plurielle, tant dans ses objets, ses approches théoriques et ses méthodologies et, pour plusieurs thématiques sur lesquelles elle se penche, ne jouit pas de consensus. Le fait que le PL23 prévoit que l'Institut national d'excellence en éducation (INEE) détermine, « en concertation avec le ministre », des « sujets prioritaires » nous semble soulever des enjeux éthiques. Certaines thématiques, questions ou méthodes de recherche pourraient en effet être privilégiées au détriment d'une diversité d'approches possibles. Rappelons-le : les « meilleures pratiques » dont parle le PL23 ne peuvent être les meilleures que lorsqu'elles sont adaptées aux réalités et expériences des élèves ainsi qu'aux différents contextes scolaires dans lesquels ils et elles sont accueillis puis se développent. Les études dans le champ de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique montrent bien que les pratiques devraient se déployer différemment selon les contextes scolaires, les besoins et les parcours des élèves.

Il devient alors indispensable de recourir à une diversité de recherches et d'adopter des méthodes variées pour documenter cette réalité complexe (Larochelle-Audet et Magnan, 2021). En effet, malgré la pertinence des recherches quantitatives à grande échelle et des méta-analyses pour dégager de grandes tendances, ces méthodes de recherche donnent difficilement accès aux spécificités de certains milieux ou de certains contextes et, surtout, à des sous-groupes de personnes représentant des groupes racisés et minorisés. Elles doivent être jumelées à des recherches qualitatives empruntant diverses approches permettant de croiser les regards, de documenter finement l'expérience et de mieux comprendre le sens attribué aux actions par les actrices et acteurs scolaires (Koubeissy et Audet, 2022).

Certaines recherches qualitatives visent à soutenir le personnel scolaire dans la mise en œuvre de dispositifs novateurs permettant de contribuer à une plus grande reconnaissance, à une prise en compte et à l'inclusion de la diversité dans l'espace scolaire (Charette, 2023). C'est le cas par exemple de la recherche-action et de la recherche collaborative qui invitent le personnel scolaire à participer à l'élaboration même du projet, ou des projets ethnographiques, qui cherchent à documenter l'expérience des actrices et acteurs évoluant dans le contexte scolaire (Borri-Anadon et Collins, 2022; Magnan et al., 2018).

Ces recherches peuvent d'ailleurs inclure autant le personnel scolaire que les élèves, leur famille et les membres des communautés, notamment ceux appartenant à des groupes racisés ou minorisés. Par exemple, des travaux de recherche sur l'expérience des enseignantes et

¹ Ce texte reprend les idées principales développées dans *Mémoire de l'équipe de recherche Inclusion et diversité ethnoculturelle en éducation (IDEE) Fonds de recherche du Québec - Société et culture dans le cadre de la consultation sur le projet de loi 23 Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique et édictant la Loi sur l'Institut national d'excellence en éducation*, disponible ici : <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/28119>



enseignants racisés ont permis de mettre en lumière des dynamiques de discriminations systémiques qui, sans ces recherches, auraient été occultées.

Ainsi, tout en cohérence avec la diversité des approches méthodologiques et des cadres théoriques utilisés par les autrices de ce texte et de la variété des publics qui y participent, nous rappelons que la recherche doit prendre acte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique et faire place à diverses perspectives, notamment celles souvent exclues de la réflexion ou de la prise de décision, pour que le milieu scolaire reconnaisse et représente le mieux possible la pluralité de la société québécoise. Cette prise en compte est incontournable pour lutter contre les inégalités éducatives et sociales et empêcher leur invisibilisation, que ce soit en recherche ou en formation initiale et continue du personnel scolaire.

L'importance de la recherche plurielle dans la formation initiale et continue

L'importance accordée par le PL23 à la formation – initiale comme continue – amène une réflexion liée aux enjeux pour la recherche identifiés plus haut, puisque la formation s'appuie principalement sur cette première. Ainsi, la formation risque à son tour de favoriser certains types de questions et de résultats de recherche dans les milieux et ainsi de valoriser certains contenus et donc, une certaine manière de concevoir le travail éducatif. À nouveau, c'est la pluralité des approches que l'on risque de perdre, tout comme certains contenus liés notamment à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en milieu scolaire actuellement présents dans la majorité des programmes de formation en enseignement.

Rappelons ici que si la recherche de l'excellence ou des meilleures pratiques (dites « efficaces ») à mettre en œuvre sont des visées reconnues par toutes et tous, leur définition ne fait pas consensus. Le projet de loi gagnerait à faire l'objet d'une concertation plus large pour s'assurer de présenter une vision dans laquelle se reconnaissent et s'expriment une pluralité d'approches.

Ces considérations laissent croire que le PL23 vise à orienter le personnel scolaire vers des pratiques mises en place selon une approche standardisée. Or, l'application des mêmes recommandations de la recherche à l'ensemble des élèves, sans considérer leurs besoins, expériences et réalités spécifiques, notamment en milieux pluriethniques, défavorisés ou en communauté autochtone, risque d'invisibiliser puis de renforcer les inégalités auxquelles elles et ils doivent faire face en raison du manque de contextualisation et de prise en compte des inégalités telles qu'elles se déploient dans un milieu donné.

L'usage des résultats issus de la recherche pour agir éthiquement en éducation

Alors que le PL23 se réclame des « données probantes » pour orienter les pratiques scolaires, ses propositions nous semblent parfois motivées par des enjeux de standardisation visant à étiqueter les élèves très tôt dans leur parcours, risquant de les enfermer dans des catégories à l'intérieur desquelles il est souvent difficile de sortir. Par exemple, le PL23 met de l'avant une vision plutôt prédictive des difficultés des élèves dans le but d'y répondre rapidement, au détriment d'une approche préventive qui prépare les élèves aux apprentissages pour tenter d'éviter les difficultés



anticipées. En mettant l'accent sur des pratiques qui visent à identifier les élèves ayant des difficultés, on s'intéresse notamment à leurs déficits et on risque d'engendrer des attentes moins élevées envers certains d'entre eux (c'est le fameux « effet pygmalion », documenté par la recherche) et de les classer, très – voire trop - vite, dans des filières moins valorisées. Or, la surreprésentation de certains groupes d'élèves, dont ceux historiquement exclus, dans la population de l'adaptation scolaire (Borri-Anadon et al., 2022; Collins et al., 2022) laisse croire que leurs difficultés sont aussi liées à la perception du personnel scolaire de leurs contextes socioéconomique, historique et scolaire. La recherche montre d'ailleurs que c'est en insistant sur des pratiques inclusives pour toutes et pour tous, plutôt qu'en visant seulement les apprenantes et apprenants identifiés comme ayant des difficultés et les excluant par le fait même de certaines activités, que l'école pourrait les aider à surmonter ces difficultés (Prud'homme et al., 2021).

Or, malgré les résultats de recherche dans ce domaine, l'importance laissée aux choix politiques et idéologiques orientant ce PL 23 influence déjà les actions proposées, en favorisant certaines approches même lorsqu'elles vont à l'encontre des résultats issus de la recherche. Ainsi, alors que le PL23 promet une gestion efficace qui se base sur les recommandations issues de la recherche et les « données probantes », il se contredit en proposant des démarches qui sont en cohérence avec une certaine vision - de gestion entrepreneuriale - de l'éducation, mais qui ignorent les résultats de plusieurs recherches, notamment dans le champ de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation.

De manière plus large, le PL23 met de l'avant la mission d'instruction de l'école québécoise et, plus spécifiquement, la centration sur les pratiques et méthodes dites « efficaces » au plan pédagogique, dans le seul but de la qualification finale. Il laisse ainsi dans l'ombre les recherches en sciences de l'éducation portant sur la socialisation, laquelle comporte l'apprentissage de valeurs communes et le développement d'une pensée critique par les jeunes citoyennes et citoyens pour « savoir vivre-ensemble » dans une société plurielle. Comme l'efficacité ou la performance des approches visant le développement de telles compétences est difficilement quantifiable, seront-elles nécessairement écartées des recherches dites légitimes ?

Ces enjeux démontrent, il nous semble, comment le PL23 risque de limiter l'étude du système éducatif à sa seule performance en termes quantitatifs et, donc, de valoriser des pratiques et des méthodes pédagogiques déployées pour le développement de certains savoirs et compétences, délaissant les thèmes plus « sensibles » (Hirsch et Moisan, 2022). Comme l'ont montré certains de nos travaux (Magnan et al., 2018), notamment ceux sur l'expérience des élèves, des étudiantes et étudiants de groupes racisés à l'école et à l'université, on peut à la fois performer au plan académique et être exclus au plan social. Les travaux de recherche allant au-delà du questionnement sur la réussite scolaire sont essentiels pour penser plus largement l'expérience à l'école et, plus largement, dans la société et, par conséquent, le rôle que joue l'école dans l'avenir de celle-ci.



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Références

- Borri-Anadon, C. et Collins, T. (2022). Entre surveillance disproportionnée et inaction à l'égard d'élèves issus de l'immigration considérés à besoins éducatifs particuliers : une recherche ethnographique. *La nouvelle revue - éducation et société inclusives (NR-ÉSI)*, 3(95), 25-42.
- Charette, J. (2023, 28 au 30 juin). *Soutenir l'accueil et l'intégration d'élèves nouveaux arrivants bi-plurilingues émergents en classe ordinaire : le point de vue d'enseignantes sur la part des organisations scolaires* [Communication orale]. 10ème congrès international de l'association EDiLiC, Copenhagen, Danemark.
- Collins, T., Borri-Anadon, C. et Magnan, M.-O. (2022). Shedding Light on Disability and Race in a North American Linguistic Minority Context: A DisCrit Analysis of Special Education in Quebec. Dans C. O'Brien, W. R. Black et A. B. Danzig (dir.). *Who Decides? Power, Disability, and Education Administration. Research and Theory in Educational Administration Series* (pp.123-148). Information Age Publishing.
- Hirsch, S. et Moisan, S. (2022). Ouvrir une brèche dans le chaos du monde tout en favorisant les apprentissages. Définition, pratiques et tensions inhérentes aux thèmes sensibles en enseignement de l'histoire et de l'éthique. Dans S. Moisan, S. Hirsch, M.-A. Ethier et D. Lefrançois (dir.), *Objets difficiles, thèmes sensibles et enseignement des sciences humaines et sociales* (pp. 61-88). FIDES.
- Koubeissy, R. et Audet, A. (2022). Gérer les contraintes dans une classe multiethnique : l'angle de l'activité enseignante. *Formation et profession*, 30(1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.613>
- Larochelle-Audet, J. et Magnan, M.-O. (2021). Réaliser une recherche socialement juste en éducation : apports et limites d'une approche épistémo-méthodologique féministe. *L'éducation en débats : analyse comparée*, 11(1), 24-41. <https://doi.org/10.51186/journals/ed.2021.11-1.e467>
- Magnan, M.-O., Gosselin-Gagné, J., Charrette, J. et Larochelle-Audet, J. (2018). Gestionnaires et diversité ethnoculturelle en milieu scolaire : une recherche-action/formation en contexte montréalais. *Éducation et francophonie*, 46(2), 125-145. <https://doi.org/10.7202/1055565ar>
- Prud'homme, L., Bergeron, G., Borri-Anadon, C. (2021). Apprendre à différencier : défis professionnels et pistes d'action pour reconnaître, valoriser et tirer parti de la diversité. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan, J. Larochelle-Audet et J.-L. Ratel (dir.). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique* (2^e édition, pp. 208-219). Fides Éducation.
- Pour plus d'informations sur les travaux de recherche de l'équipe IDEE, rendez-vous sur le site [Équipe - Équipe Inclusion et diversité ethnoculturelle en éducation \(equipe-idee.ca\)](http://equipe-idee.ca).



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Les données probantes au prisme de la justice sociale et cognitive

[Jean Gabin Ntebutse](#) - Université de Sherbrooke

[Jo Anni Joncas](#) - Université de Sherbrooke

[Baptiste Godrie](#) - Université de Sherbrooke

Introduction

Au Québec, la priorité accordée dans le projet de loi n° 23 (PL23) à l'épistémologie positiviste par le biais des données probantes en éducation suscite des débats vifs et antagonistes. Cette hiérarchisation des types de savoir polarise la communauté scientifique. D'un côté, des personnes chercheuses qui adhèrent fermement à la fidélité, la validité et la primauté des données probantes en éducation (Gauthier et al., 2023). De l'autre, des personnes chercheuses nuancent sa portée, notamment en rappelant l'importance de la prise en compte du contexte (incluant les normes, les règles, le type de voisinage, etc.), des personnes actrices (incluant leurs caractéristiques, cultures, attitudes, parcours, statuts socioéconomiques, compétences sociales et linguistiques, etc.) et du jugement professionnel, tant dans la production des connaissances que dans l'implication pratique des travaux de recherche (Joyce et Cartwright, 2020).

Galand (2018) rappelle que même dans les recherches plus quantitatives, « la variabilité et l'adaptation sont la règle, plutôt que l'exception, dans le déploiement de « bonnes pratiques » à grande échelle, parfois au bénéfice et parfois au détriment de l'intervention originale » (p. 110). Notre réflexion rejoint cette position qui est soutenue par plusieurs arguments. Dans ce chapitre, nous mettons en question l'utilisation des données probantes comprises comme réalité purement objective et les problèmes de justice épistémique, cognitive et sociale que ce positionnement peut entraîner, invitant ainsi à la prudence. Nous rejoignons le philosophe Weinstock (2010) qui explique que les données probantes ne produisent pas de preuves, mais génèrent plutôt des connaissances probabilistes. De plus, il rappelle qu'étant « le produit de desseins humains conscients, délibérés et institutionnalisés, elles se prêtent à une série de questions éthiques et politiques » (p. 3), nuancant ainsi la prétendue objectivité attribuée aux données probantes. Leur production est toujours soutenue par des intentions et des valeurs mises en avant par les organisations qui financent les recherches et les humains qui produisent les données.

Problème de justice

La perspective positiviste des données probantes tend à négliger les autres formes de savoirs scientifiques inscrits, par exemple, dans les perspectives interprétatives, compréhensives ou participatives (Piron, 2018) qui, pourtant, peuvent être plus appropriées selon les contextes (p. ex., pour tenir compte de la variabilité des réalités vécues par certaines catégories ou groupes sociaux). Un tel positionnement pose des enjeux d'injustices épistémiques et de justice cognitive.

Selon la philosophe Fricker (2007), les injustices épistémiques impliquent un déni de reconnaissance de la capacité d'une personne à se positionner comme productrice de savoir dans le discours, déni souvent basé sur des préjugés portant sur le genre, le statut social ou



l'appartenance à une minorité racisée. Pour que ces injustices épistémiques soient corrigées, une perspective de justice cognitive s'impose. Celle-ci

reconnait le droit des différentes formes de savoirs à coexister, mais ajoute que cette pluralité doit aller au-delà de la tolérance ou du libéralisme et prôner une reconnaissance active de la nécessité de la diversité. Elle exige la reconnaissance des savoirs non seulement comme méthodes, mais aussi comme modes de vie. (Visvanathan, 2016, p. 51)

Par ailleurs, la justice cognitive constitue une critique des épistémologies qui semblent peu prendre en compte les spécificités contextuelles et qui reflètent une forme de domination dans les façons de voir et d'investiguer les objets de recherche. Cette idée est relevée par Mbembe (2016) à propos des traditions occidentales, plus positivistes, de production des connaissances :

Western epistemic traditions are traditions that claim detachment of the known from the knower. They rest on a division between mind and world, or between reason and nature as an ontological a priori. They are traditions in which the knowing subject is enclosed in itself and peeks out at a world of objects and produces supposedly objective knowledge of those objects. The knowing subject is thus able to know the world without being part of that world and he or she is by all accounts able to produce knowledge that is supposed to be universal and independent of context. (p. 9)

Ce faisant, les perspectives de recherche inscrites dans l'épistémologie positiviste risquent d'occulter les réalités qui concernent d'autres formes de savoirs (Battiste, 2013). De là l'importance de considérer cette épistémologie comme étant une variante parmi d'autres postures dont certaines sont plus à mesure d'offrir une compréhension fine des réalités des personnes engagées dans le processus de recherche tout en se prémunissant contre des enjeux de pouvoir qui peuvent secréter des injustices épistémiques.

Nous encourageons donc à la prudence dans l'usage massif (ou inconsidéré) des données probantes en éducation pour les enjeux de justice cognitive que cela soulève. À ces enjeux de justice cognitive se jumèlent des enjeux de justice sociale en raison de la complexité de la réalité sociale. Une lecture uniquement au prisme des données probantes risque d'invisibiliser les réalités vécues par plusieurs groupes et personnes en situation de vulnérabilité sociale et d'alimenter les préjugés qu'ils vivent (Joyce et Cartwright, 2020; Ladd, 2012). En effet, l'implantation d'initiatives basées sur les données probantes dans des milieux scolaires sans prise en compte du contexte occulte la complexité irréductible de l'école et de son fonctionnement, dans laquelle les personnels gèrent au jour le jour ces initiatives dans leurs interactions avec une diversité de personnes et de groupes sociaux. Il y a lieu de se questionner quant aux recettes magiques qui sous-tendent leur déploiement à grande échelle. Sans une réelle prise en compte de la complexité sociale dans « l'implantation » des résultats de recherche, il y a soustraction du regard social au regard scientifique, occultant ainsi la diversité des groupes sociaux, des sphères et des temps de la vie, des transitions, des ressources mobilisées et des stratégies pour faire face à l'adversité (Molga, 2007).



De plus, les membres des groupes qui sont connus pour être particulièrement exposés aux injustices, comme les personnes en situation de handicap ou en difficulté d'apprentissage, les personnes de minorités racisées, les personnes autochtones, les personnes LGBTQ+, les adultes sans diplôme, les personnes issues de milieux défavorisés, pour ne nommer qu'eux, s'en trouveront pénalisés. En effet, les pratiques, programmes, outils ou mesures, comme les pratiques de gestion de classe, par exemple, développés à partir des données probantes et qui ne sont pas nuancés selon les groupes et les personnes pourraient ainsi ne pas prendre en compte leurs besoins, leurs expériences et leurs réalités spécifiques et renforcer les représentations et les structures sociales qui nuisent à leur parcours. Leurs difficultés d'apprentissage pourraient alors mener vers une lecture déficitaire de leurs capacités et un déni de reconnaissance de leurs potentialités par des institutions diverses, ce qui contribuerait à les exposer davantage aux inégalités susceptibles d'entraver leurs parcours.

Conclusion

En définitive, les initiatives de recherche mises de l'avant par le PL23 et l'INEE qui consacrent l'hégémonie de l'épistémologie positiviste présentent le risque d'occulter un grand pan de la recherche et des réalités sociales complexes en ne mettant la lumière que sur une petite partie de celles-ci. Il importe donc d'accorder une place de choix aux autres épistémologies (interprétatives/compréhensives, critiques, autochtones, etc.) qui sont en mesure de cerner et d'offrir une compréhension fine des réalités contextuelles (p. ex., l'articulation des différentes sphères de vie, les rapports de pouvoir ou les rapports sociaux inégalitaires) auxquelles sont exposées des personnes apprenantes et d'autres personnes actrices du monde éducatif, particulièrement celles faisant partie des groupes minorisés. Sans cette perspective, la vision de la donnée probante en viendrait à individualiser les problèmes scolaires sur le dos de ces personnes dans une perspective déficitaire. Nous prôtons une utilisation nuancée de la prétention de généralisation des résultats des recherches basés sur les données probantes.

Références

- Battiste, M. (2013). *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*. Purich Publishing.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic Injustice: Power and The Ethics of knowing*. Oxford University Press.
- Galand B. (2018) Non, la recherche ne dit pas aux praticiens ce qu'ils doivent faire. *Diversité*, 192(mai-août), 107-112. <https://doi.org/10.3406/diver.2018.4707>
- Galand, B., Baudoin, N. et Tolmatcheff, C. (2023). Avoir un impact : pourquoi mesurer l'implantation d'une intervention est crucial. Dans T. Coppe, A. Baye et B. Galand (dir.), *Transformer les pratiques en éducation : Quelles recherches pour quels apports ?* (pp. 69-84). Presses universitaires de Louvain. <http://hdl.handle.net/2078.1/286017>
- Joyce, K. E. et Cartwright, N. (2020). Bridging the Gap Between Research and Practice: Predicting What Will Work Locally. *American Education Research Journal*, 57(3), 1045-1082.
- Ladd, H. F. (2012). Education and poverty: Confronting the evidence. *Journal of Policy Analysis and Management*, 31, 203–227. <https://doi:10.1002/pam.21615>
- Maroy, C. (2021). *L'école québécoise à l'épreuve de la gestion axée sur les résultats : Sociologie de la mise en œuvre d'une politique néo-libérale*. Presses de l'Université Laval.



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

- Mbembe, A.J. (2016). Decolonizing the University: New Directions. *Arts and Humanities in Higher Education*, 15(1), 29-45.
- Molgat, M. et Vultur, M. (2009). L'insertion professionnelle des jeunes québécois diplômés et non diplômés de l'école secondaire. Quel rôle joue la famille ? *Recherches sociographiques*, 50(1), 41-66.
- Piron, F. (2018). Justice et injustices cognitives. De l'épistémologie à la matérialité des savoirs humains. Dans *Les classiques des sciences sociales : 25 ans de partage des savoirs dans la francophonie*. <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/classiques25ans/chapter/justice-et-injustice-cognitives/>
- Visvanathan, S. (2016). La quête de justice cognitive (Traduction de *The Search for Cognitive*, 2009). Dans F. Piron, S. Regulus et M.S Dibunje Madiba (dir.), *Justice cognitive, libre accès et savoirs locaux. Pour une science ouverte juste, au service du développement local durable*. Éditions science et bien commun. <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/justicecognitive1/chapter/en-quete-de-justice-cognitive/>

Section 13 :
Échanges avec des agent·es de l'éducation



Un projet de loi en rupture avec le consensus social

Denis Bourget - intervenant scolaire¹

Clarence Pomerleau - doctorante à l'Université Laval (intervieweuse)

Intervieweuse : À titre d'acteur dans le milieu d'éducation québécois durant plusieurs années et comme observateur de la réalité éducative québécoise, que pensez-vous du processus en cours visant à apporter d'importantes modifications au système scolaire québécois ?

Intervenant scolaire : Retraité du milieu de l'enseignement depuis quelques années, le dépôt du projet de loi n° 23 (PL23) modifiant la Loi sur l'instruction publique et édictant la Loi sur l'Institut national d'excellence en éducation (INEE) soulève chez moi diverses interrogations et préoccupations notamment en ce qui a trait à la pensée unique de l'intervention que semble privilégier ce projet qui, de plus, ne me semble pas en phase avec le consensus social convenu dans le cadre des États généraux (1995-1996), ce qui constitue une rupture plutôt radicale avec les procédés habituels de convenir d'un consensus au Québec.

Intervieweuse : Quelles sont vos inquiétudes ?

Intervenant scolaire : Au regard de la mise en place d'un INEE, mes inquiétudes portent tant sur des éléments de la mission de ce dernier que sur le processus ayant sous-tendu les audiences de la Commission de la culture et de l'éducation tenues en juin 2023 et de l'étude article par article en cours et déjà fort avancée par ailleurs.

Intervieweuse : J'aimerais vous entendre d'abord sur ce qui vous apparaît questionnable quant à la mission de l'INEE et notamment la possibilité que l'INEE pourrait *Dresser et maintenir à jour une synthèse des connaissances scientifiques disponibles, au Québec et ailleurs, concernant la réussite éducative et le bien-être des élèves.* Qu'en pensez-vous ?

Intervenant scolaire : Possiblement très louable, encore faudrait-il éviter que cet élément ne soit défini de manière limitative selon les seules perspectives de données quantitatives et d'approches cognitives spécifiques concernant l'apprentissage. Par ailleurs, considérant les nouvelles connaissances et le nombre important de recherches qui se font annuellement au Québec et à l'étranger, cet élément de la mission est-il réaliste? Se limitera-t-on aux résultats de la perspective quantitative pour déterminer lesdites connaissances ?

Intervieweuse : J'en comprends que cette fonction ne vous semble pas réalisable, surtout si une perspective est privilégiée au profit d'une autre. J'aimerais vous entendre sur la fonction suivante qu'assumerait l'INEE : *Identifier les meilleures pratiques, élaborer et maintenir à jour des recommandations, les diffuser aux intervenants du système d'éducation et les rendre publiques, accompagnées de leurs justifications et des informations utilisées pour leur élaboration.*

¹ Intervenant en milieu scolaire au primaire à diverses fonctions (notamment comme directeur de services éducatifs durant 15 ans) et comme intervenant à l'Université Laval aux titres de responsable de formation pratique et de chargé de cours (1975 à 1990) en didactique et en psychopédagogie, notamment pour le cours « *Courants pédagogiques contemporains* ».



Intervenant scolaire : Qui pourra déterminer les meilleures pratiques et en fonction de quels référentiels pédagogiques et psychopédagogiques ? Les nombreuses discussions ambiantes au sujet de ces critères d'évaluation des pratiques seront-elles prises en compte ? Est-ce ici que se justifie l'utilisation unique des données probantes et dont la pertinence est contestée notamment selon leur contexte d'utilisation ?^{2 3}

Intervieweuse : Vos questions me semblent tout à fait légitimes. Que pouvez-vous dire sur l'assertion suivante : *Favoriser la mise en application de ses recommandations, principalement par le développement et la diffusion d'activités de formation pratique, notamment au bénéfice du personnel scolaire, ou d'autres outils de transfert de connaissances qui mettent de l'avant les pratiques et les méthodes pédagogiques révélées efficaces par la recherche scientifique.*

Intervenant scolaire : Encore une fois, cette fonction appelle des questionnements. Les pratiques et les méthodes révélées efficaces le sont selon quelles perspectives et quels référentiels pédagogiques et psychopédagogiques ? Les données qualitatives seront-elles valorisées autant que les données quantitatives ? N'est-ce pas déjà le rôle des universités, des associations professionnelles et des services éducatifs des centres de services scolaires de proposer et d'accompagner le personnel dans le renouvellement des pratiques ? Qui se chargera de ces formations et comment se fera la sélection du personnel requis si on ne fait pas appel aux ressources compétentes actuelles ? Les pratiques pédagogiques révélées efficaces par la recherche scientifique seront considérées efficaces selon un seul ou selon plusieurs paradigmes scientifiques ? Ces recherches tiendront-elles compte de l'orientation actuelle du Programme de formation de l'école québécoise (l'élève au centre de ses apprentissages) ? Les « méthodes pédagogiques » révélées efficaces seront de quelle nature ? En termes de processus tels l'exposé, la démonstration, la découverte, l'expérientiel et de l'expérimentation ou en termes de matériel didactique produit et promu par des instances externes ? La notion de formation à la professionnalisation de l'enseignant·e ne rend-elle pas caduque l'application des seules méthodes et procédés prédéterminés de l'extérieur ? Cela m'apparaît ressembler davantage à une approche technique que professionnelle de l'enseignement.

Intervieweuse : Ça cible surtout les enseignant·es. D'ailleurs, l'INEE entend *Contribuer à la formation du personnel scolaire et à l'accompagnement de celui-ci.* Qu'en pensez-vous ?

Intervenant scolaire : Encore là, n'est-ce pas le rôle des organismes déjà dédiés à cet élément de mission ? Quel sera le rôle des centres de services scolaires ? Ces derniers seront-ils sous le joug du ministre de l'Éducation ? Quel sera leur degré d'autonomie professionnelle dans l'aide au renouvellement des pratiques dans les établissements scolaires ?

Intervieweuse : Encore une fois, ça semble manifester un manque de confiance quant au personnel scolaire. J'aimerais maintenant vous entendre sur cet énoncé concernant l'INEE :

² Tardif, M. (2017, 26 novembre) De l'usage politique des données scientifiques, *La Presse*.

³ Biesta, G. (2007) Why "what works" won't work: Evidence-Based Practice and The Democratic, Deficit in Educational Research. *Educational Theory*, 57, 1-22.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>



Formuler, lorsque le ministre lui en fait la demande, un avis sur la définition des compétences attendues des enseignants à l'éducation préscolaire ou à l'enseignement primaire ou secondaire aux fins de l'obtention d'une autorisation d'enseigner.

Intervenant scolaire : N'y a-t-il pas déjà au sein du ministère de l'Éducation des instances mandatées à cet effet ? Que deviennent les orientations déjà établies quant à la formation et la professionnalisation du personnel enseignant⁴, le comité d'agrément des programmes (CAPFE) et ses outils de références ? Qu'arrivera-t-il aux enseignants-es expérimentés-es et formés-es selon d'autres approches de l'enseignement ?

Intervieweuse : Il semble que ces énoncés soulèvent beaucoup de questions, et avec raison. Qu'avez-vous pensé des audiences publiques ?

Intervenant scolaire : Outre certaines instances officielles, plusieurs des intervenant-es invité-es aux dites audiences étaient des défenseurs de l'approche des données probantes et de l'enseignement direct et explicite et, à ma connaissance, peu provenaient d'approches autres. Je constate également que plusieurs de ces derniers provenaient davantage des secteurs des services complémentaires et particuliers des services éducatifs et de l'enseignement en adaptation scolaire que du secteur de l'enseignement dit régulier. Il me semble y avoir plus de diversité dans la composition des acteurs du réseau éducatif.

Dernièrement, en lien avec les réactions du milieu de l'éducation au dépôt du PL23, M. Drainville semblait suggérer qu'il y avait beaucoup de chapelles dans l'enseignement. Il se trouve justement que plusieurs des personnes invitées aux audiences ne représentaient qu'une tendance, laquelle semble plutôt réactionnaire à l'actuel Programme de formation de l'école québécoise et aux approches privilégiées par celui-ci.

Intervieweuse : Considérant les rôles que vous avez tenus dans les milieux éducatifs, pouvez-vous situer le Programme de formation de l'école québécoise pour les lecteurs ?

Intervenant scolaire : Depuis le début des années 1960, l'éducation au Québec a subi diverses transformations et les approches pédagogiques se sont multipliées (pédagogies actives, pédagogie Freinet, Montessori, par objectifs, par découverte, enseignement stratégique, pédagogie ouverte ou autres) afin de présenter une offre de services pertinente et la plus adaptée possible aux caractéristiques et aux besoins des élèves selon les contextes.

La démarche des États généraux 1995-1996 visant à rénover le système d'éducation proposait de *Restructurer les curriculums du primaire et du secondaire pour en rehausser le niveau culturel*. Sur le plan politique, sous l'égide du ministre d'État à l'Éducation et à la Jeunesse de l'époque, M. François Legault, des orientations quant à la formation et à la professionnalisation du personnel enseignant⁵ étaient avancées, le *Programme de formation de l'école québécoise* édicté et diverses

⁴ Ministère de l'Éducation du Québec (2001). La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles. Gouvernement du Québec.

⁵ Ministère de l'Éducation du Québec (2000, 2006, 2007). Programme de formation à l'école québécoise. Gouvernement du Québec.



modalités ont été développées pour son application. Les gouvernements successifs ont maintenu leur appui aux orientations d'interventions issues de cette grande consultation publique.

Intervieweuse : Comment le programme a-t-il été accueilli ?

Intervenant scolaire : Comme pour l'implantation de tout changement, des « résistances » se sont rapidement manifestées formellement ou non. La perspective de l'enseignement-apprentissage, plaçant *l'élève au centre des apprentissages* et basée sur les principes du cognitivisme, du constructivisme et du socioconstructivisme qui caractérisent le programme de formation de l'école québécoise ainsi que ceux d'autres pays, n'a pas été adoptée facilement par l'ensemble des intervenants scolaires. Des ajustements à celui-ci se sont produits en continu, son application s'est faite graduellement et le travail de rénovation pédagogique se poursuit encore aujourd'hui. Pour d'autres, la remise en question initiale s'est poursuivie durant toutes ces années et diverses théorisations ont été développées, notamment par les partisans de l'enseignement direct et explicite pour qui *le contenu se doit d'être au centre de l'enseignement*, soit une approche centrée sur l'enseignant-e, accordant de l'importance à la transmission de connaissances selon une méthodologie spécifique et à l'efficacité d'un enseignement basé sur le concept de données probantes et quantitatives.

Intervieweuse : Comment expliquez-vous les débats entourant ce qui devrait être au centre de l'enseignement et de l'apprentissage, soit l'élève ou le contenu ?

Intervenant scolaire : Les divergences dans le milieu de la recherche en éducation ne sont pas nouvelles, les perspectives épistémologiques étant multiples. En fait, il s'agirait d'un débat continu de recherches traitant de l'enseignement-apprentissage. Comme on l'observe depuis plusieurs années, la controverse⁶ s'est notamment posée aux États-Unis sur la notion de transférabilité du processus d'acquisition des connaissances entre les tenants de l'apprentissage dirigé (R.M. Gagné, tendance néo-behavioriste) et les tenants de l'apprentissage par découvertes (J.S. Bruner, tendance socioconstructiviste). Il me semble que ce sont des enjeux semblables que nous retrouvons dans le contexte actuel. Cette controverse et la dynamique qu'elle implique ont apporté et apportent encore des réflexions et des effets qui apparaissent intéressants encore aujourd'hui.

Toutefois, ce qui diffère ici semble être la répudiation radicale que les défenseurs de l'enseignement direct et explicite font des grandes orientations du *Programme de formation de l'école québécoise*, néanmoins encore en vigueur. Pourtant plusieurs recherches ont cours au Québec et ailleurs⁷ explorant ces perspectives épistémologiques et en démontrant la pertinence, l'efficacité, la faisabilité et l'efficacité. Les promoteurs de l'approche des données probantes et de l'enseignement direct et explicite semblent en faire fi et balayer les résultats de celles-ci du revers de la main.

⁶ Shulman L. et Keisler E. R. (1966). *Learning by discovery: A Critical Appraisal*. Rand-McNally.

⁷ L'on peut penser aux travaux de Jerome S. Bruner, Havard University et New York University; de Britt-Mari Barth de l'Institut catholique de Paris; de Gert Biesta de l'University of Edinburgh, UK.



Intervieweuse : Comment ce débat théorique se manifeste-t-il dans la pratique éducative des enseignant-es ?

Intervenant scolaire : Il convient de reconnaître la complexité de la pratique éducative. L'enseignant-e dans sa pratique ne participe pas nécessairement à ces débats sauf qu'il en est influencé directement ou indirectement. Depuis le début de sa formation, en passant par son insertion et ses premiers pas en exercice, ses activités de formation continue et sa pratique, l'enseignant-e développe sa propre identité professionnelle. Les dispositifs qu'il met en place dépendent souvent de sa formation initiale et continue, de sa connaissance des caractéristiques de ses élèves, de sa connaissance des structures des matières, de la diversité des modes d'intervention qu'il a développés au cours de sa carrière, du matériel didactique qui lui est proposé ou imposé et/ou qu'il a créé seul ou avec des collègues. Ces dispositifs peuvent être influencés ou non par ces débats théoriques.

Intervieweuse : Alors, comment les enseignant-es s'y retrouvent ?

Intervenant scolaire : Le *Programme de formation de l'école québécoise* privilégie certaines perspectives épistémologiques tout en recourant à l'autonomie professionnelle de l'enseignant-e quant aux choix des dispositifs qui répondent à sa réalité et aux attentes de résultats. Il lui appartient donc de déterminer ce qui sera pertinent pour les élèves sous sa responsabilité. Les services éducatifs des centres de services scolaires par l'entremise de la conseillanc pédagogique⁸ apportent un soutien à l'enseignant-e et au développement des réalités éducatives par des activités de formation, d'accompagnement et d'analyse de pratiques dans un cadre de perspectives multiréférentielles. Enfin, les directions d'établissements exercent également un leadership situationnel et assurent souvent une gestion de la diversité plutôt qu'une gestion de l'uniformité dans l'accompagnement du personnel enseignant.

Intervieweuse : Pour terminer, comment percevez-vous ces changements ?

Intervenant scolaire : Je m'inquiète de ce qui se passe au Québec dans le milieu éducatif. Il me semble s'y dégager une tendance sociale lourde, à savoir l'accroissement du pouvoir d'une approche spécifique sur le système éducatif et la pratique enseignante.

Or, si « former à l'enseignement, c'est d'abord et avant tout former aux connaissances qui soutiennent l'acte d'enseigner »⁹, comment peut-on vouloir se limiter à des perspectives restreintes du domaine des connaissances de l'acte enseigner-apprendre ? Que deviendront le rôle et l'autonomie de l'enseignant-e si tout devient détaillé et prescriptif selon une approche spécifique de l'enseignement-apprentissage ? À quoi servent l'élaboration et la mise en place de programmes d'études si tout un chacun peut saborder leur application et développer des approches parallèles qui ne tiennent pas compte des idées consensuelles ? À quoi servent les

⁸ Guillemette, S., Vachon, I. et Guertin, D. (2019). *Référentiel de l'agir compétent en conseillanc pédagogique en soutien à la réussite des élèves*. Les Éditions JFD.

⁹ Ministère de l'Éducation du Québec (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. Gouvernement du Québec.



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

consultations publiques tels les États généraux sur l'éducation si les consensus sociaux ne sont pas pris en compte par la suite par les décideurs publics ? Enfin, si l'INEE devait s'avérer, quels seront les critères de sélection pour le choix de ses membres et de ses administrateurs ?

Sites internet consultés :

- 1- Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, <http://www.education.gouv.qc.ca/accueil/>.
- 2- Le site de Gert Biesta, Université d'Édinbourg, <https://www.gertbiesta.com>.
- 3- Britt-Mari Barth, de l'Institut catholique de Paris, www.bmbarth.com/index.HTML.
- 4- Le site de la pédagogie explicite Form@PEX, <https://www.formapex.com>.
- 5- L'enseignement explicite : <https://www.enseignement.explicite.be>



Un projet de loi confrontant et inquiétant pour la relève

Clarence Pomerleau - doctorante à l'Université Laval

[Marie-Claude Bernard](#) - Université Laval (intervieweuse)

Professeure : En tant que jeune chercheure en sciences de l'éducation et qui vient de déposer ton mémoire (2021) dans lequel, conjointement avec ta directrice de recherche, vous avez conceptualisé une catégorisation des manifestations du rapport à l'écrit¹ de l'élève du troisième cycle, quelle est ta perception des possibilités et des limites que le projet de loi n° 23 (PL23) et la mise sur pied de l'Institut national d'excellence en éducation (INEE) peuvent présenter ?

Doctorante : D'abord, au plan méthodologique, je pense que mon projet de recherche ne serait pas reconnu par l'INEE comme j'ai utilisé une approche inductive et itérative. Inductive, parce que les catégories de manifestations ont été conceptualisées à partir des observations et des analyses du terrain (Blaslev et Saada-Robert, 2002). Itérative, parce qu'un mouvement de va-et-vient entre la théorisation progressive des données et le retour sur le terrain a été nécessaire (Paillé, 1994). J'ai « vidéoscopé », retranscrit intégralement et analysé des dizaines d'heures de captation dans lesquelles les enfants écrivaient, lisaient et discutaient de leur projet de lecture et d'écriture afin de conceptualiser ces manifestations. Cette recherche permet d'éclairer un peu plus la notion de rapport à l'écrit, de l'appréhender avec un outil supplémentaire qui n'existait pas auparavant. Au doctorat, ma thèse porte sur la construction du rapport à l'écrit de l'élève du troisième cycle. Pour étudier cette construction, je m'intéresse, d'une part, aux interactions entre les élèves, l'enseignant-e et moi-même et, d'autre part, à l'histoire de vie et aux expériences qui ont participé à cette construction. C'est un beau défi, tant au plan théorique qu'au plan méthodologique, car cela demande de convoquer différents cadres, champs et méthodes. Cela dit, j'envisage ce défi comme étant nécessaire, car ce type de questions, complexes, qui étudient les interactions et les récits de vie, ne peut être approché qu'avec des méthodes qualitatives. Avec le PL23 et la mise sur pied de l'INEE, ce type de recherche a bien des chances d'être évacué.

Professeure : De quelle façon comptes-tu traiter tes données si les promoteurs de l'INEE associent essais randomisés et données probantes comme principaux cadres considérés scientifiques ?

Doctorante : Depuis mon entrée au deuxième cycle, je côtoie différents chercheur-es qui favorisent majoritairement les recherches qualitatives pour étudier les sujets complexes qui les animent. J'ai la chance de travailler avec plusieurs de ces chercheur-es, majoritairement chercheures, au quotidien. Ces grandes femmes qui m'inspirent partagent nécessairement certaines idées. Sont-elles toujours d'accord et sur tout ? Je ne le pense pas, et je sais que ce n'est pas le cas. Je me suis récemment demandé ce qui était commun dans leur manière d'être, de faire et de penser. J'ai trouvé une piste de réponse dans un texte de Pierre Paillé (2007) : « La recherche qualitative – Une méthodologie de la proximité ». Dans ce texte, Paillé évoque que ce qui unit

¹ Le rapport à l'écrit est défini par Chartrand et Blaser (2008, p. 111) « comme une relation de sens et de signification [...] entre un sujet singulier, mais aussi nécessairement culturel et social, et l'écrit (processus et produits) dans toutes ses dimensions. Ce rapport concerne donc les pratiques de lecture et d'écriture ainsi que les textes lus et écrits, qui sont des produits sociaux et culturels par excellence. »



l'étonnante variété des approches qui se réclament de la recherche qualitative concerne la proximité. La recherche qualitative est proche :

de la vie dans sa complexité et sa mouvance telle que se donne et s'appréhende; de l'expérience telle qu'elle peut être directement observée en dehors de toute manipulation; de la parole de son énonciation, de son organisation en action; des contextes immédiats des expériences ou phénomènes étudiés; du sens des expériences tel qu'il peut être appréhendé ou construit; du vécu des personnes dans leur monde intime, social ou culturel; de la subjectivité du chercheur; des témoignages recueillis et des observations amassées, qui sont analysés en l'état; des interactions à travers lesquelles se construit la réalité; des phénomènes étudiés, qui sont mis en récit et parfois racontés directement. (pp. 432-433)

Ces chercheuses que j'ai la chance de côtoyer sont près des sujets de leurs recherches. Elles vont dans les classes, elles questionnent les enfants et leurs enseignantes. Elles me racontent ce que leurs enfants et petits-enfants ont fait ou dit. Pas seulement parce qu'elles en sont fières, mais parce que ce que leurs enfants et petits-enfants ont dit ou fait devient un levier qui nous amène à des articulations entre les théories et la pratique. Ces chercheuses qui m'inspirent me font confiance. Elles me laissent écrire et réécrire. Elles me suivent dans mes détours en philosophie, en linguistique ou en anthropologie. Elles me permettent d'expérimenter, de peut-être me tromper en empruntant un chemin autre que celui auquel elles auraient pensé, mais elles savent qu'il y a plusieurs chemins qui mènent à une construction théorique : certains sont pavés, mais d'autres ne le sont pas. Elles m'encouragent à rester près des données. Elles m'enseignent que les données ne disent rien en soi, sorties de leur contexte. Elles m'encouragent à reconnaître ma subjectivité, car elle fait partie du contexte dans lequel se développe la recherche. Elle doit être identifiée, sans qu'elle soit considérée comme une faille, comme un glissement. Elles négocient avec moi des compréhensions du monde qui nous entoure. Elles me rassurent, elles me nourrissent et elles éclairent mes angles morts. Elles ne m'imposent rien et m'aident à me questionner sur les idées reçues ou les clichés fréquents en milieu scolaire. Elles me laissent explorer les pistes et les questions que je me pose réellement. C'est de cette manière qu'elles conçoivent l'apprentissage et la recherche. Elles me conseillent et elles ont appris à me connaître. Je ne suis pas un numéro ni une statistique. Je porte en moi leurs conseils et même ceux qu'elles ont elles-mêmes reçus quand elles étaient à ma place, lorsqu'elles étaient à la maîtrise et au doctorat. Les rencontres qu'elles ont faites m'habitent. C'est comme cela qu'on fait de la recherche, je crois. C'est autant en partageant et en écoutant, qu'en lisant, en réalisant des liens théoriques et en étant rigoureux dans la création de dispositifs méthodologiques et les analyses qui en découlent.

Professeure : Comment penses-tu composer avec les orientations de l'INEE si celui-ci voit le jour tel que proposé ?

Doctorante : C'est difficile de répondre à cette question, car c'est inquiétant d'y penser et de me projeter. J'ai peur de ne pas pouvoir devenir la chercheuse que j'aspire à être. En tant qu'étudiante, je ne peux prétendre que mon expérience et ma formation soient les mêmes que celles que l'INEE va fort probablement vouloir valoriser, mais elles ne sont pas moins valides parce



qu'elles ne sont pas nécessairement généralisables. Mon histoire n'est pas moins vraie puisqu'elle n'est pas appuyée par des données dites probantes, parce que les professeur-es avec qui je travaille ne se réfèrent pas nécessairement à des pratiques dites efficaces depuis belle lurette pour accompagner une étudiante au doctorat. Je suis une jeune chercheure. Je serai une chercheure près des enfants, près de leur apprentissage. Une chercheure près des enseignant-es, parce qu'ils-elles savent, mieux que quiconque, ce qu'ils-elles font et pourquoi ils-elles le font. Une chercheure près des parents, de ces parents qui prennent soin de leurs enfants, qui leur lisent des histoires et qui veulent savoir ce qu'ils ont fait pendant la journée. Ainsi que de ces parents qui ont besoin d'assurance comme médiateurs d'apprentissage auprès de leurs enfants et qui se sentent vulnérables ne sachant pas ce qui se passe au sein des murs de nos écoles. Une chercheure près de ses collègues, une chercheure qui s'intéresse à ce qu'ils font et à qui ils sont. Je suis et serai marquée par ces rencontres avec d'autres humains. Des humains qui pensent, qui ont des intentions, des émotions, des buts et une histoire.

Professeure : Je te sens très résolue, comment penses-tu pouvoir étudier la construction du rapport à l'écrit de l'élève considérant ce que tu as évoqué plus tôt ?

Doctorante : Cela fait quelques mois déjà que je tente de voir comment je peux concilier deux champs dans ma thèse doctorale, soit celui des interactions et des expériences passées. En effet, j'ai cherché théoriquement comment arrimer cette intuition que j'avais, soit celle d'étudier la construction du rapport à l'écrit en considérant à la fois des données collectées sur le vif, « sur le terrain » en classe avec les enfants, mais aussi des événements, des souvenirs et des expériences ayant participé à leur constitution en tant que sujet lecteur et auteur. Il y a dans ce désir plusieurs enjeux méthodologiques, éthiques, théoriques, etc.

Professeure : Tu as un bel élan... Pourquoi penses-tu que c'est important de concilier ces deux champs ?

Doctorante : Il y a quelques jours, lors d'un diner auquel on m'avait invitée, une professeure a partagé une anecdote concernant les difficultés scolaires qu'avait vécues son fils lorsqu'il était au primaire. Elle nous a raconté que, lors d'une rencontre précédent la rentrée, l'enseignante lui avait expliqué qu'elle avait entendu bien des choses à propos de son fils, mais qu'elle, elle n'allait pas se laisser orienter par des considérations négatives et qu'elle allait l'installer tout près d'elle pour l'avoir à l'œil. Son fils hyperactif pouvait être très dérangeant dans la classe et comme il n'avait pas de problème de réussite scolaire, les enseignants le positionnaient toujours complètement à l'arrière de la classe, pour éviter de déranger les élèves qui avaient besoin de concentration. Selon la mère, il était davantage dérangeant, parce qu'il se sentait repoussé. Le jour de la rentrée venue, la mère attendait le retour de son fils avec inquiétude en s'imaginant qu'il rentrerait sans doute démoralisé par l'année qu'il avait devant lui (déçu d'avoir son bureau en avant tout près de l'enseignante, plutôt qu'à l'arrière avec « ses chums de combat »!). Contre toute attente, son fils revint de l'école tout sourire, la maitresse l'adorait! Elle l'aimait tellement qu'elle l'avait installé tout près d'elle : « tu sais quoi maman, madame Guylaine elle m'aime, elle a placé mon bureau tout à côté d'elle ». Jamais personne n'avait eu un comportement de rapprochement avec lui pour l'aider à bien se comporter en classe, c'étaient plutôt des



comportements d'éloignement de l'enfant et du problème. L'année s'est bien déroulée. Au grand bonheur de l'enfant et de la maman.

C'est à l'écoute de cette anecdote, à la fois banale et tellement importante, que j'ai compris que c'était possible de convoquer deux champs qui apparaissent bien distincts. Le rapport à l'écrit, mais aussi au savoir, à l'école et à l'autorité, se construit certes dans l'ici et maintenant, dans les activités de lecture et d'écriture effectives, mais nous portons tous en nous une trace faite par des moments et par des gens que nous avons rencontrés et qui ont, sans même le savoir ou du moins, sans en mesurer l'incidence, un impact sur notre vie présente, sur le ici et maintenant. Il résonne dans nos choix, dans ce que nous faisons et dans ce que nous disons. J'aimerais avoir accès à ces traces. J'ai besoin d'étudier l'école « de l'intérieur » si l'on peut dire, tel que l'ethnographie le propose afin de bien saisir la coloration du rapport à l'écrit des jeunes. Dans ma démarche et mon projet, je trouve intéressant et tellement cohérent d'avoir un regard à la fois théorique et pratique. Mucchielli et Noy (2005) ont eu recours à ces deux champs afin de documenter une étude communicationnelle des dispositifs technologiques. Pour ces auteurs, le champ de l'expérience permet d'interroger le « déjà là » des acteurs ainsi que leurs pratiques quotidiennes dans lesquelles ils réalisent la vision qu'ils ont du monde. Le champ de l'interaction concerne « l'ici et maintenant », ce que construisent les acteurs en situation. Cela dit, c'est l'anecdote d'une professeure, dans un contexte tout à fait informel, qui m'a mis sur cette piste. Je crains qu'avec le PL23 et l'INEE, nous nous restreindrions à des points de vue unidirectionnels.

Professeure : Ça se rapproche des histoires ou des récits de vie. Autant en considérant que les idées pédagogiques ont une genèse qu'en retenant la possibilité de faire le choix du récit de vie comme démarche méthodologique.

Doctorante : Tout à fait. Les histoires de vie pourraient être une forme de quête de « traces ». Elles me donneraient accès à des traces portant notamment sur les événements et les expériences qu'ont vécues les enfants avec leur famille qui ont un impact sur la manière qu'ils ont d'entrer en contact avec l'écrit. Pour avoir accès à ces traces, je consulterai les principaux intéressés et les personnes qui les connaissent le mieux : leurs parents. Je serai à l'affût et à l'écoute de ces anecdotes, de ces ouvertures sur le passé. De ces moments qui marquent, pour le meilleur et pour le pire, et qui colorent le rapport à l'écrit des enfants.

Professeure : En terminant, comment envisages-tu ton apport en éducation dans les prochaines années dans un tableau qui serait cadré par le PL23 tel que proposé ?

Doctorante : Le PL23 ne m'empêchera pas de devenir cette chercheuse que j'ambitionne. Sans doute car je suis bien entourée et que j'ai pu expérimenter cette recherche de proximité. Cependant, ce projet de loi, puisqu'il suggère une posture scientifique spécifique, m'oblige à considérer ce qui nous attend, les jeunes chercheur·es de ma génération et moi-même. Je me demande de quoi sera faite la recherche de demain. Je me demande comment seront perçus mes travaux aux yeux des parents, des enseignant·e·s, du ministère, des fonds de recherche, etc. Est-ce que je me disqualifie d'emblée avec cette conviction si vive que dans l'état de développement de la recherche portant sur le rapport à l'écrit, il est nécessaire de l'approcher par l'ethnographie



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

qui permet d'analyser les interactions en classe ? Serais-je disqualifiée aux yeux du gouvernement et de ces quelques chercheur·es qui tentent d'imposer leur posture ? Je garde quand même espoir en ce que les chercheurs-es avec qui je travaille tous les jours, celles et ceux avec qui je partage mes idées et celles et ceux qui me proposent des projets de recherche sont debout, que les projets sur lesquels nous travaillons sont stimulants, utiles et en ce sens, je suis appuyée, soutenue.

Références

- Balslev, K. et Saada-Robert, M. (2002). Expliquer l'apprentissage situé de la littéracie : une démarche inductive/déductive. M. Saada-Robert (dir.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp. 89-110). De Boeck Supérieur.
<https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.3917/dbu.saada.2002.01.0089>
- Mucchielli, A. et Noy, C. (2005). Chapitre 10. La méthode de contextualisation par les champs de l'expérience et de l'inter-action. Dans A. Mucchielli et C. Noy (dir.), *Étude des communications : Approches constructivistes* (pp. 191-218). Armand Colin.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147–181.
<https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.7202/1002253ar>
- Paillé, P. (2007). La recherche qualitative : Une méthodologie de la proximité. Dans H. Dorvil (dir.), *Problèmes sociaux : Tome III. Théories et méthodologies de la recherche* (1^{er} édition, pp. 409–444). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv18pgtsn.20>
- Pomerleau, C. (2021). *Les manifestations du rapport à l'écrit* [Mémoire de maîtrise, Université Laval]. Corpus. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/70312>



Un institut pluraliste a déjà existé : INRS-Éducation

Claire Turcotte - professionnelle de recherche à l'INRS-Éducation, retraitée

Clarence Pomerleau - doctorante à l'Université Laval (intervieweuse)

Intervieweuse : Est-ce que l'Institut national d'excellence en éducation (INEE) est la première instance de ce genre que propose le gouvernement ?

Professionnelle de recherche : Non, un centre de recherche en éducation a existé au Québec dès les années 70. Il était intégré à l'INRS, une constituante de l'Université du Québec fondée par le gouvernement en 1969, dans le but de contribuer au développement de la société québécoise par la recherche et la formation aux cycles supérieurs. Le centre INRS-Éducation a été créé officiellement en 1975.

Intervieweuse : À quoi était-il destiné ?

Professionnelle de recherche : Il visait à promouvoir des approches différentes en milieu scolaire comme l'enseignement individualisé ou encore développer une compréhension (méthode qualitative) de l'apprentissage du français dans la classe. L'évaluation des innovations en éducation et la validation d'instruments de mesure pour mieux comprendre différentes approches en enseignement faisaient aussi partie de la mission initiale du centre.

Intervieweuse : Quels étaient les thématiques ou enjeux abordés par le centre ?

Professionnelle de recherche : À ces premiers volets ont été ajoutés au moins deux autres volets majeurs. D'abord, celui de l'insertion professionnelle au secondaire, plus particulièrement le suivi d'une cohorte sur six ans pour mieux saisir le cheminement des jeunes selon leur filière en comparant ce qui leur advenait selon la formation suivie, soit les formations professionnelles longues ou courtes ou générales. L'autre volet portait sur l'importance du milieu culturel et familial dans l'évolution du rapport qu'entretenaient des jeunes au milieu scolaire lors de leurs études au primaire. D'autres aspects de recherche en éducation ont aussi été mis en œuvre, mais la fermeture du centre en 1985 a mis un terme à ces nouveaux développements.

Intervieweuse : Pourquoi le centre a-t-il été fermé ?

Professionnelle de recherche : Des problèmes d'accès à des subventions de recherche ne sont sans doute pas étrangers à cette fermeture...

Intervieweuse : Quelle(s) leçon(s) en tirer, somme toute ?

Professionnelle de recherche : Une seule leçon. Le pluralisme importe dans un tel institut pour de la recherche en éducation crédible et utile.



Des citoyennes et citoyens ont parlé d'éducation. Il faut les écouter. Synthèse des propos tenus dans les forums citoyens et les ateliers jeunesse de Parlons éducation du printemps 2023¹

Suzanne-G. Chartrand
Coordonnatrice de **Debout pour l'école!**²

Conscientes des graves problèmes de notre système d'éducation et du peu d'écoute que les principales personnes concernées reçoivent de la part des pouvoirs publics, quatre organisations ont joint leurs efforts pour organiser des forums où citoyennes et citoyens pourraient se rencontrer pour parler d'éducation, un vendredi soir et un samedi au cours du printemps 2023. Dans 19 villes du Québec se sont ainsi tenus 20 forums réunissant environ mille citoyennes et citoyens. Ils ont échangé sur les cinq thèmes présentés dans le *Document de participation* diffusé antérieurement pour susciter la réflexion et alimenter les échanges.

Parallèlement aux forums, l'équipe jeunesse de Parlons éducation a mené dans des écoles, des cégeps, des universités, des regroupements de jeunes et des centres de formation générale des adultes (FGA) une cinquantaine d'ateliers traitant des thèmes des forums. Les paroles de plus de six-cents jeunes de 12 à 24 ans et de quelques adultes de 30 à 40 ans ont été recueillies et elles aussi ont fait l'objet d'une synthèse.

Qui ne serait pas étourdi par l'évocation d'autant de problèmes qui minent notre système d'éducation? En effet, tous les aspects traités dans cette synthèse exposent leur lot de problèmes, résultat de négligences, d'errements, de contradictions, de mauvaises solutions, voire de trahisons des pouvoirs publics à l'égard de l'idéal commun d'une école favorisant l'égalité des chances.

Pourtant, les personnes présentes aux forums de même que celles et ceux qui interviennent en éducation depuis des décennies ont des pistes de solution. Mais le pouvoir politique ne les entend ou ne les écoute pas.

Ce qui ressort aussi avec force des échanges, c'est la volonté de se mobiliser pour faire face à ces défis et d'exiger des pouvoirs publics une remise en question de leurs orientations et de leur gestion afin que l'école québécoise soit inclusive et de qualité pour tous et toutes.

Reprenons les principales conclusions qui se dégagent des forums et des ateliers jeunesse.

Revoir la mission de l'école

La mission de l'école, qui, depuis les années 2000, se décline en trois verbes juxtaposés et mis sur le même pied (instruire, socialiser, qualifier), pose problème. Ces trois verbes ne devraient pas avoir le même poids. Qu'est-ce qui devrait être au cœur de la mission de l'école? Pour la majorité des participants, l'institution scolaire devrait viser d'abord et avant tout le développement de chaque élève sous tous ses aspects : intellectuel, physique, artistique et éthique. Grâce aux

¹ Ce texte est fait d'extraits du document synthèse sur le site de **Debout pour l'école**.

² Ce texte est rédigé en orthographe rectifiée adoptée par l'Académie française.



multiples connaissances et compétences développées dans un espace stimulant et sécuritaire où règnent l'écoute, les échanges et les délibérations, l'éducation devrait viser l'émancipation de tous les élèves. Par émancipation, on entend la capacité des élèves à s'affranchir de la dépendance intellectuelle et morale aux idées toutes faites et aux préjugés, grâce aux connaissances acquises et aux valeurs partagées dans l'institution scolaire. L'instruction vue ainsi implique la socialisation des élèves qui, ensemble, apprennent et se développent à travers les échanges avec leurs condisciples.

Faire du développement des compétences en français une priorité pour tous

Pour favoriser le développement intégral des élèves, le développement des compétences langagières en français, langue première, devrait être une priorité dans toutes les activités scolaires et la responsabilité de tous les personnels. Il importe de cesser de considérer le français comme une discipline scolaire comme les autres, puisque la lecture, l'écriture et la communication orale constituent le socle sur lequel se construisent tous les apprentissages dans les différentes disciplines enseignées et les autres activités scolaires. Cette idée fait écho à celle de la transversalité de la langue dans tous les apprentissages. En effet, la langue ne sert pas seulement à communiquer, mais aussi à penser vraiment, à élaborer sa pensée, vue comme une construction qui exige ouverture et curiosité, mais aussi rigueur et ténacité.

En finir avec la frénésie de l'évaluation à outrance

La mission émancipatrice de l'éducation ne peut être appréhendée par une vision comptable qui place au premier rang les taux de réussite, selon des évaluations réductrices des apprentissages réalisés et qui fait de la réussite individuelle définie par les notes obtenues le but ultime de l'éducation, ce qui découle de la décision prise dans les années 1990 de gérer le système scolaire comme le sont les entreprises privées. Cette nouvelle gestion publique (NGP) a imposé la gestion axée sur les résultats (GAR) à partir de données chiffrées et d'objectifs mesurables comme les taux de réussite aux examens ministériels.

Refuser la ségrégation scolaire

Une vision aussi réductrice de l'éducation alimente une ségrégation scolaire réelle, conséquence de l'école privée subventionnée et des projets particuliers sélectifs à l'école publique. L'actuel ministre de l'Éducation considère l'école privée comme un joyau et il soutient la nécessité de la sélection des populations scolaires dans les projets particuliers sélectifs et généralement très onéreux. Il n'y a donc pas de volonté politique de régler l'iniquité scolaire.

On est loin des espoirs suscités par la réforme impulsée à la fin des années soixante par le Rapport Parent, qui mettait au premier plan ce qu'il nommait l'égalité des chances, vue comme l'équité sociale et culturelle de tous les élèves. Non seulement on n'y est pas arrivé après plus de cinquante ans, mais des exemples patents d'un système non inclusif sont perçus par tous. Pensons aux 50 % des jeunes des Premières Nations et inuits qui fréquentent le système scolaire québécois sans qu'on prenne en considération leur histoire, leurs cultures et leurs situations, aux ressources nettement insuffisantes pour accueillir et scolariser les jeunes récemment arrivés et aux élèves



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ayant des déficiences physiques, cognitives, psychiques ou des difficultés d'adaptation à l'école (nommés EHDA) et, enfin, au peu de considération et de valorisation de ceux et celles qui fréquentent la formation générale des adultes ou la formation professionnelle. Aucune de ces populations ne jouit véritablement d'une « égalité de chances » de s'émanciper par l'éducation.

Valoriser les personnels scolaires et améliorer leurs conditions de travail

Par ailleurs, comment l'école pourrait-elle remplir sa mission si celles et ceux qui y travaillent sont aussi peu valorisés, respectés et vivent des conditions de travail qui mettent à mal leur santé physique et psychologique, et leur estime de soi, les poussant souvent au décrochage ? Les conditions de travail des personnels scolaires font régulièrement les manchettes, plus particulièrement en période de négociation de conventions collectives, mais entend-on vraiment leur détresse et leur colère ? Il n'est pas étonnant que dans les ateliers jeunesse, la plupart des jeunes interrogés n'aspirent pas à devenir enseignants.

Refuser le centralisme bureaucratique et exiger une réelle démocratisation du réseau

Dans un État dont le premier ministre déclare à qui veut l'entendre que l'éducation est sa priorité, l'école québécoise est plus malaimée et maltraitée que jamais. Plus que jamais, la gestion du système scolaire a un fonctionnement centralisé et vertical. Aussi, il n'est pas étonnant que ni les élèves ni les personnels scolaires n'aient vraiment leur mot à dire sur le système, qu'ils se sentent de plus en plus impuissants à changer le cours des choses et qu'ils déplorent l'absence de réelles instances démocratiques à tous les niveaux de l'appareil scolaire. Tous le constatent : le système scolaire québécois n'a rien de démocratique. L'importante coalition contre le projet de loi n° 23 l'a montré, le gouvernement a passé sa loi sans tenir compte de l'opposition massive de tous les secteurs concernés de la société québécoise.

Ensemble, nous sommes Debout pour l'école !

Cependant, ne perdons pas de vue que des milliers de citoyennes et de citoyens sont prêts à se mobiliser pour obtenir des changements structurants afin de construire une école équitable et de qualité pour tous. Ce qui ressort des échanges, ce ne sont pas seulement des propositions de modifications sectorielles, réalisées à la pièce, mais aussi et surtout l'urgence de revoir notre système afin qu'il réussisse véritablement à être un moteur de l'émancipation individuelle et collective dans une institution bienveillante qui réponde à la diversité des élèves et qui soit réellement démocratique.

Au cours des prochains mois, **Debout pour l'école** entend rallier toutes les forces progressistes de la société québécoise pour exiger du pouvoir des changements importants. Participez à cette démarche, devenez membre du collectif et joignez-vous à ses comités régionaux et sectoriels.



**Adoption du projet de loi n° 23 :
Vives inquiétudes pour la qualité de l'enseignement et de la recherche en didactique
du français**

[Marie-Hélène Giguère](#) - Université du Québec à Montréal

[Amélie Lemieux](#) - Université de Montréal

[Rosianne Arseneau](#) - Université du Québec à Montréal

[Florent Biao](#) - Université du Québec à Chicoutimi

Les autres signataires de la lettre ouverte publiée dans le journal *Le Devoir* (15 décembre 2023) de la section québécoise de *l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF)* :

[Stéphanie Laurence](#) - Université de Sherbrooke

Mélissa Dumouchel - Université de Sherbrooke

[Katrine Roussel](#) - Université du Québec à Montréal

Suzanne Richard - Université de Sherbrooke, UdeM, UQAM

Karine Pouliot - Université de Montréal

Anick Sirard - Université de Sherbrooke et CSS des Samares

[Catherine Maynard](#) - Université Laval

Julie Babin - Université de Sherbrooke

[Joël Thibeault](#) - Université d'Ottawa

Marie-Christine Paret - Université de Montréal

[Claudine Sauvageau](#) - Université de Montréal

[Marion Sauvaire](#) - Université de Toulouse II et Université Laval

[Eleonora Acerra](#) - Université du Québec à Montréal

[Marie-Hélène Forget](#) - Université du Québec à Trois-Rivières

[Christian Dumais](#) - Université du Québec à Trois-Rivières

[Dominic Anctil](#) - Université de Montréal

[Rachel DeRoy-Ringuette](#) - Université du Québec à Trois-Rivières

[Ophélie Tremblay](#) - Université du Québec à Montréal

[Fednel Alexandre](#) - Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

[Fouzia Sahrane](#) - Université du Québec à Montréal et CSS Montréal

[Annie Charron](#) - Université du Québec à Montréal

Carole Fisher - Université du Québec à Chicoutimi

[Marie Dupin de Saint-André](#) - Université de Montréal

[Isabelle Montésinos-Gelet](#) - Université de Montréal

[Nicolas Guichon](#) - Université du Québec à Montréal

[Catherine Gosselin-Lavoie](#) - Université de Montréal

[Judith Émery-Bruneau](#) - Université du Québec en Outaouais

[Françoise Armand](#) - Université de Montréal

[Kathleen Sénéchal](#) - Université du Québec à Montréal

[François Vincent](#) - Université du Québec en Outaouais

[Jean-François Boutin](#) - Université du Québec (campus de Lévis)

[Nathalie Lacelle](#) - Université du Québec à Montréal

[Sébastien Ouellet](#) - Université du Québec à Rimouski

[Noémia Ruberto](#) - Université du Québec en Outaouais

[Judith Beaulieu](#) - Université du Québec en Outaouais



Elodie Cardinal - Université du Québec à Chicoutimi
[Emmanuelle Soucy](#) - Université du Québec à Trois-Rivières
[Carole Fleuret](#) - Université d'Ottawa
[Myriam Villeneuve-Lapointe](#) - Université de Sherbrooke
Marie-Neige Senécal - Université du Québec à Montréal
[Marie-Pier Godin](#) - Université du Québec à Montréal
[Claude Quevillon Lacasse](#) - Université d'Ottawa
[Martine Peters](#) - Université du Québec en Outaouais
[Joannie Pleau](#) - Université du Québec à Rimouski (Lévis)
[Jessy Marin](#) - Université du Québec à Rimouski
[Catherine Turcotte](#) - Université du Québec à Montréal
[Virginie Martel](#) - Université du Québec à Rimouski (Lévis)

Le projet de loi n° 23 (PL23), modifiant notamment la Loi sur l'instruction publique, a été adopté le jeudi 6 décembre 2023 par l'Assemblée nationale du Québec, et ce, malgré les alertes répétées du milieu scientifique québécois – et également d'instances syndicales et d'organisations diverses, dont la Commission d'accès à l'information. S'exprimant par des lettres ouvertes, des publications et des journées d'étude, la communauté scientifique en sciences de l'éducation s'est mobilisée pour dénoncer les conséquences potentielles du PL23 sur les milieux scolaires et universitaires. À titre de membres du CA de la section québécoise de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AiRDF), une journée d'étude a été tenue avec nos membres le 24 novembre 2023 et de vives inquiétudes face aux effets corollaires d'un tel projet sur l'enseignement du français dans les écoles québécoises ont été exprimées. Trois dimensions préoccupent particulièrement nos membres : la baisse de la qualité et de la durée de la formation des personnes enseignantes, les impacts d'une vision réductrice de la recherche sur sa diversité et l'intervention réduite en classe de français, dite « basée sur les données probantes », institutionnalisée à travers la création de l'Institut national d'excellence en éducation (INEE).

D'abord, le PL23 entérine la mise en place de programmes de 30 crédits pour les détenteurs d'un diplôme universitaire dans une discipline spécifique. Ainsi, au terme de ces programmes courts de 30 crédits (plutôt que les 120 crédits des baccalauréats actuels), ceux-ci auraient droit à un brevet temporaire d'enseigner. Dans la majorité de ces projets de programmes réduits au quart, la place réservée à la didactique du français est diminuée à 3 crédits. Comment un ou deux cours de 3 crédits pourraient-ils préparer adéquatement une future personne enseignante de français au secondaire à enseigner la lecture, l'écriture, l'oral, la grammaire et la littérature ? Comment ce programme d'un an peut-il préparer une personne enseignante du primaire à enseigner le français, mais aussi les mathématiques, l'univers social, les sciences et technologies et l'éducation à la citoyenneté ? Lorsqu'on sait que l'enseignement s'exerce à partir de trois pôles (élève, enseignant, savoirs), les chercheuses et chercheurs en didactique du français s'inquiètent des savoirs et des pratiques d'enseignement qui seront transposés en classe. Alors même qu'une priorité du ministre de l'Éducation consiste à s'attaquer à la qualité de la langue et à la réussite en français à l'école, nous voyons difficilement comment une personne à qui il manque d'aussi nombreux cours sur l'enseignement du français pourrait contribuer à atteindre



cet objectif. Sachant qu'une maîtrise approfondie de la langue française demande du temps et que les cours de didactique du français y contribuent directement, nous nous préoccupons de l'impact d'un troncage précipité des formations sur les compétences à l'oral et à l'écrit des personnes enseignantes qui suivront des formations aussi abrégées.

Ensuite, des inquiétudes face à la création de l'INEE ont été exprimées par les membres de notre association. En effet, il semble que l'excellence prônée par cet institut est monodimensionnelle, en ce sens qu'elle se fie aux résultats de recherches découlant de méta-analyses et d'essais contrôlés randomisés. L'approche basée sur les données probantes (ou *evidence-based research*) s'inspire de la médecine expérimentale et sa pertinence pour le champ de l'éducation est limitée. Comme on peut le lire dans une publication du collectif *Debout pour l'école* en 2022 : « guérir n'est pas éduquer, enseigner n'est pas traiter ». Chaque élève étant différent, ce qui est de plus en plus vrai avec la proportion en croissance d'élèves bi-plurilingues et d'élèves ayant un diagnostic de trouble d'apprentissage ou de développement, il importe de former des personnes enseignantes qui peuvent s'appuyer sur un répertoire riche de stratégies d'enseignement afin de prendre en compte les spécificités des divers élèves et de s'adapter à sa classe. Bien qu'efficaces pour l'enseignement de certains savoirs ou dans certains contextes, ces pratiques issues des données dites probantes s'appliquent peu à l'enseignement de la grammaire, de l'écriture ou de la littérature dans le contexte québécois, par exemple. Étant donné le mode de gouvernance donnant des pouvoirs élargis au ministre de l'Éducation et à l'INEE, certaines méthodes d'enseignement pourraient être favorisées au détriment d'autres qui sont pourtant mises de l'avant par de nombreuses recherches en didactique du français et appuyées sur des méthodologies de recherches variées et adaptées à des contextes spécifiques. En plus de renforcer des paradigmes qui privilégient la performance chiffrée plutôt que l'apprentissage réel des élèves, cette mainmise sur l'autonomie professionnelle des personnes enseignantes à opter pour une stratégie d'enseignement imposée contribue à dévaloriser la profession enseignante, à « déprofessionnaliser » ces personnes qui ont mené une grève historique à l'automne 2023 pour défendre des conditions de travail déjà mises à mal.

Enfin, sur le plan de la recherche, quelques préoccupations ont également émergé des échanges. L'ensemble des personnes participantes en sont arrivées à la conclusion qu'un tel projet de loi aurait inévitablement une influence sur le financement de la recherche et les types de recherche en didactique du français. En effet, nous soutenons l'idée que cette démarche pourrait conduire les organismes subventionnaires à privilégier certains types de recherches au détriment d'autres pour s'inscrire dans les perspectives ministérielles. Court-on un risque de voir apparaître un élan vers les recherches exclusivement quasi-expérimentales ? L'adoption de ce projet de loi va-t-elle induire un environnement scientifique comptant beaucoup de projets de recherche non financés ? Les participants à la réflexion ont été de l'avis que ce projet de loi aura également un impact sur la diffusion de la recherche. Il est donc fort logique de se questionner sur les types de résultats qui seront valorisés et à leur transférabilité. Dans quelle mesure des personnes enseignantes peuvent-elles se saisir de résultats totalement décontextualisés et non ancrés dans leur réalité ? Tous conviennent qu'il s'agit d'une dérive potentielle de ce projet de loi.



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Les questionnements évoqués ne sont que quelques-uns de ceux qui habitent nos membres. Quelle place accordera-t-on à l'expertise des personnes enseignantes, conseillères pédagogiques et chercheur-euses ? Quel est l'avenir des recherches participatives qui ont à cœur le partage des savoirs entre personnes praticien·nes et chercheur-euses ? Ce sont autant de questions qui ne trouvent pas réponse et qui poussent à penser que la diversité de la recherche en didactique du français, comme en sciences de l'éducation en général, est menacée.

Nous convions la population – parents, élèves, familles élargies, tout acteur et actrice des communautés et de la société québécoise – à réfléchir à cet enjeu et à se mobiliser contre un nivèlement par le bas des conditions de formation des personnes enseignantes et de la recherche en enseignement du français.



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Pourquoi la communauté anglophone doit persévérer pour conserver ses commissions scolaires ? Quatre ans déjà¹

Alain Fortier - dernier président de la Fédération des commissions scolaires du Québec

Triste souvenir. Dans la nuit du 7 au 8 février 2020, le gouvernement caquiste bâillonnait les oppositions et la démocratie scolaire avec l'adoption du projet de loi n° 40. Avant cette adoption, les personnes portées à la défense de ce palier démocratique paritaire de proximité avaient pris soin de nommer toutes les vigilances liées à cet outrage à la citoyenneté : la centralisation des décisions, l'abolition des contre-pouvoirs, le désengagement citoyen envers son école, l'uniformisation des pratiques de gestion et des attentes de résultats. Après son adoption, ce qui était exprimé en vigilance est devenu évidence : tout le monde attend la décision du ministre pour agir, toutes les écoles s'affichent en bleu, les conseils d'administration n'ont maintenant qu'une influence réduite à sa plus simple expression et la Fédération des commissions scolaires du Québec, autrefois chien de garde de l'école publique, s'est transformée en agence de communication du gouvernement. Dit autrement, le gouvernement n'a plus de caillou dans son soulier. L'école publique s'affiche comme « Votre gouvernement » et le ministre de l'Éducation décide lui-même de la couleur de la porte des toilettes en Abitibi.

Tard cet automne, la communauté scolaire anglophone m'a invité à partager quelques réflexions sur les impacts du projet de loi n° 40 sur la communauté francophone depuis l'abolition des commissions scolaires. Aux prises avec la CAQ, pressée d'en finir avec le dernier rempart scolaire citoyen, les anglophones se battent bec et ongles pour préserver le droit de gérance de leurs institutions. Le premier paragraphe de ce chapitre vous donne l'essentiel de mon propos et ce fut un réel plaisir de leur rappeler leur pouvoir d'exercer leur souplesse budgétaire et d'installer des purificateurs d'air dans les classes si les conseils des commissaires le jugeaient nécessaire, et ce sans attendre la permission du ministre. Leur liberté de choisir selon les besoins spécifiques locaux constitue le cœur de leur revendication.

Mais au-delà de la défense de leur droit reconnu dans la constitution canadienne, objet d'un souque-à-la-corde juridique entre la communauté anglophone et le gouvernement caquiste, il me semblait nécessaire de souligner l'ampleur et la portée de cette résistance sur la société québécoise. Cette ténacité dont font preuve nos concitoyens anglophones s'articule dans une série de croyances fondatrices d'un Québec meilleur.

La communauté anglophone croit en la puissance d'une société politisée, dont l'intérêt collectif dépasse le gain personnel. Elle croit qu'une société politisée aura davantage tendance à voter pour défendre des valeurs, des idées, des enjeux, plutôt que de se laisser charmer par le fameux « mirage du changement », slogan universel des campagnes électorales.

¹ Dans sa forme originale, cet article, alors intitulé « La communauté anglophone a raison de persévérer pour conserver ses commissions scolaires », est paru dans le journal *Le Devoir* du 2 février 2024.



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

La communauté anglophone croit en la contribution du plus grand nombre de citoyennes et de citoyens. Pour elle, cette contribution s'obtient uniquement à travers la mobilisation sociale. Par exemple, dans les commissions scolaires anglophones, il existe des prix Méritas pour l'implication communautaire. On ne favorise certainement pas la mobilisation citoyenne en abolissant le droit de gouverner leur école, en cherchant à les désengager. C'est une attaque à leurs valeurs sociales profondes.

Pour la communauté anglophone, la pluralité et la diversité des voix sont gages de riches débats, de rencontres d'idées. Le palier démocratique de proximité favorise l'émergence de carrefour de confrontations saines et de solutions créatives, influencées par la nécessaire sensibilité à la spécificité de la communauté. Cette richesse sociale, la communauté anglophone y tient.

La communauté anglophone croit également que donner la parole localement permet des choix locaux pertinents et qu'à travers cet encouragement à l'expression des idées diverses, on encourage les membres de la communauté à se soucier les uns des autres et d'y prendre part activement. On pourrait ici parler de développer l'empouvoirement des citoyennes et des citoyens comme moteur du développement social.

Mais ultimement, à travers ce combat pour leurs droits constitutionnels, la communauté anglophone crie haut et fort que l'éducation ne se réduit pas à un système de gestion insensible et uniforme, mais s'élève en véhicule de valeurs fondatrices d'une société québécoise politisée. Une société dans laquelle, la voix citoyenne peut s'exprimer, où la mobilisation locale est encouragée et la confrontation des idées souhaitée. Et c'est probablement pour cela que les anglophones du Québec poursuivent leur combat : parce que le système d'éducation devrait être le reflet d'une société forte à laquelle nous aspirons toutes et tous.

S'il vous plaît, ne lâchez pas, j'ai confiance.



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

La communauté étudiante contre les formations réduites en enseignement¹

Savannah Hamaoui - présidente de l'Association étudiante en enseignement au secondaire de l'Université de Montréal (AÉESUM)

Marie-Pascale Béland - présidente de l'Association des cycles supérieurs en éducation de l'Université de Montréal (ACSE)

Le 30 novembre dernier, le ministre Drainville donnait son autorisation à la création d'un diplôme d'études supérieures spécialisées (D.E.S.S.) de 30 crédits menant à l'obtention d'un brevet d'enseignement. À titre d'étudiant-e-s universitaires, nous considérons cette annonce absolument scandaleuse et déplorable à la fois pour la communauté étudiante en éducation, mais aussi pour l'avenir de la profession enseignante.

Alors que des milliers d'enseignantes et d'enseignants en grève revendiquaient de meilleures conditions de travail à partir du 23 novembre 2023, le gouvernement a profité de cette diversion pour adopter la loi 23 qui ne fait que dévaloriser davantage notre profession, une fois de plus. Personne n'a demandé à avoir un accès rapide au brevet d'enseignement. Personne. Ce n'est pas une réduction de la formation qui fera magiquement apparaître des enseignant-e-s pour combler les postes vacants : c'est une amélioration des conditions de travail qui fera que les enseignant-e-s ne quitteront pas en pleine insertion professionnelle, mais plutôt après trente ans de carrière.

Il est illusoire de croire qu'avec seulement 30 crédits universitaires, il sera possible de former des enseignant-e-s ayant le profil de sortie attendu par le ministère lui-même, soit le référentiel des treize compétences. Toutes les recherches récentes ont démontré qu'une formation initiale plus courte contribue au décrochage hâtif des enseignant-e-s en insertion professionnelle. Une formation encore plus maigre n'est en aucun cas une solution pérenne à la pénurie actuelle et à la rétention du personnel. Au contraire, ce programme accéléré ne permettra pas de préparer adéquatement à la réalité du système scolaire. Il ne fera que réduire la qualité de la formation de nos professionnel-le-s en éducation, en plus d'alourdir la tâche d'enseignant-e-s d'expérience, obligé-e-s de pallier ce manque d'expertise.

De plus, n'oublions pas que des maîtrises qualifiantes, à la demande de ce même gouvernement, ont déjà été mises en place afin de former plus rapidement de futur-e-s enseignant-e-s. Quel message le gouvernement envoie-t-il à toutes ces personnes inscrites dans ces programmes de deuxième cycle si un autre programme amoindri voit le jour ? Il est faux de croire que n'importe quel-le adulte peut se retrouver devant une classe, jour après jour, en maîtrisant les exigences ministérielles, les contenus à enseigner, les suivis comportementaux à

¹ Ce chapitre, tiré de la lettre d'opinion dans La Presse, a été cosigné par Léonie Asselin (coordinatrice générale de l'AÉESUL), Catherine Bibeau-Lorrain (présidente de l'UEQ), Mikaël Dion (président et externe de l'AGEUQAT), Conseil exécutif de l'ADEESE-UQÀM, Cinthia Guido (présidente de l'AÉBÉPEP-UL), Raphaëlle Tourangeau-Laberge, étudiante à la maîtrise qualifiante et Alexandre Sauvé-Lacoursière (secrétaire général de la FAÉCUM).



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

effectuer, les bulletins à remplir, et toutes les autres tâches connexes inhérentes à la profession enseignante. Il faut des personnes bien formées.

Depuis plusieurs années, une pénurie de médecins de famille perdure. Le gouvernement a-t-il déjà pensé à réduire la formation en médecine ? Bien sûr que non ! Tout le monde trouverait cette proposition risible. Pourquoi en est-il autrement avec l'éducation, la pierre angulaire de toute société ? Dans les pays au système d'éducation exemplaire - pensons à la Finlande, par exemple - la formation des enseignant·e·s dure cinq ans. Eh oui, il faut un doctorat de premier cycle pour enseigner ! Aucun pays ne raccourcit sa formation, au contraire (par exemple, la Belgique travaille actuellement à allonger sa formation en s'inspirant du modèle finlandais).

Notre système d'éducation subit un double exode. D'un côté, une proportion alarmante d'enseignant·e·s légalement qualifié·e·s quittent au bout de cinq ans ; de l'autre, les inscriptions dans les programmes de formation initiale diminuent tellement la valeur sociale accordée à notre métier est en chute libre. Pour attirer davantage de personnes dans les programmes de formation existants, la rémunération des stages permettrait de valoriser la profession enseignante et les études qui y mènent. Un dialogue peut être ouvert pour permettre à la communauté étudiante d'être au cœur des réformes des programmes et pour contribuer à l'amélioration des conditions de stages et d'étude. La meilleure solution pour former plus d'enseignant·e·s au Québec est d'améliorer les conditions de travail et d'étude, mais en aucun cas d'écourter et de réduire la formation, tellement cruciale à l'exercice de la profession.

Monsieur Drainville, cessez d'improviser et écoutez ce que demandent réellement le personnel en éducation et les futur·e·s enseignant·e·s : de meilleures conditions de travail pour valoriser la profession enseignante tout en conservant une formation de grande qualité. Protégez la formation pour protéger nos enfants. Voilà ce dont a besoin notre système scolaire.

En guise de conclusion



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Le projet de loi n° 23 : la démonstration flagrante d'un écart entre les finalités et les moyens

[Nancy Goyette](#) - Université du Québec à Trois-Rivières

[Mylène Leroux](#) - Université du Québec en Outaouais

[Mélanie Paré](#) - Université de Montréal

Que désirez-vous le plus pour vos enfants à l'école ?

Cette question a été posée par le psychologue de renommée mondiale, Martin Seligman, à plus de 3000 parents aux États-Unis. Sans surprise, les réponses ont été assez consensuelles. On désire qu'ils aient des amis, qu'ils s'épanouissent, bref, qu'ils soient heureux. Une deuxième question a aussi été posée : qu'est-ce que vos enfants apprennent à l'école ? Et les parents de répondre, les mathématiques, l'anglais, les sciences...

Si nous vous posions les mêmes questions au Québec, pour nos enfants, les réponses seraient-elles les mêmes ? Fondamentalement, les réponses devraient être liées aux décisions que nous prenons pour leur assurer un parcours scolaire orienté vers une réussite éducative réelle, dans les visées d'instruction, de qualification et de socialisation. Or, quand on parle de réussite éducative, il ne s'agit pas que de l'obtention d'un diplôme d'études secondaires. Nous parlons aussi d'un apprentissage en profondeur de connaissances disciplinaires, de savoir-faire et de savoir-être, qui permettent de devenir un citoyen critique et engagé dans sa collectivité, outillé pour faire face aux défis de la vie, tant dans une perspective individuelle que collective. Bref, on parle d'un citoyen apte à son tour à prendre des décisions éclairées pour la pérennité de notre société.

Actuellement, au Québec, le système d'éducation connaît des bouleversements historiques: pénurie de personnel, santé mentale collective déficiente, arrivée massive d'enseignants non légalement qualifiés dans le réseau, le tout dans un arrière-plan de négociations syndicales chez les enseignants du secteur jeune. Les initiatives pour tenter de colmater une brèche béante laissée par les politiques d'austérité ne cessent d'appauvrir la qualité de l'accompagnement de nos jeunes à l'école. En effet, les politiciens s'attaquent à la coquille du système plutôt qu'au cœur du problème, c'est-à-dire aux enjeux psychosociaux engendrés par une vision managériale de l'éducation.

En termes de décisions illogiques au regard du contexte actuel, un bon exemple est le projet de loi n° 23 (PL23), qui modifie la Loi sur l'instruction publique pour concentrer les pouvoirs entre les mains du ministre de l'Éducation, avec le risque de prendre des décisions déconnectées des milieux scolaires. On accentue la gestion axée sur les résultats, idée séduisante en apparence pour le profane, mais qui repose sur des valeurs d'individualisme, de compétition et d'imputabilité, dans l'espoir d'augmenter la soi-disant « performance » des élèves, afin de garnir de statistiques les tableaux de bord au Ministère. Doit-on rappeler que la performance est un couteau à double tranchant ? Soit elle valorise l'individu, soit elle a des effets délétères sur son identité. Pour évoluer sainement dans ce cadre, il faut être bien accompagné et avoir confiance en soi. Pour viser un meilleur système en éducation, il faut travailler avec les parents, les



enseignants, le personnel scolaire et les élèves dans les établissements. Travailler uniquement avec des données ou diffuser des informations sur des résultats de recherche n'est pas suffisant. Il faut avoir un environnement propice pour ce faire, un environnement capacitant.

On abolit aussi des institutions dotées de mécanismes démocratiques qui jouent un rôle important pour l'éducation, tels que le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) et le Comité d'agrément des programmes de formation en enseignement (CAPFE). Cette situation est très préoccupante parce que le ministre sera conseillé par des individus qu'il choisira lui-même, en cohérence avec ses propres valeurs, pas nécessairement celles des milieux ou de la richesse des approches de recherche diversifiées. Cela nous amène à nous demander par quelles voies ce projet de loi s'est frayé un chemin jusqu'au bureau du ministre dans une conjoncture aussi chaotique, loin de faire consensus auprès des acteurs de l'éducation.

Mais ce n'est pas tout. Le PL23 inclut la création d'un Institut national d'excellence en éducation (INEE), un épouvantail qui ne règlera pas les problèmes urgents que vivent les personnels scolaires et qui n'amènera rien de concret pour l'avenir de nos enfants. On crée une nouvelle coquille qui détournera l'attention des vrais problèmes.

Médiatiquement, le débat actuel ressemble à un débat théorique d'universitaires qui s'obstinent sur des concepts peu connus par la population comme les données probantes, les approches d'enseignement ou l'autonomie professionnelle des enseignants. C'est en quelque sorte une stratégie judicieuse pour qu'elle ne se sente pas concernée. Pourtant, près de 250 chercheurs ont fait part de leurs inquiétudes face à l'INEE dans une lettre adressée au scientifique en chef du Québec. Ils ont dénoncé le manque de transparence et de concertation entourant le dépôt du PL23. Une telle opacité est inadmissible dans une société démocratique comme la nôtre.

Selon la petite poignée d'universitaires qui pistonne la création de cet Institut d'excellence, ce dernier serait nécessaire pour diffuser des informations sur des « pratiques efficaces » d'enseignement. Efficaces en vertu de quoi ? De quels critères ? De quels objectifs et finalités ? Ce qui est sous-entendu dans ces initiatives, c'est ce que dénonçait Maurice Tardif dans son ouvrage de 2013 : on laisse croire que si les élèves ne réussissent pas suffisamment, c'est parce que les enseignants ne sont pas assez « efficaces », qu'ils ne connaissent pas les meilleures pratiques, et donc qu'il faut les informer et les former davantage. Étonnamment, aucune démonstration concrète n'a été faite en ce sens, mais l'argumentaire servi aux élus est alléchant, ce qui les amène à croire que des formations courtes et centrées sur ces pratiques « efficaces » peuvent être la solution pour pallier la pénurie d'enseignants inédite que l'on vit dans notre province.

Certes, la formation est essentielle en éducation, comme dans tous les autres domaines. Mais le cœur du problème n'est pas là. Les enseignants qualifiés du Québec sont compétents, mais ils croulent sous le poids de leur tâche et du manque de soutien dans les écoles. Leur transmettre des informations que le nouveau comité du gouvernement jugera utiles n'apportera aucune ressource supplémentaire concrète pour nos enfants. Cela renforcerait plutôt la



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

perception du dénigrement de leur profession qui contribue déjà à leur épuisement ou à leur désengagement.

Nous sommes à la croisée des chemins. Souhaitons-nous continuer dans ce délire où l'on valorise un système d'éducation performant et compétitif, aux dépens de la condition humaine, ou entreprendre un réel changement en prenant des décisions cohérentes avec les finalités visées en se donnant le temps nécessaire ? Ainsi, la réussite éducative sera accessible au plus grand nombre dans un processus de développement global harmonieux de l'élève, accompagné par des adultes qui se sentent bien au travail et engagés.

Somme toute le message que nous tenons à partager à la population, peu importe l'allégeance, est le suivant : prière d'écouter une diversité de points de vue. Vous détenez entre les mains le pouvoir de décider de l'avenir de nos enfants. Merci de prendre cela avec le plus grand des sérieux.

Références

Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. et Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>

Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIXe au XXIe siècle : une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Presses de l'Université Laval.



De l'espoir pour l'école québécoise¹

Alain Fortier - dernier président Fédération des commissions scolaires du Québec
28 derniers présidents et présidentes de commissions scolaires

Tout récemment, un groupe de présidentes et de présidents des défuntés commissions scolaires francophones a ressenti le besoin de se réunir et de boucler la boucle. Un bâillon et une pandémie plus tard, nous n'avions pas eu l'opportunité de faire le bilan de notre aventure politique commune. Nous saluons l'initiative de deux collègues engagés à faire de ce moment d'échange un temps fructueux pour chacune et chacun. Un deuil, ça prend du temps...

Très rapidement, nos discussions se sont tournées vers l'actualité et chaque personne présente pouvait relater une histoire réelle, vécue dans sa communauté liée à la perte de démocratie locale, à la centralisation décisionnelle, à l'absence de représentativité pour les parents dans le besoin. À n'en pas douter, l'impact du bleu standardisé de la gestion uniforme du réseau public d'éducation se fait sentir partout au Québec.

Un groupe de passionné.e.s ne tarde jamais à atteindre le niveau des valeurs comme objet central des discussions. La question de l'équité nous est apparue alors évidente : l'école québécoise ressemble à une marchandise et les parents d'élèves à des clients dans ce système d'écoles à trois vitesses si fortement décrié au Québec et ailleurs au Canada.

Comment le Québec en est-il arrivé là ?

Devant le refus répété de tous les gouvernements de mettre fin à l'école privée subventionnée, malgré toutes les démonstrations illustrant les coûts financiers et sociaux qu'engendre le maintien de ce financement, le réseau public a choisi, à l'époque, de combattre la promesse d'excellence par la promesse d'excellence. Les commissions scolaires ont donc contribué à passer d'un système d'éducation à deux vitesses, le privé et le public, à un système à trois vitesses : le privé, le public et le public sélectif.

L'idée ici n'est pas de condamner les décisions prises par les élu.e.s scolaires. Elles sont faciles à comprendre. Le réseau public, dans certaines régions du Québec, perdait jusqu'à 40% de sa « clientèle » au profit de l'école privée et échappait, par le fait même, une large part de son financement. Il devenait alors difficile d'offrir l'ensemble des ressources nécessaires à la réussite éducative de tous les élèves. Il fallait donc contrer l'exode. Le gouvernement ne voulant pas cesser de financer l'école privée (on n'enlève pas un privilège à des privilégiés sans en subir les conséquences), il fallait agir.

La créativité des actrices et des acteurs du réseau public aura alors permis de développer une offre de service diversifiée autour de projets particuliers attrayants, porteurs de motivation scolaire et d'apprentissage signifiant. Les effets de cette nouvelle offre de service se sont fait sentir, petit à petit, sur la rétention des élèves à l'école publique notamment lors du passage du primaire au secondaire.

¹ Lettre parue le 6 mai dans le journal *Le Devoir*.



Voilà comment nous avons contribué à la situation dans laquelle nous nous retrouvons actuellement.

Nous, les élu.e.s scolaires, avons été confronté.e.s à une inertie politique hors de notre contrôle. Nous avons réagi par la même logique : une logique de marchandisation des élèves. Ce faisant, en améliorant l'offre de service, nous avons encouragé le « magasinage », la recherche du « mieux pour mon enfant », sans prendre la réelle mesure du paradigme en place et de la nécessité de penser autrement la signification du fameux « mieux pour mon enfant ». Le mieux se retrouve-t-il dans le choix individuel ou dans l'intérêt collectif ? Est-il « mieux » pour un enfant d'avoir le meilleur « service » ou bien de prendre la pleine mesure de la société dans laquelle il évolue ?

Notre réflexion s'est alors tournée vers la mission de l'école québécoise, la mission des commissions scolaires et leur valeur centrale : l'équité des chances offertes à chaque élève d'atteindre son plein potentiel.

Il nous est apparu évident de l'urgence de mettre fin au système de marchandisation de l'école québécoise dans laquelle les mieux nanti.e.s s'y retrouvent privilégié.e.s et ceux et celles moins choyé.e.s demeurent isolé.e.s dans leurs difficultés. Il est temps de retrouver l'idée du bien commun et de la force du collectif diversifié et inclusif.

Si nous avons contribué à favoriser le « marché de l'école » au Québec, nous souhaitons aujourd'hui le reconnaître, mais dénoncer la pérennité de cette iniquité systémique. Pour nous, l'école doit être le cœur de sa communauté, être totalement gratuite, non sélective et porteuse de projets mobilisateurs pour les élèves. Ainsi, tous les enfants d'un même quartier, sans discrimination, devraient aller à l'école ensemble et ne pas avoir à se demander s'il y aura une place pour eux dans l'école du quartier. Toutes les écoles du Québec devraient être des écoles de quartiers.

Si nous croyons en la force d'un vivre ensemble, inclusif et respectueux des différences, il est urgent de mettre fin à l'école à trois vitesses et de restructurer l'ensemble du système scolaire. Il nous apparaît impératif de permettre à nos enfants de fréquenter une école dont l'organisation reflète de la société à laquelle nous aspirons toutes et tous.

À la fin de notre rencontre, nous nous sommes quitté.e.s, heureuses et heureux de s'être revu.e.s et de poser, à travers cette lettre, un dernier geste de politique scolaire rempli d'espoir.

1. Alain Fortier, dernier président de la Fédération des commissions scolaires du Québec et de la commission scolaire des Découvreurs
2. Louise Lortie, dernière vice-présidente de la Fédération des commissions scolaires du Québec et dernière présidente de la commission scolaire de Laval.
3. Andrée Bouchard, dernière présidente de la commission des Hautes-Rivières
4. Hélène Roberge, dernière présidente de la commission scolaire des Patriotes
5. Francine St-Denis, dernière présidente de la commission scolaire des Trois-Lacs
6. Jean-Pierre Pigeon, dernier président de la commission scolaire des Chics-Chocs
7. Jean-Pierre Joubert, dernier président de la commission scolaire de la Rivière-du-Nord



8. David Montminy, dernier président de la commission scolaire de Portneuf
9. Édith Samson, dernière présidente de la commission scolaire Kamouraska-Rivière-du-Loup
10. Gaston Rioux, dernier président de la commission scolaire des Phares
11. Yves Gilbert, dernier président de la commission scolaire des Hauts-Cantons
12. Gaéтан Gilbert, dernier président de la commission scolaire de L'Or-et-des-Bois
13. Gilles Normand, dernier président de la commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke
14. Paule Fortier, dernière présidente de la commission scolaire des Mille-Îles
15. Marjolaine Arsenault, dernière présidente de la commission scolaire de la Riveraine
16. Catherine Harel-Bourdon, dernière présidente de la commission scolaire de Montréal
17. Ginette Côté, dernière présidente de la commission scolaire de l'Estuaire
18. Céline Lefrançois, dernière présidente de la commission scolaire des Monts-et-Marées
19. Alain Grenier, dernier président de la commission scolaire de la Côte-du-Sud
20. Frank Mooijekind, dernier président de la commission scolaire de la Vallée-des-Tisserands
21. Claude Beaulieu, dernier président de la commission scolaire des Draveurs
22. Jean Couture, président de la commission scolaire René-Lévesque (2003-2020)
23. Pierre Rivard, dernier président de la commission scolaire du Lac-Témiscamingue
24. Manon Robitaille, dernière présidente de la commission scolaire de la Capitale
25. Gisèle Godreau, ex-présidente de la commission scolaire des Laurentides
26. Jean Parisé, dernier président de la commission scolaire de la Moyenne-Côte-Nord
27. Roxanne Thibeault, dernière présidente de la commission scolaire du Lac-St-Jean
28. Éric Bergeron, dernier président de la commission scolaire de la Jonquière.
29. Francine Cyr, dernière présidente de la commission scolaire des Îles.



Épilogue

D'où nous venons et ce à quoi nous tenons

Comité éditeur

L'école québécoise s'est rebâtie à la suite de l'influent et audacieux Rapport Parent. Publié de 1963 à 1966, ce rapport a été produit dans la foulée d'un mouvement de consensus populaire quant à la nécessité de moderniser et de démocratiser le système d'éducation, mouvement développé au cours des décennies 1950 et 1960. L'éducation sera dorénavant considérée comme un bien public. Elle deviendra aussi un droit individuel auquel il faut donner le plus large accès possible, ainsi qu'un levier essentiel au développement économique, social et culturel des communautés.

Le Rapport Parent prône une formation de la personne dans sa totalité du point de vue intellectuel, moral et social. Il met de l'avant un humanisme contemporain qui promeut une culture générale solide intégrant savoirs littéraires et scientifiques pour initier les jeunes à la pluralité des modes d'appréhension de la réalité d'un monde complexe, les préparant à exercer les différents rôles (parent, citoyen·ne, travailleur·se...) qu'ils auront à assumer au cours de leur vie. Ainsi, l'éducation doit s'appuyer sur des valeurs telles que l'ouverture à la diversité, la collaboration dans l'édification d'un monde meilleur, la justice sociale, la solidarité, l'attachement à l'idéal démocratique et le devoir de responsabilité personnelle. En bref, le Rapport Parent s'articule autour de choix fondamentaux de trois ordres :

- Social : un système d'éducation publique et accessible;
- Culturel : une spécialisation enracinée dans une solide formation générale;
- Pédagogique : une pédagogie active mise en œuvre par des maîtres bien formés.

Sur ce dernier point, le Rapport insiste sur l'importance d'un enseignement centré sur l'enfant, une pédagogie active faite d'apprentissages significatifs et stimulants et souligne « qu'il n'est pas souhaitable d'imposer, de part en part, un moule éducatif unique » (CSE, 1988, p. 22)¹. Pour ce qui est de la formation des enseignants, la Commission Parent recommande de la confier aux universités « où l'on pourra trouver les compétences nécessaires à la formation pédagogique, à la spécialisation disciplinaire et à la recherche fondamentale et appliquée » (CSE, 1988, p. 23).

Les legs de la Commission Parent sont nombreux : la mise en place du ministère de l'Éducation et du Conseil supérieur de l'éducation, la création des cégeps et de l'Université du Québec, le développement des universités, la réorganisation de la durée des ordres d'enseignement, l'établissement de la cohérence et de la polyvalence dans les diverses formations, la mixité dans les groupes-classes, la cohabitation des filières dans les établissements, l'accessibilité aux études secondaires et à l'enseignement supérieur sur l'ensemble du territoire.

¹ Conseil supérieur de l'éducation (1988). *Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation – Le rapport Parent, vingt-cinq ans après*. Les Publications du Québec, 6. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/rapport-parent-vingt-cinq-ans-apres-rebe-87-88-50-0137/>



Portée par des idéaux sociétaux élevés, la Commission Parent s'est démarquée par une conception de l'éducation comme d'un bien public, par son parti pris pour une formation humaniste, par son appel à la professionnalisation de l'enseignement, par son approche démocratique tant dans ses recommandations que dans ses processus.

À la suite du Rapport Parent, après une longue période d'autoritarisme vécue sous la gouverne des autorités ecclésiastiques et politiques, les agent-es de l'éducation formelle, incluant les élèves, ont pu évoluer dans un climat davantage ouvert et vivre une expérience plus étendue de la démocratie participative en éducation. Sous l'impulsion de mouvements sociaux qui soutinrent les changements induits, l'évolution fut rapide, engageante, voire débordante dans toutes les sphères (sociales, culturelles, scientifiques et économiques) de la société! La scolarisation accrue, conjuguée aux progrès économiques et sociaux, a entraîné une élévation de la qualité et de l'espérance de vie dans la population québécoise. En une seule génération, elle a aussi permis de rattraper les standards nord-américains en termes de scolarisation, ce qui constitue aujourd'hui un modèle pour bien des systèmes qui aspirent à ce niveau de développement.

Avec la Loi 23 et celle édictant l'Institut national d'excellence en éducation (INEE), une nouvelle révolution s'est enclenchée. La Loi 23 semble nous ramener à notre point de départ, fidèle en cela à l'étymologie du mot révolution, mais pas à l'esprit du rapport Parent. Le retour en arrière nous ramène à une participation civique apprise à l'école publique qui privilégie l'obéissance et la conformité plutôt que l'autonomie intellectuelle des individus comme des collectifs. Surveiller et punir, écrivait le philosophe Michel Foucault en 1975 dans son analyse des rapports de pouvoir. Cette vision de la réussite éducative, aujourd'hui encapacitée par une IA mise au service du contrôle² plutôt que de l'émancipation des jeunes comme des adultes, exige, en cascade, des attitudes et des comportements de soumission de la part des professionnel-les de l'éducation qui gèrent et œuvrent à l'école publique.

C'est ce même désir de « contrôler le message » qui semble avoir conduit, consciemment ou non, à la dégradation :

- 1) du mandat du Conseil supérieur de l'éducation, ne lui conservant qu'une banale fonction conseil en enseignement supérieur, d'aucuns disent dans l'espoir naïf de faire avaler la pilule de son démembrement;
- 2) de la crédibilité des baccalauréats des programmes de formation à l'enseignement;
- 3) du CAPFE, au motif qu'il doutait de la pertinence de programmes courts dont les diplômé-es seront des technicien-nes de l'enseignement explicite plutôt que des professionnel-les dotés d'une capacité réflexive aigüe pour effectuer les choix les mieux adaptés à des circonstances précises plutôt qu'à trouver des solutions au niveau des conditions d'exercice de cette profession;
- 4) du CTREQ, instance de transfert de connaissances mûre d'une vingtaine d'années, dont la stratégie de transformation numérique du Gouvernement vient d'entraîner le retrait

² S. Collin y réfère en termes d'imputabilité pédagogique.



de la subvention de fonctionnement et, par conséquent, sa mise sous respirateur artificiel;

- 5) du pouvoir décisionnel local en matière de réponses aux besoins éducatifs, dépossédant ainsi les personnels scolaires d'une partie de leur réel pouvoir d'agir.

Les points de vue exprimés dans cet ouvrage collectif à propos de ce qui est en voie de se déployer dans le système québécois ont été informés par des perspectives plurielles. Celles et ceux qui ont pris la parole ont mis en valeur leur expertise propre. Voilà ce qui confère la principale raison d'être d'une rare mobilisation à une aussi vaste échelle du rôle de critique éclairé de la part des professeur-es d'université.

Aujourd'hui, les plus hauts décideurs du système d'éducation sont en train de court-circuiter la réflexion collective en vantant les données que les algorithmes d'ordinateurs produiront. Bientôt, l'intelligence artificielle sera fort susceptible d'analyser pour suggérer, voire inciter les gestionnaires à prendre des décisions à distance des agent-es qui, eux, œuvrent à proximité de l'élève. C'est notamment pourquoi des membres du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) et du Centre de recherche sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) ont jugé important de prendre parole dans les journaux et dans cet ouvrage. Nombre d'universitaires de plusieurs regroupements de recherche se sont joints à l'initiative, témoignant de l'élan qu'elle a suscité.

En ce qui concerne plus spécifiquement la loi édictant l'INEE, il était impossible de demeurer muets et muettes devant la prise de contrôle par une clique issue des facultés d'éducation. Qui plus est, une clique à consonance intellectuelle homogène. Après plusieurs essais échelonnés sur plus d'une décennie auprès de divers partis politiques, elle a finalement réussi à en séduire un, ainsi qu'une certaine opinion médiatique. Pour y parvenir, le groupuscule a fait valoir notamment la carence présumée en données probantes ou le manque de considération de celles existantes par une majorité de professeur-es d'université. Le Québec a été le théâtre d'un grand acte de prestidigitation intellectuelle!

C'est d'ailleurs dans le respect de l'importance des données dans le processus décisionnel des professionnel-les de l'éducation, qu'il s'agisse pour la personne qui gère un établissement, un service ou une classe, que la réflexion sur l'action est enseignée dans les facultés et départements de sciences de l'éducation du Québec. Cette approche, développée au Massachusetts Institute of Technology (MIT) et à l'Université de Harvard, a été adoptée par bien des programmes de formation professionnelle de niveau universitaire. Pour soutenir une telle réflexion, des données descriptives sont requises. Or, vouloir en faire des prescriptions, c'est ignorer les limites que la collecte et l'analyse de données imposent. Plusieurs de nos réserves se sont situées et continuent de l'être à ce niveau.

En somme, les universitaires d'ici et d'ailleurs ont beaucoup appris en matière de recherche en éducation, sur les possibilités de naviguer la tension théorie-pratique au bénéfice des élèves et de l'avancement de la société. Face au risque d'une amnésie des savoirs qui confèrent une signification à l'adage « ça dépend du contexte », nous tenons à souligner, en



conclusion, notre engagement envers l'expression de perspectives diversifiées et éclairées en éducation, ce qui souligne l'importance :

- ⇒ de la mise sur pied d'un « conseil supérieur de l'éducation en exil »;
- ⇒ de la préservation de la maîtrise d'œuvre des programmes de formation à l'enseignement au sein des universités;
- ⇒ de l'accréditation des programmes de formation à l'enseignement par un CAPFE indépendant du MEQ et dont il respectera les décisions;
- ⇒ de la collégialité entre les administrations universitaires pour éviter que chacune soit tentée de répondre à des dictats ministériels, mettant ainsi en péril une cohérence d'ensemble;
- ⇒ du retour de la démocratie scolaire et sociale dans les priorités gouvernementales;
- ⇒ de la reconnaissance non hiérarchique de la pluralité des perspectives scientifiques;
- ⇒ du rôle important d'instances de mobilisations de connaissances comme le CTREQ, qui met en dialogue notamment savoirs savants et expérientiels;
- ⇒ de l'utilisation intelligente, circonspecte et pédagogique des données éducatives;
- ⇒ de la conservation d'un pouvoir d'agir intermédiaire et local libre de pressions excessives découlant de politiques d'imputabilité malavisées;
- ⇒ de la reconnaissance et de la valorisation de la profession enseignante;
- ⇒ de l'utilisation de méthodes pédagogiques diversifiées et adaptées aux contextes.

Voilà qui conclut une contribution collective à propos d'un chapitre important de l'histoire de l'éducation formelle au Québec. Au contraire de la Commission Parent des années 1960 ou des États généraux des années 1990 qui avaient mis en place un vaste espace de réflexion et de délibération démocratiques, on se souviendra de la loi 23 et de celle édictant l'INEE comme d'une opération de mise en scène en catimini, mais néanmoins porteuse de changements en éducation largement reconnus, soit comme sans pertinence, soit comme délétères. En ce sens, on peut considérer que ces lois sont nées mortes. Une poignée de marchands de rêves a susurré des promesses de panacées aux oreilles de décideurs politiques qui ont voulu y croire. Quant à la majorité nuancée et réaliste, elle aura pleinement effectué son travail de mise en garde. À bon entendeur, salut!

Annexes



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Lettre au Premier Ministre

Projet de loi 23 : renversons la vapeur pour le bien de tous et toutes pendant qu'il en est encore temps

Lettre adressée au Premier Ministre du Québec, François Legault. Elle est cosignée par plus de 240 professeurs et professeures d'université qui demandent le retrait du projet de loi 23 (PL23) porté par le ministre Bernard Drainville.

Monsieur le Premier Ministre,

Plusieurs personnes sont d'avis que le PL23 représente une des réformes les plus importantes en éducation depuis le rapport Parent. En juin dernier, 217 professeurs et professeures d'université dans ce domaine ont partagé d'importantes inquiétudes à l'égard de ce projet de loi. D'autres appuis se sont ajoutés a posteriori pour appuyer le contenu de cette lettre, ce qui correspond à près de la moitié du corps professoral qui a fait connaître ouvertement son désaccord. C'est sans compter celui des nombreux autres acteurs et actrices du réseau de l'éducation au Québec.

Étant sans réponse des ministres de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, nous nous permettons de vous interpeller.

Nous sommes des collègues provenant de l'ensemble des universités québécoises. Nous intervenons dans des champs disciplinaires différents. Nos intérêts et objets de recherche sont tout aussi diversifiés que complémentaires. Il en est de même de nos méthodes de recherche. Par ailleurs, certains d'entre nous ont parfois des différends sur le plan des idées, ce qui nous amène à débattre en tout respect et de façon constructive. C'est ainsi que la science progresse.

Nous nous réunissons comme rarement auparavant pour déplorer le processus à la base du PL23 et vous mettre en garde contre certains effets délétères qui pourraient en découler, malgré des intentions aux apparences vertueuses.

D'abord, il apparaît que les orientations du PL23 ont été édictées par un petit groupe de personnes. Par exemple, en 2021, un groupe de travail confidentiel, le Comité sur les résultats scientifiques et le milieu scolaire (CRSMS), a soumis au ministère de l'Éducation un rapport ([maintenant accessible en vertu de la loi d'accès à l'information](#)), dont les orientations s'apparentent grandement au contenu du PL23.

S'il est légitime que le Ministère fasse appel à des membres du réseau pour l'aiguiller dans sa prise de décisions, il est déplorable qu'il ne considère et ne retienne que le point de vue de quelques personnes, particulièrement compte tenu de l'ampleur et de l'importance de la réforme qui fait actuellement l'objet de vives contestations. La situation est d'autant plus consternante que les quelques collègues en question partagent une posture similaire. Or, non seulement elle est loin de représenter la diversité des points de vue et des connaissances en sciences de l'éducation,



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

mais la façon par laquelle elle est défendue comporte des accros à la rigueur scientifique attendue de la part des chercheurs et chercheuses.

Qui plus est, ce sont plusieurs des universitaires qui ont siégé au CRSMS, incluant l'actuelle présidente du Conseil supérieur de l'éducation (CSE), qui ont été invités à témoigner à la Commission sur l'éducation et la culture. Nous considérons que cette situation comporte un grave déficit démocratique.

Ensuite, plusieurs d'entre nous ont déjà abordé, en d'autres lieux, les lacunes et effets délétères potentiels du PL23 : imprécision du problème réel à régler alors que le Québec se positionne avantageusement aux épreuves internationales; flou entourant le concept d'excellence promu; approche autoritaire du changement; centralisation de la prise de décisions; dédoublement de structures; pression induite sur le personnel scolaire; déprofessionnalisation et démobilité; perte de lieux de concertation, en particulier le CSE et le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE); accentuation des inégalités scolaires; démotivation des élèves; entrave à la liberté pédagogique et académique...

Ce contre quoi nous voulons vous mettre en garde aujourd'hui, monsieur le Premier Ministre, c'est du simplisme des solutions proposées par certaines personnes pour endiguer les problèmes complexes et variés rencontrés dans le réseau d'éducation. Certes, ces solutions peuvent paraître séduisantes et connaître une certaine popularité. Mais la facilité est souvent un mirage. L'expérience et l'expertise que nous rassemblons collectivement nous amènent plutôt à affirmer que les pistes d'amélioration sont plurielles et qu'elles méritent d'être considérées avec nuances, ainsi que dans leur globalité et complexité. Or, il y a actuellement une pauvreté scientifique sur le plan des idées qui alimentent le ministre Drainville.

Monsieur le Premier Ministre, vous avez été ministre de l'Éducation. Vous affirmez régulièrement que cette dernière est la priorité absolue de votre gouvernement. Vous avez déjà eu l'humilité et la sagesse d'abandonner certaines idées. Saurez-vous le faire à nouveau devant la faible adhésion que le PL23 suscite, et dont plusieurs orientations ont été récusées par nombre d'universitaires il y a longtemps ?

L'amélioration du système d'éducation passe par un réel pouvoir d'agir et l'implication de l'ensemble des acteurs et actrices concernés. Hélas, ce n'est pas du tout le cas actuellement, comme on peut le constater par les nombreuses sorties médiatiques d'une variété d'entre eux et elles.

L'aboutissement de la démarche actuelle risque fort, au bilan, de créer davantage de problèmes que d'en régler. Il est encore temps de retourner tous et toutes ensemble à la table à dessin...

1. Stéphane Allaire, Université du Québec à Chicoutimi
2. Adolphe Adihou, Université de Sherbrooke
3. Geneviève Allaire-Duquette, Université du Québec en Outaouais
4. Salem Amamou, Université de Sherbrooke
5. Anastasie Amboulé-Abath, Université du Québec à Chicoutimi



6. Marta Anadón, professeure à la retraite de l'Université du Québec à Chicoutimi
7. Nathalie Anwandter Cuellar, Université du Québec en Outaouais
8. Johanne April, Université du Québec en Outaouais
9. Anderson Araújo-Oliveira, Université du Québec à Trois-Rivières
10. Françoise Armand, professeure à la retraite de l'Université de Montréal
11. Michel Aubé, professeur à la retraite de l'Université de Sherbrooke
12. Geneviève Audet, Université du Québec à Montréal
13. Michel Audet, professeur à la retraite de l'Université Laval
14. Charles-Antoine Bachand, Université du Québec en Outaouais
15. Geneviève Barabé, Université de Montréal
16. Anick Baribeau, Université de Sherbrooke
17. Marie-Pierre Baron, Université du Québec à Chicoutimi
18. Chantale Beaucher, Université de Sherbrooke
19. Carl Beaudoin, Université du Québec à Trois-Rivières
20. Isabelle Beaudoin, Université du Québec à Rimouski
21. Suzie Beaulieu, Université Laval
22. Judith Beaulieu, Université du Québec en Outaouais
23. Nadine Bednarz, professeure à la retraite de l'Université du Québec à Montréal
24. Marilou Bélisle, Université de Sherbrooke
25. David Benoit, Université du Québec en Outaouais
26. Analia Bergé, Université du Québec à Rimouski
27. Réal Bergeron, professeur à la retraite de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
28. Laurie Bergeron, Université du Québec à Montréal
29. Marie-Claude Bernard, Université Laval
30. Geneviève Bergeron, Université du Québec à Trois-Rivières
31. Léna Bergeron, Université du Québec à Trois-Rivières
32. Jean Bernatchez, Université du Québec à Rimouski
33. Tom Berryman, professeur à la retraite de l'Université du Québec à Montréal
34. Rachel Berthiaume, Université de Montréal
35. Jeanne Bilodeau, Université du Québec à Trois-Rivières
36. Christiane Blaser, Université de Sherbrooke
37. Marie-Eve Boisvert, Université de Montréal
38. Claude Bordeleau, Université du Québec à Chicoutimi
39. Bruno Bourassa, professeur à la retraite de l'Université Laval
40. Corina Borri-Anadon, Université du Québec à Trois-Rivières
41. Vincent Boutonnet, Université du Québec en Outaouais
42. Priscilla Boyer, Université du Québec à Trois-Rivières
43. Stéphanie Breton, Université de Sherbrooke
44. Laurence Brière, Université du Québec à Montréal



45. Jean-François Cardin, professeur à la retraite de l'Université Laval
46. Josianne Caron, Université du Québec à Rimouski
47. Mindy R. Carter, McGill University
48. Sylvie C. Cartier, Université de Montréal
49. Nathalie Chapleau, Université du Québec à Montréal
50. Josée Charette, Université du Québec à Montréal
51. Suzanne-G. Chartrand, professeure à la retraite de l'Université Laval
52. Pierre Chastenay, Université du Québec à Montréal
53. Céline Chatigny, professeure à la retraite de l'Université du Québec à Montréal
54. Jacques Cherblanc, Université du Québec à Chicoutimi
55. Nadia Cody, Université du Québec à Chicoutimi
56. Thania Corbeil, Université du Québec à Rimouski
57. Enrique Correa, Université de Sherbrooke
58. Claudia Corriveau, Université Laval
59. Sandra Coulombe, Université du Québec à Chicoutimi
60. Christine Couture, Université du Québec à Chicoutimi
61. Anne-Michèle Delobbe, Université du Québec à Rimouski
62. Martial Dembélé, Université de Montréal
63. Rachel DeRoy-Ringuette, Université du Québec à Trois-Rivières
64. Jacques Désautels, professeur à la retraite de l'Université Laval
65. Julie Desjardins, Université Bishop's
66. Jean-François Desbiens, Université de Sherbrooke
67. Frédéric Deschenaux, Université du Québec à Rimouski
68. Michelle Deschênes, Université du Québec à Rimouski
69. Serge Desgagné, professeur à la retraite de l'Université Laval
70. Olivier Dezutter, Université de Sherbrooke
71. Serigne Ben M. Diédhiou, Université du Québec à Montréal
72. Jacinthe Dion, Université du Québec à Trois-Rivières
73. Patricia Dionne, Université de Sherbrooke
74. Lucie Dionne, Université du Québec à Rimouski
75. France Dubé, Université du Québec à Montréal
76. Sarah Dufour, Université de Montréal
77. Christian Dumais, Université du Québec à Trois-Rivières
78. Gabriel Dumouchel, Université du Québec à Chicoutimi
79. Mélanie Dumouchel, Université du Québec à Montréal
80. Catherine Dumoulin, Université du Québec à Chicoutimi
81. Joëlle Duval, Université du Québec à Chicoutimi
82. Judith Émery-Bruneau, Université du Québec en Outaouais
83. Marc-André Éthier, Université de Montréal
84. Brice Favier-Ambrosini, Université du Québec à Chicoutimi



85. Carole Fisher, professeure à la retraite de l'Université du Québec à Chicoutimi
86. Marie-Hélène Forget, Université du Québec à Trois-Rivières
87. Marie-Pierre Fortier, Université du Québec à Montréal
88. Frédéric Fournier, Université du Québec à Montréal
89. Geneviève Fournier, professeure à la retraite de l'Université Laval
90. Andréanne Gagné, Université de Sherbrooke
91. Nathalie Gagnon, Université du Québec à Rimouski
92. Tatiana Garakani, École nationale d'administration publique
93. Aimée Gaudette-Leblanc, Université du Québec à Trois-Rivières
94. Andréanne Gélinas-Proulx, Université du Québec en Outaouais
95. Claude Gendron, professeure à la retraite de l'Université du Québec à Trois-Rivières
96. Martin Gendron, Université du Québec à Rimouski
97. Colette Gervais, professeure à la retraite de l'Université de Montréal
98. Émilie Giguère, Université Laval
99. Patrick Giroux, Université du Québec à Chicoutimi
100. Catherine Gosselin, Université du Québec à Montréal
101. Catherine Gosselin-Lavoie, Université de Montréal
102. Marie-Pier Goulet, Université du Québec à Trois-Rivières
103. Liette Goyer, Université Laval
104. Nancy Goyette, Université du Québec à Trois-Rivières
105. Jean Noël Grenier, Université Laval
106. Audrey Groleau, Université du Québec à Trois-Rivières
107. Sophie Grossmann, Université du Québec à Montréal
108. Bernard Harvey, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
109. Géraldine Heilporn, Université Laval
110. Fernando Hitt, Université du Québec à Montréal
111. Otilia Holgado, Université de Sherbrooke
112. Jean Horvais, Université du Québec à Montréal
113. Elisabeth Jacob, Université du Québec à Chicoutimi
114. Francine Julien-Gauthier, Université Laval
115. Raoul Kamga, Université du Québec à Montréal
116. Fasal Kanouté, Université de Montréal
117. Margot Kaszap, Université Laval
118. Eva Knoll, Université du Québec à Montréal
119. Rola Koubeissy, Université de Montréal
120. Jeanne Koudogbo, Université de Sherbrooke
121. Thérèse Laferrière, Université Laval
122. Caroline Lajoie, Université du Québec à Montréal
123. Sawsen Lakhel, Université de Sherbrooke
124. Alexandre Lanoix, Université de Montréal



125. Julie Larochelle-Audet, Université de Montréal
126. Catherine Larouche, Université du Québec à Chicoutimi
127. Rakia Laroui, Université du Québec à Rimouski
128. Sunny Lau, Bishop's University
129. Chantal Leclerc, professeure à la retraite de l'Université Laval
130. Diane Leduc, Université du Québec à Montréal
131. Marie-Françoise Legendre, professeure à la retraite de l'Université Laval
132. Chantal Lepire, Université du Québec à Rimouski
133. Marie Larochelle, professeure à la retraite de l'Université Laval
134. Hélène Larouche, professeure à la retraite de l'Université de Sherbrooke
135. Angélique Laurent, Université de Sherbrooke
136. David Lefrançois, Université du Québec en Outaouais
137. Joanne Lehrer, Université du Québec en Outaouais
138. Martin Lépine, Université de Sherbrooke
139. Mylène Leroux, Université du Québec en Outaouais
140. Geneviève Lessard, Université du Québec en Outaouais
141. Jean-Yves Lévesque, professeur à la retraite de l'Université du Québec à Rimouski
142. Marie-Andrée Lord, Université Laval
143. Bronwen Low, Université McGill
144. Marie-Odile Magnan, Université de Montréal
145. Jean-François Maheux, Université du Québec à Montréal
146. Hélène Makdissi, Université Laval
147. Catherine Malboeuf-Hurtubise, Université Bishop's
148. Annie Malo, Université de Montréal
149. Marie-France Maranda, professeure à la retraite de l'Université Laval
150. Patricia Marchand, Université de Sherbrooke
151. Jessy Marin, Université du Québec à Rimouski
152. Krasimira Marinova, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
153. Lyne Martel, Université de Montréal
154. Stéphane Martineau, Université du Québec à Trois-Rivières
155. Claudine Mary, professeure à la retraite de l'Université de Sherbrooke
156. Catherine Maynard, Université Laval
157. Julie Mélançon, Université du Québec à Rimouski
158. Jean-Pierre Mercier, Université du Québec à Montréal
159. Geneviève Messier, Université du Québec à Montréal
160. Florian Meyer, Université de Sherbrooke
161. Olivier Michaud, Université du Québec à Rimouski
162. Sabrina Moisan, Université de Sherbrooke
163. Sylvie Morais, Université du Québec à Chicoutimi
164. Adriana Morales-Perlaza, Université de Montréal



165. Nicole Monney, Université du Québec à Chicoutimi
166. Linda Morency, Université du Québec à Chicoutimi
167. Joséphine Mukamurera, Université de Sherbrooke
168. Julie Myre Bisailon, Université de Sherbrooke
169. Sandy Nadeau, Université de Sherbrooke
170. Nadia Naffi, Université Laval
171. Kevin Naimi, Université Laval
172. Jean-Marc Nolla, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
173. Jean Gabin Ntebutse, Université de Sherbrooke
174. Izabella Oliveira, Université Laval
175. Guy Ouellet, professeur à la retraite de l'Université du Québec à Chicoutimi
176. Sébastien Ouellet, Université du Québec à Rimouski
177. Mélanie Paré, Université de Montréal
178. Marie-Christine Paret, professeure à la retraite de l'Université de Montréal
179. Laurie Pageau, Université du Québec à Chicoutimi
180. Pierre Paillé, professeur à la retraite de l'Université de Sherbrooke
181. Séverine Parent, Université du Québec à Rimouski
182. Philippa Parks, Université de Sherbrooke
183. Valériane Passaro, Université du Québec à Montréal
184. Yvon Pépin, professeur à la retraite, Université Laval
185. Christophe Point, Université de Sherbrooke
186. Mathieu Point, Université du Québec à Trois-Rivières
187. Emmanuel Poiré, Université de Montréal
188. Elena Polotskaia, Université du Québec en Outaouais
189. Maryse Potvin, Université du Québec à Montréal
190. Chantal Pouliot, Université Laval
191. Eve Pouliot, Université du Québec à Chicoutimi
192. Loïc Pulido, Université du Québec à Chicoutimi
193. Carole Raby, Université du Québec à Montréal
194. Jrène Rahm, Université de Montréal
195. Audrey Raynault, Université Laval
196. Vanessa Rémerly, Université du Québec à Montréal
197. Jessica Riel, Université du Québec à Montréal
198. Miranda Rioux, Université du Québec à Rimouski
199. Josianne Robert, Université de Montréal
200. Virginie Robert, Université Laval
201. Karine Rondeau, Université du Québec à Montréal
202. Aron Rosenberg, Université McGill
203. Anne Roy, Université du Québec à Trois-Rivières
204. Normand Roy, Université de Montréal



205. Noémia Ruberto, Université du Québec en Outaouais
206. Jean Ruel, Université Laval
207. Isabelle Ruelland, Université du Québec à Montréal
208. Mireille Saboya, Université du Québec à Montréal
209. Marie-Claude Salvas, Université du Québec en Outaouais
210. Lucie Sauvé, professeure à la retraite de l'Université du Québec à Montréal
211. Denis Savard, Université Laval
212. Saïdou Segueda, Université de Sherbrooke
213. Geneviève Sirois, Université TÉLUQ
214. Pauline Sirois, Université Laval
215. Jennifer Smith, Université du Québec en Outaouais
216. Sheryl Smith-Gilman, Université McGill
217. Emmanuelle Soucy, Université du Québec à Trois-Rivières
218. Hassane Squalli, Université de Sherbrooke
219. Laurent Theis, Université de Sherbrooke
220. Geneviève Therriault, Université du Québec à Rimouski
221. Marie Thériault, Université de Montréal
222. Pascale Thériault, Université du Québec à Chicoutimi
223. Mathieu Thibault, Université du Québec en Outaouais
224. Stéphane Thibodeau, Université du Québec à Trois-Rivières
225. Chantal Tremblay, Université du Québec à Montréal
226. Karine-N. Tremblay, Université du Québec à Chicoutimi
227. Mélanie Tremblay, Université du Québec à Rimouski
228. Émilie Tremblay-Wragg, Université du Québec à Montréal
229. Nathalie Trépanier, Université de Montréal
230. Elaine Turgeon, Université du Québec à Montréal
231. François Vanderclayen, Université de Sherbrooke
232. Alice Vanlint, Université Laval
233. Fabienne Venant, Université du Québec à Montréal
234. Carine Villemagne, Université de Sherbrooke
235. André Villeneuve, Université du Québec à Trois-Rivières
236. Stéphane Villeneuve, Université du Québec à Montréal
237. Suzanne Vincent, professeure à la retraite de l'Université Laval
238. Sylvie Viola, Université du Québec à Montréal
239. Simon Viviers, Université Laval
240. Isabelle Vivegnis, Université de Montréal
241. Brigitte Voyer, Université du Québec à Montréal
242. Dawn Wiseman, Université Bishop's
243. Frédéric Yvon, Université de Montréal



Lettre à la ministre de l'Enseignement supérieur

Projet de loi Drainville : où est la ministre Déry ?

Stéphane Allaire - Université du Québec à Chicoutimi
Mélanie Tremblay - Université du Québec à Rimouski, campus Lévis

Depuis son annonce, le projet de loi 23 du ministre Drainville suscite de vives controverses dans l'ensemble du réseau de l'éducation. À peu près tout le monde s'entend pour dire qu'il ne s'attaque pas aux réels problèmes et qu'il en crée même de nouveaux. En outre, bien que de virulentes critiques proviennent également du milieu universitaire, la ministre de l'Enseignement supérieur se fait très discrète. Pourtant, une masse critique de professeur.e.s est d'avis que ce projet va à l'encontre des conclusions d'un important rapport que son propre gouvernement a commandé il y a quelques années.

En 2020, la ministre de l'Enseignement supérieur de l'époque a confié au Scientifique en chef du Québec le mandat de réfléchir à l'avenir de l'université. Un groupe de travail représentatif du monde universitaire a été formé et une vaste consultation a eu lieu. Une douzaine de recommandations en ont découlé et trois conditions incontournables à la réalisation de la mission des universités ont été réitérées : la liberté académique, l'autonomie institutionnelle et un financement approprié.

Il y a quelques semaines, le tiers des professeurs d'université en éducation au Québec ont signé une lettre adressée au Scientifique en chef pour l'informer que le projet de loi Drainville mettait en péril les conclusions de son rapport paru en 2021. En guise de courtoisie, la ministre Déry a été mise en copie conforme.

En plus de mettre en lumière les risques entourant la création d'un Institut national d'excellence en éducation (INEE), les signataires ont fait part de leurs inquiétudes à l'égard de la centralisation exagérée du projet de loi 23, de sa conception étroite de la recherche scientifique, de sa représentation naïve du transfert des connaissances (qui la cantonne à une simple diffusion d'informations), du danger d'une orientation importante du financement de la recherche, de l'amputation potentielle des collaborations entre chercheurs et praticiens des milieux scolaires et d'une tendance à l'homogénéisation des pratiques de recherche et d'intervention.

En outre, on ajoutera que l'abolition du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE), une instance neutre composée d'une diversité d'acteurs impliqués dans la formation des enseignants, comporte ses risques. Rappelons que cette instance est chargée de l'évaluation périodique des programmes. Sa disparition, combinée à la centralisation des pouvoirs entre les mains du ministre ainsi qu'aux tâches d'homologation des programmes et de formation qui incomberaient à l'INEE, créerait un précédent majeur. La situation serait le prélude d'une dépossession des universités de la maîtrise d'œuvre des programmes.

En bref, le projet de loi Drainville heurte de plein fouet le cœur de la mission des universités : la formation et la recherche.

Or, comment se fait-il que la ministre de l'Enseignement supérieur ne semble pas s'intéresser au dossier ? Est-elle préoccupée par les conséquences possibles du projet de loi



de son collègue sur le fonctionnement des universités ? Pourquoi ces dernières ne sont-elles pas interpellées autrement que par le point de vue majoritaire et presque monolithique répété par une poignée de collègues en commission parlementaire ?

Considérant la mission qui est celle de la ministre, soit de « soutenir la communauté étudiante et les établissements d'enseignement, de promouvoir l'enseignement supérieur afin de contribuer, de façon durable, à l'essor économique, social et culturel du Québec », ne serait-il pas nécessaire qu'elle contribue en assurant la prise en compte de multiples voix relativement aux orientations et potentiels impacts du projet de loi 23 ? Dans cette optique, sa responsabilité ne serait-elle pas de demander au ministre Drainville de retirer le projet de loi pour que leurs ministères puissent se concerter et, surtout, coordonner une consultation publique élargie ?

Car comment pense-t-on réussir à mettre en œuvre les orientations de cette loi si une partie importante des acteurs scolaires et universitaires la rejettent tout simplement ?

Ainsi que 112 signataires, tous professeur.e.s d'université

1. Françoise Armand, professeure émérite, Université de Montréal
2. David Lefrançois, professeur, Université du Québec en Outaouais, chercheur au CRIFPE
3. Chantale Beaucher, professeure, Université de Sherbrooke
4. Jacques Cherblanc, professeur, Université du Québec à Chicoutimi, chercheur au CRIFPE
5. Pauline Sirois, professeure titulaire, Université Laval
6. Ann-Louise Davidson, professeure titulaire, Université Concordia
7. Hélène Makdissi, professeure titulaire, Université Laval
8. Nathalie Gagnon, professeure agrégée, Université du Québec à Rimouski
9. Jean Bernatchez, professeur titulaire, Université du Québec à Rimouski
10. Charles-Antoine Bachand, professeur, Université du Québec en Outaouais
11. Mathieu Thibault, professeur, Université du Québec en Outaouais
12. Mylène Leroux, professeure titulaire, Université du Québec en Outaouais, chercheuse au CRIFPE
13. Mélanie Paré, professeure agrégée, Université de Montréal
14. Thérèse Laferrière, Université Laval, chercheuse principale, réseau PÉRISCOPE
15. Anderson Araújo-Oliveira, professeur, Université du Québec à Trois-Rivières, chercheur au CRIFPE
16. Patrick Giroux, professeur titulaire, Université du Québec à Chicoutimi, Chercheur au CRIFPE et au GRIIPTIC
17. Olivier Michaud, professeur, Université du Québec à Rimouski
18. Marc-André Éthier, membre du CRIFPE, Université de Montréal
19. Frédéric Deschenaux, professeur titulaire, Université du Québec à Rimouski
20. Thania Corbeil, professeure, université du Québec à Rimouski
21. David Benoit, Université du Québec en Outaouais
22. Sabrina Moisan, professeure, Université de Sherbrooke



23. Florian Meyer, professeur, Université de Sherbrooke
24. Géraldine Heilporn, professeure, Université Laval, chercheuse au CRIFPE, CRIRES ET GRIIPTIC
25. Marie-Eve Boisvert, professeure adjointe, Université de Montréal
26. Serge Desgagné, professeur retraité, Université Laval
27. Analia Bergé, professeure titulaire, Université du Québec à Rimouski
28. Sylvain Letscher, professeur titulaire, Université du Québec à Rimouski
29. Chantal Lepire, professeure régulière, Université du Québec à Rimouski
30. Johanne April, professeure titulaire, Université du Québec en Outaouais
31. Michelle Deschênes, professeure agrégée, Université du Québec à Rimouski
32. Marie Larochelle, professeure émérite Université Laval
33. Raoul Kamga, professeur, Université du Québec à Montréal
34. Tom Berryman, professeur, Université du Québec à Montréal
35. Geneviève Barabé, Université de Montréal
36. Catherine Maynard, Université Laval
37. Jacques Désautels, professeur émérite, Université Laval
38. Frédéric Yvon, professeur, Université de Montréal
39. Olivier Lemieux, professeur, Université du Québec à Rimouski
40. Emmanuelle Doré, professeure, Université de Sherbrooke
41. Sébastien Ouellet, Université du Québec à Rimouski
42. Jean Horvais, professeur, Université du Québec à Montréal
43. Pauline Beaupré, professeure, Université du Québec à Rimouski
44. Suzanne Guillemette, professeure titulaire, Université de Sherbrooke
45. Mélanie Dumouchel, professeure, Université du Québec à Montréal
46. Lucie Dionne, professeure, Université du Québec à Rimouski
47. Elisabeth Jacob, professeure, Université du Québec à Chicoutimi, chercheuse au CRIFPE
48. Rola Koubeissy, professeure, Université de Montréal
49. Jrène Rahm, professeure titulaire, Université de Montréal
50. Normand Roy, professeur, Université de Montréal, Chercheur au CRIFPE et au GRIIPTIC
51. Josianne Robert, professeure, Université de Montréal
52. Robert David, professeur, Université de Montréal
53. Diana Miconi, professeure adjointe, Université de Montréal
54. Élodie Marion, professeure adjointe, Université de Montréal
55. Suzanne Vincent, professeure retraitée, Université Laval
56. Ophélie Tremblay, professeure, Université du Québec à Montréal
57. Julie Mélançon, professeure, Université du Québec à Rimouski
58. Geneviève Sirois, professeure, Université TÉLUQ, chercheuse au CRIFPE
59. Marie (Aurélie) Thériault, Université de Montréal, CRIFPE, Réseau DIALOG -INRS
60. Neerusha Baurhoo Gokool, professeure adjointe, Université de Montréal
61. Guy Ouellet, professeur retraité, Université du Québec à Chicoutimi
62. Nancy Goyette, professeure, Université du Québec à Trois-Rivières
63. Marta Anadon, professeure émérite, Université du Québec à Chicoutimi



64. Karine Rondeau, professeure, Université du Québec à Montréal
65. Adriana Morales-Perlaza, professeure, Université de Montréal, chercheuse au CRIFPE
66. Mathieu Point, professeur, Université du Québec à Trois-Rivières
67. Catherine Lanaris, professeure titulaire, Université du Québec en Outaouais
68. Émilie Tremblay-Wragg, professeure, Université du Québec à Montréal, chercheuse au CRIFPE
69. Fabienne Venant, professeure, Université du Québec à Montréal
70. Nadine Bednarz, professeure émérite, Université du Québec à Montréal
71. Denis Savard, professeur, Université Laval
72. Abdoulaye Anne, professeur, Université Laval
73. Garine Papazian-Zohrabian, professeure titulaire, Université de Montréal
74. Audrey Raynault, professeure, Université Laval
75. Geneviève Therriault, professeure, Université du Québec à Rimouski
76. Pascale Thériault, professeure, Université du Québec à Chicoutimi
77. Geneviève Carpentier, professeure, Université de Montréal, chercheuse au CRIFPE
78. Marie-Odile Magnan, professeure, Université de Montréal
79. Marie-Andrée Lord, professeure, Université Laval, chercheuse au CRIFPE
80. Valériane Passaro, professeure, Université du Québec à Montréal
81. Chantal Pouliot, professeure, Université Laval
82. Anastasie Amboulé Abath, Professeure, Université du Québec à Chicoutimi
83. Francine Julien-Gauthier, professeure, Université Laval
84. Lucie DeBlois, professeure retraitée, Université Laval
85. Karyne Gamelin, professeure, Université de Sherbrooke
86. Andréanne Gélinas-Proulx, professeure, Université du Québec en Outaouais
87. Pierre Paillé, professeur, Université de Sherbrooke
88. Josianne Caron, professeure, Université du Québec à Rimouski
89. Izabella Oliveira, professeure, Université Laval
90. Julie Larochelle-Audet, professeure, Université de Montréal
91. Diane Gauthier, professeure, Université du Québec à Chicoutimi
92. Sivane Hirsch, professeure, Université Laval
93. Corina Borri-Anadon, professeure titulaire, Université du Québec à Trois-Rivières
94. Lise-Anne St-Vincent, professeure titulaire, Université du Québec à Trois-Rivières
95. Marie-Pier Goulet, professeure, Université du Québec à Trois-Rivières
96. Priscilla Boyer, professeure agrégée, Université du Québec à Trois-Rivières, chercheuse au CRIFPE
97. Geneviève Bergeron, professeure agrégée, Université du Québec à Trois-Rivières
98. Luc Prud'homme, professeur titulaire, Université du Québec à Trois-Rivières
99. Roula Hadchiti, professeure, Université du Québec en Outaouais
100. Joanne Lehrer, professeure, Université du Québec en Outaouais
101. Nadia Desbiens, professeure titulaire, Université de Montréal
102. Caroline Letor, professeure agrégée, Université de Sherbrooke
103. Stéphane Martineau, professeur titulaire, Université du Québec à Trois-Rivières, chercheur au CRIFPE
104. Emmanuelle Soucy, professeure, Université du Québec à Trois-Rivières



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

105. Isabelle Vivegnis, professeure adjointe, Université de Montréal
106. Christian Dumais, professeur titulaire, Université du Québec à Trois-Rivières, chercheur au CRIFPE
107. Anne Roy, professeure agrégée, Université du Québec à Trois-Rivières
108. François Bowen, professeur titulaire, Université de Montréal
109. Rachel DeRoy Ringuette, professeure, Université du Québec à Trois-Rivières
110. Rachel Berthiaume, professeure titulaire, Université de Montréal
111. Marie-Hélène Forget, professeure, Université du Québec à Trois-Rivières
112. Alexandre Beaulieu, professeur agrégé, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Lettre au scientifique en chef du Québec

Le 2 juin 2023

Monsieur Rémi Quirion
Scientifique en chef du Québec

Objet : Projet de loi 23

Monsieur le scientifique en chef,

Vous avez certainement pris connaissance de la vive opposition au projet de loi 23 dans les médias. Par la présente, nous souhaitons partager plusieurs inquiétudes eu égard à l'avenir de l'université québécoise, notamment la recherche en éducation qui s'y déroule. Le projet de loi, en particulier le volet sur la création de l'Institut national d'excellence en éducation (INEÉ), va à l'encontre de plusieurs orientations découlant de la vaste réflexion menée il y a quelques années sur l'université du futur, laquelle a culminé par la publication d'un rapport important sur le sujet.

D'entrée de jeu, nous précisons que nous sommes ravis que le gouvernement s'intéresse davantage aux connaissances issues de la recherche en sciences de l'éducation et qu'il souhaite que les milieux scolaires en soient plus proches.

En revanche, nous croyons que les moyens envisagés pourraient entraver les trois conditions d'accomplissement de la mission universitaire présentées dans le rapport de 2021, soit la liberté académique, l'autonomie institutionnelle et le financement approprié.

Par exemple, la forte insistance sur les « données probantes », concept presque exclusivement associé en éducation aux résultats découlant de devis quasi-expérimentaux et à leur agrégation dans des méta-analyses quantitatives, risque d'orienter de façon importante l'éventuelle gestion de l'INEÉ. Cela reléguerait au statut de « petite recherche » toutes autres approches quantitatives, qualitatives et participatives qui génèrent des résultats de valeur, tout en contribuant depuis longtemps au développement de l'éducation au Québec. Il ne s'agit pas ici d'une question de préférence méthodologique, mais bien de la nécessité de considérer une pluralité d'approches – de façon égalitaire – pour comprendre et améliorer la complexité de l'activité éducative.

Puisque l'INEÉ aurait des pouvoirs de recommandation importants et que le ministre de l'Éducation jouirait de nouvelles prérogatives pour les mettre en œuvre, nous craignons des conséquences graves sur l'orientation du financement de la recherche, notamment celui des



actions concertées, des programmes d'équipe en partenariat et des organismes de mobilisation de connaissances. Par ricochet, cela serait susceptible de contraindre, directement ou indirectement, les chercheurs et leurs collaborateurs des milieux de pratique dans les thématiques et méthodes de recherche, contribuant *de facto* à une homogénéisation de la pensée scientifique. Une telle situation irait à l'encontre des enjeux 1.5, 1.6 et 1.14 du rapport sur l'université du futur, c'est-à-dire la favorisation de projets qui encouragent l'audace et la créativité, l'importance de financements sans orientation prédéterminée et la valorisation de la diffusion vulgarisée de toutes les formes de savoirs.

Par ailleurs, la centralisation, entre les mains de quelques personnes, de la décision quant à « *ce qui marche en éducation* » nuirait à la riche culture de collaboration qui règne dans l'ensemble du Québec entre les chercheurs et les intervenants des milieux scolaires. Nous y voyons une entrave importante au maintien de lieux de co-création intersectoriels et interdisciplinaires pour établir des environnements d'expérimentation et d'innovation favorables à la fertilisation des savoirs croisés (enjeu 1.3). Nous craignons que cela occasionnera des conséquences négatives sur la capacité à orchestrer savoir et société (enjeu 3.6), en particulier à l'échelle locale.

En réponse à cet argument, certaines personnes répondront que l'INEÉ fera une « tournée des besoins » dans l'ensemble des milieux scolaires du Québec pour éviter de travailler en vase clos. Une telle idée témoigne d'une méconnaissance des nombreux liens qui existent déjà en matière de recherche et de diffusion entre les universités et les écoles. Elle colporte aussi l'image qu'une entité centrale puisse être omnisciente de tout ce qui se passe en matière d'éducation au Québec. Enfin, elle dépossède les partenaires régionaux de leur expertise et agentivité.

Connaissant votre volonté marquée de construire des ponts entre les chercheurs universitaires et la société civile, nous estimons important de soumettre nos inquiétudes à votre attention.

En terminant, nous déplorons que ce projet de loi – dont l'adoption changerait de manière substantielle l'écosystème de la recherche en éducation et les relations entre chercheurs et intervenants des milieux scolaires – s'échafaude entièrement en marge de l'université, alors qu'il touche de plein fouet à l'une de ses missions fondamentales. Loin d'être résistants au changement, nous l'incarbons plutôt par le dialogue et les actions que nous menons en continu avec les praticiens des milieux scolaires. Nous regrettons qu'on ne cherche pas à renforcer ce qui existe plutôt qu'ajouter une structure bureaucratique.

Monsieur le scientifique en chef, nous sommes disponibles pour en discuter plus longuement de vive voix. D'ici là, veuillez accepter l'expression de nos salutations distinguées.

1. Stéphane Allaire, professeur, Université du Québec à Chicoutimi
2. Olivier Lemieux, professeur, Université du Québec à Rimouski



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

3. Patrick Giroux, professeur, Chercheur au CRIFPE, Université du Québec à Chicoutimi
4. Thérèse Laferrière, professeure, chercheuse principale, réseau PÉRISCOPE, ULaval
5. Mylène Leroux, professeure, Université du Québec en Outaouais, chercheuse régulière du CRIFPE
6. Catherine Dumoulin, professeure, Université du Québec à Chicoutimi
7. Stéphane Martineau, professeur, membre du CRIFPE, Université du Québec à Trois-Rivières
8. Pauline Sirois, professeure, Université Laval
9. Marie-Pierre Baron, professeure, Université du Québec à Chicoutimi
10. Géraldine Heilporn, professeure, Université Laval
11. Hélène Makdissi, professeure, Université Laval
12. Geneviève Therriault, professeure, Université du Québec à Rimouski
13. Marc-André Éthier, professeur, membre du CRIFPE, Université de Montréal
14. Christophe Point, professeur, membre du CRIFPE, Université de Sherbrooke
15. Geneviève Sirois, professeure, membre du CRIFPE, Université TELUQ
16. Jacques Désautels, professeur retraité, Université Laval
17. Elisabeth Jacob, professeure, membre du CRIFPE, Université du Québec à Chicoutimi
18. Gabriel Dumouchel, professeur, Université du Québec à Chicoutimi
19. Marie Larochelle, professeure retraitée, Université Laval
20. Pascale Thériault, professeure, Université du Québec à Chicoutimi
21. Frédéric Deschenaux, professeur, Université du Québec à Rimouski
22. Sandra Coulombe, professeure, Université du Québec à Chicoutimi
23. Joane Deneault, professeure, Université du Québec à Rimouski
24. Loïc Pulido, professeur, Université du Québec à Chicoutimi
25. David Lefrançois, professeur, membre du CRIFPE, Université du Québec en Outaouais
26. Jacques Cherblanc, professeur, membre du CRIFPE, Université du Québec à Chicoutimi
27. Geneviève Barabé, professeure, Université de Montréal
28. Joanne Lehrer, professeure, Université du Québec en Outaouais
29. Mathieu Thibault, professeur, Université du Québec en Outaouais
30. Tatiana Garakani, professeure, École nationale d'administration publique
31. Marie-Jeanne Blain, professeure, Centre de recherche InterActions, Université de Montréal
32. Marie-Claude Salvat, professeure, Université du Québec en Outaouais
33. Anastasie Amboulé Abath, professeure, Université du Québec à Chicoutimi
34. Doris Jeannotte, professeure, Université du Québec à Montréal
35. Nancy Goyette, professeure, Université du Québec à Trois-Rivières
36. Julie Corrigan, professeur, Concordia University
37. Nadia Naffi, professeure, Université Laval
38. Johanne April, professeure, Université du Québec en Outaouais
39. Lara Maillet, professeure, ENAP
40. France Dubé, professeure, Université du Québec à Montréal
41. Chantal Desmarais, professeure, Université Laval
42. Guy Ouellet, professeur retraité, Université du Québec à Chicoutimi
43. Marie-Andrée Lord, professeure, membre du CRIFPE, Université Laval
44. Christelle Robert-Mazaye, professeure, Université du Québec en Outaouais



45. Suzanne-G. Chartrand, professeure retraitée, Université Laval
46. Mélanie Paré, professeure, Université de Montréal
47. Mélanie Tremblay, professeure, Université du Québec à Rimouski
48. Normand Roy, professeur, membre du CRIFPE, Université de Montréal
49. Geneviève Carpentier, professeure, membre du CRIFPE, Université de Montréal
50. Andréanne Gagné, professeure, Université Laval
51. Colette Jourdan-Ionescu, professeure, Université du Québec à Trois-Rivières
52. Julie Myre Bisailon, professeure, Université de Sherbrooke
53. Thomas Rajotte, professeur, Université du Québec à Rimouski
54. Jean-François Desbiens, vice-doyen à la formation, Université de Sherbrooke, CRIFPE
55. Martial Dembélé, professeur, Université de Montréal, chercheur régulier du CRIFPE
56. Marie-Catherine St-Pierre, professeure, Université Laval
57. Nathalie Bigras, professeure, Université du Québec à Montréal
58. Olivier Michaud, professeur, Université du Québec à Rimouski
59. Claude Lessard, professeur retraité, Université de Montréal
60. Marc-André Deniger, professeur retraité, Université de Montréal
61. Laurie Pageau, professeure, Université du Québec à Chicoutimi
62. Michelle Deschênes, professeure, Université du Québec à Rimouski
63. Ann-Louise Davidson, professeure, Université Concordia
64. Charles-Antoine Bachand, professeur, Université du Québec en Outaouais
65. Jène Rahm, professeure, Université de Montréal
66. Jean Bernatchez, professeur, Université du Québec à Rimouski
67. Marie Luquette, professeure, Université de Montréal
68. Séverine Parent, professeure, Université du Québec à Rimouski
69. Nicole Monney, professeure, Université du Québec à Chicoutimi
70. Jessy Marin, professeure, Université du Québec à Rimouski
71. Annie Charron, professeure, Université du Québec à Montréal
72. Frédéric Saussez, professeur, Université de Sherbrooke
73. Audrey Raynault, professeure, Université Laval
74. Emmanuel Poirrel, professeure, Université de Montréal
75. Simon Viviers, professeur, Université Laval
76. Julie Larochelle-Audet, professeure, Université de Montréal
77. Josée Charette, professeure, Université du Québec à Montréal
78. Marie-Odile Magnan, professeure, Université de Montréal
79. Catherine Maynard, professeure, Université Laval
80. Françoise Armand, professeure retraitée, Université de Montréal
81. Sivane Hirsch, professeure, Université Laval
82. Sawsen Lakhal, professeur, membre du CRIFPE, Université de Sherbrooke
83. Geneviève Audet, professeure, Université du Québec à Montréal
84. Josianne Caron, professeure, Université du Québec à Rimouski
85. Adriana Morales-Perlaza, professeure, Université de Montréal
86. Christine Couture, professeure, Université du Québec à Chicoutimi
87. Michel Lacasse, Cand. Ph. D., Université Laval



88. Maria-Lourdes Lira-Gonzales, professeure, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
89. Sandy Nadeau, professeure, Université de Sherbrooke
90. Jacinthe Dion, professeure, Université du Québec à Chicoutimi
91. Lise-Anne St-Vincent, professeure, Université du Québec à Trois-Rivières
92. Frédéric Yvon, professeur, Université de Montréal
93. Stéphane Villeneuve, professeur, Université du Québec à Montréal
94. Martin Lépine, vice-doyen à la formation et à la culture, Université de Sherbrooke
95. Nathalie Trépanier, professeure, Université de Montréal
96. Marie-Claude Bernard, professeure, Université Laval
97. Denis Savard, professeur, Université Laval
98. Stéphanie Duval, professeure, Université Laval
99. Christine Hamel, professeure, Université Laval
100. Roula Hadchiti, professeure, Université du Québec en Outaouais
101. Chantal Pouliot, professeure, Université Laval
102. Caroline Bouchard, professeure, Université Laval
103. Catherine Larouche, professeure, Université du Québec à Chicoutimi
104. Francine Julien-Gauthier, professeure, Université Laval
105. David Benoit, professeur, Université du Québec en Outaouais
106. Noémia Ruberto, professeure, Université du Québec en Outaouais
107. Jennifer Smith, professeure, Université du Québec en Outaouais
108. François Vincent, professeur, Université du Québec en Outaouais
109. Judith Émery-Bruneau, professeure, Université du Québec en Outaouais, chercheuse régulière au CRIFPE
110. Claudia Corriveau, professeure, Université Laval
111. Catherine Nadon, professeure, Université du Québec en Outaouais
112. Serge Desgagné, professeur retraité, Université Laval
113. Nancy Granger, vice-doyenne à la formation continue et aux études supérieures, Université de Sherbrooke
114. André Villeneuve, professeur, Université du Québec à Trois-Rivières
115. Rachel Berthiaume, professeure, Université de Montréal
116. Josianne Robert, professeure, Université de Montréal
117. Rola Koubeissy, professeure, Université de Montréal
118. Élisabeth Boily, professeure, Université du Québec à Chicoutimi
119. Jean Horvais, professeur, Université du Québec à Montréal
120. Andréanne Gélinas-Proulx, professeure, Université du Québec en Outaouais
121. Nathalie Loye, vice-doyenne, Université de Montréal
122. Nadine Bednarz, professeure retraitée, Université du Québec à Montréal
123. Catherine Lanaris, professeure, Université du Québec en Outaouais
124. Carla Barroso da Costa, professeure, Université du Québec à Montréal
125. Colette Gervais, professeure retraitée, Université de Montréal, membre du CRIFPE
126. Geneviève Bergeron, professeure, Université du Québec à Trois-Rivières
127. Émilie Tremblay-Wragg, professeure, Université du Québec à Montréal, membre du CRIFPE
128. Nathalie Gagnon, professeure, Université du Québec à Rimouski, membre du CRIFPE



129. Karine Rondeau, professeure, Université du Québec à Montréal
130. Chantale Beaucher, professeure, Université de Sherbrooke
131. Florian Meyer, professeur, Université de Sherbrooke
132. Anastassis Kozanitis, professeur, Université du Québec à Montréal
133. Alain Stockless, professeur, Université du Québec à Montréal
134. Pierre Paillé, professeur retraité, Université de Sherbrooke
135. Sylvain Beaupré, professeur, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
136. Andréanne Gagné, professeure, Université de Sherbrooke
137. Elaine Turgeon, professeure, Université du Québec à Montréal
138. Eve Pouliot, professeure, Université du Québec à Chicoutimi
139. Vincent Bernier, professeur, Université du Québec à Montréal
140. Carole Raby, professeure, Université du Québec à Montréal, chercheuse régulière au CRIFPE
141. Julie Desjardins, doyenne, Université Bishop's
142. Edith Jolicoeur, professeure, Université du Québec à Rimouski
143. Joséphine Mukamurera, professeure, Université de Sherbrooke, membre du CRIFPE
144. Annie Malo, professeure, Université de Montréal
145. Fatima Bousadra, professeure, Université de Sherbrooke
146. Pierre-Canisius Kamanzi, professeur, Université de Montréal
147. Jean-Marc Nolla, professeur, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
148. Brigitte Voyer, professeure, Université du Québec à Montréal, membre du CRIFPE
149. Jean-Marie Lafortune, professeur, UQAM
150. Ahmed Moussa, professeur, Université de Montréal
151. Mélanie Dumouchel, professeure, Université du Québec à Montréal
152. Anick Baribeau, professeure, Université du Québec à Trois-Rivières
153. Sylvie Viola, professeure, Université du Québec à Montréal
154. Lucie Dionne, professeure, Université du Québec à Rimouski
155. Diane Leduc, professeure, Université du Québec à Montréal
156. Sabrina Moisan, professeure, Université de Sherbrooke
157. Émilie Morin, professeure, Université du Québec à Rimouski
158. Chantal Lepire, professeure, Université du Québec à Rimouski
159. Marta Anadon, professeure retraitée, Université du Québec à Chicoutimi
160. Denis Simard, professeur, Université Laval
161. Dan Thanh Duong Thi, professeure, Université du Québec à Montréal
162. Myriam Villeneuve-Lapointe, professeure, Université de Sherbrooke
163. Souleymane Barry, professeur, Université du Québec à Chicoutimi
164. Joanie Desgagné, professeure, Université du Québec à Chicoutimi
165. Jo Anni Joncas, professeure, Université de Sherbrooke
166. Catherine Gosselin, professeure, Université du Québec à Montréal
167. Marie-Josée Goulet, professeure, Université du Québec en Outaouais
168. Anderson Araújo-Oliveira, professeur, Université du Québec à Trois-Rivières
169. Martin Lalonde, professeur, Université du Québec à Montréal
170. Jean-François Maheux, professeur, Université du Québec à Montréal



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

171. Emilie Doutreloux, professeure, Université Laval
172. Jean-Pierre Gueyie, professeur, Université du Québec à Montréal
173. Virginie Robert, professeure, Université Laval
174. Vincent Boutonnet, professeur agrégé, Université du Québec en Outaouais
175. Frédéric Fournier, professeur, Université du Québec à Montréal
176. Rachel Bélisle, professeure, Université de Sherbrooke
177. Yvon Pépin, professeur retraité, Université Laval
178. Kevin Naimi, professeur, Université Laval
179. Marie-Eve Boisvert, professeure, Université de Montréal
180. Sylvie C. Cartier, professeure, Université de Montréal
181. Jean-Luc Bédard, professeur, Université TÉLUQ
182. Nadia Desbiens, professeure, Université de Montréal
183. Fasal Kanouté, professeure, Université de Montréal
184. Mathilde Cambron-Goulet, professeure, Université du Québec à Montréal
185. Émilie Giguère, professeure, Université Laval
186. Sarah Dufour, professeure, Université de Montréal
187. Marie-Claude Boivin, professeure, Université de Montréal
188. Katrine Roussel, professeure, Université du Québec à Montréal
189. Marie-Christine Beaudry, professeure, Université du Québec à Montréal
190. Nicolas Guichon, professeur, Université du Québec à Montréal
191. Patricia Dionne, professeure, Université de Sherbrooke
192. Véronique Fortier, professeure, Université du Québec à Montréal
193. Sonia Robitaille, professeure, Université du Québec à Montréal
194. Marie-Pier Godin, professeure, Université du Québec à Montréal
195. Jacques Viens, professeur retraité, Université de Montréal
196. Bruno Bourassa, professeur retraité, Université Laval
197. Ménaïc Champoux, professeure, Université du Québec à Montréal
198. Michael Zuniga, professeur, Université du Québec à Montréal
199. Marie-France Maranda, professeure retraitée, Université Laval
200. Sylvie Fontaine, professeure retraitée, Université du Québec en Outaouais
201. Sarah Landry, professeure, Université de Montréal
202. Nadia Rousseau, professeure, Université du Québec à Trois-Rivières
203. Marc Turgeon, professeur, Université du Québec à Montréal
204. François Bowen, professeur, Université de Montréal
205. Maryvonne Merri, professeure, Université du Québec à Montréal
206. Claudia Gagnon, professeure, Université de Sherbrooke
207. Brigitte Gagnon, professeure, Université de Sherbrooke
208. Monica Boudreau, professeure, Université du Québec à Rimouski
209. Tom Berryman, professeur, Université du Québec à Montréal
210. Karyne Gamelin, professeure, Université de Sherbrooke
211. Suzanne Guillemette, professeure, Université de Sherbrooke, membre du CRIFPE
212. Marie-Hélène Guay, professeure, Université de Sherbrooke
213. Emmanuelle Doré, professeure, Université de Sherbrooke



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

- 214. Ruth Philion, professeure, membre du CRIFPE, Université du Québec en Outaouais
- 215 Claire Moreau, professeure, Université de Sherbrooke
- 216. Ophélie Tremblay, professeure, Université du Québec à Montréal
- 217. Geneviève Brisson, professeure, Université de Sherbrooke

cc. Ministre de l'Enseignement supérieur
 Ministre de l'Éducation



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Documentation connexe

Mélanie Tremblay - Université du Québec à Rimouski, campus Lévis

Pour lire le Projet 23 présenté à l'ASSNAT : ICI

Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique et édictant la Loi sur l'Institut national d'excellence en éducation Présenté par le ministre de l'Éducation le 4 mai 2023

Rapport de la Commission de la culture et de l'éducation (consultations) déposé le 8 juin 2023

Principe adopté le 13 septembre 2023

Rapport de la Commission de la culture et de l'éducation adopté le 30 novembre 2023

Projet de loi no 23 (2023, chapitre 32): Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique et édictant la Loi sur l'Institut national d'excellence en éducation. Gazette officielle du Québec. 7 février 2024, 156^e année, no 6.

https://www.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/fileadmin/gazette/pdf_encrypte/lois_reglem_ents/2024F/82358.pdf

CONFÉRENCE DE PRESSE

Organisée en urgence, par Simon Viviers et Stéphane Allaire, contre le projet de loi 23 du ministre Drainville. Ont pris la parole pour dénoncer ce projet de loi le lundi 4 décembre 10h30 :

- * Éric Gingras, CSQ (plusieurs personnels scolaires)
- * Brigitte Bilodeau, FSE-CSQ (enseignant.e.s)
- * Annie Christine Tardif, FAE (enseignant.e.s)
- * Patricia Clermont, Je protège mon école publique (citoyen.ne.s et parents)
- * Suzanne-G. Chartrand, Debout pour l'école (citoyen.ne.s)
- * Madeleine Pastinelli, FQPPU (syndicats de profs universitaires + comité d'experts sur la liberté académique)
- * Marc-André Éthier, ancien président du CAPFE et codirecteur d'un numéro spécial de revues savantes sur le PL23
- * Denis Savard, CRIRES (centre de recherche en éducation)
- * Stéphane Allaire, porteur de deux lettres collectives (au Scientifique en chef et au Premier ministre) signées par des centaines de profs universitaire (profs en éducation)
- * Thérèse Laferrière, directrice de l'ouvrage collectif sur le PL23 (profs en éducation)
- * Mme Julie Desjardins, représentante de l'ADEREQ

https://www.dropbox.com/s/l4yt3vmj8f4l7dj/CP-PL23-20231204.mp4?dl=0&fbclid=IwAR2327c_R54G3sjxr6YG518vKIAVGMAj6lvGiYfNXQVQd--as4sEviAVpWE



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

TEXTE ADRESSÉ AUX ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS

Allaire, S., Viviers, S., Giroux, P., Leroux, M., Tremblay, M., Sirois, P. et Makdissi, H. (2023). *Enseignantes et enseignants : voici pourquoi la réforme drainville vous concerne (projet de loi 23)*. https://www.uqac.ca/portfolio/stephaneallaire/enseignants-pl23/?fbclid=IwAR1iSlqj_9uLPHf1HMHVh3nOI3Tq94xbIStUCFAA3L8McxMbySEL-sX4Xycw

RÉSOLUTIONS DE SYNDICATS

Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université (2023). Avis du comité de la Commission permanente sur la liberté académique : certaines dispositions du projet de loi 23 portent atteinte aux garanties prévues par la Loi sur la liberté académique dans le milieu universitaire. <https://fgppu.org/nouvel-avis-du-comite-de-la-commission-permanente-sur-la-liberte-academique-certaines-dispositions-du-projet-de-loi-23-portent-atteinte-aux-garanties-prevues-par-la-loi-sur-la-liberte-academique-dan/?fbclid=IwAR2kwBy28En-IDS5EQMbbPt2OvS3eohrKZ9euhOmJT9kQIHw6v3e24JATYM>

Syndicat des professeures et des professeurs de l'Université Laval. (2023). Résolution sur le retrait du projet 23. <https://spul.ca/actualites/reforme-drainville-les-membres-du-conseil-syndical-du-spul-ont-adopte-a-lunanimite-une-resolution-pour-demander-le-retrait-du-projet-de-loi-23/>

Syndicat des professeures et des professeurs de l'Université du Québec à Chicoutimi (2023). Résolution concernant le projet de loi no.23 : Le SPPUQAC demande le maintien du conseil supérieur de l'éducation et l'abandon du projet de création de l'institut national d'excellence en éducation, CS-2023-03-1.

Syndicat des professeures et des professeurs de l'Université du Québec à Montréal.(2023). Projet de loi no 23 : le SPUQ demande le maintien du conseil supérieur de l'éducation et l'abandon du projet de création de l'institut national d'excellence en éducation.

Syndicat des professeures et des professeurs de l'Université du Québec en Outaouais.(2023). <https://fpcsn.qc.ca/2023/10/04/pl23-le-syndicat-des-professeur-es-de-luqo-demande-au-ministre-drainville-de-retirer-son-projet-de-loi/>

Syndicat général des professeures et des professeurs de l'Université de Montréal. (2023). Résolution dénonçant le projet de loi 23.

ARTICLES DE JOURNAUX, COMMUNIQUÉS ET MÉDIAS CONTINUS - présentés en ordre chronologique décroissant

Chouinard, T. (2024, 23 avril). Plan d'action sur le français. Un tableau de bord et du réchauffé. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/2024-04-23/plan-d-action-sur-le-francais/un-tableau-de-bord-et-du-rechauffe.php>

Béland, S., Chénier, C. et Dionne, E. (2024, 22 mars). Le tableau de bord, les pommes et les oranges... *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/libre-opinion/809496/libre-opinion-tableau-bord-pommes-oranges?>



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Delobbe, A.-M., Tremblay, M. et Lemieux, O. (2024, 20 mars). Le « Tableau de bord de l'éducation » du ministre Drainville : dernière place au palmarès des bonnes idées? *Le Journal de Montréal*. <https://www.journaldemontreal.com/2024/03/20/le-tableau-de-bord-de-education-du-ministre-drainville-derniere-place-au-palmares-des-bonnes-idees>

Le Cabinet du ministre de l'Éducation (2024, 18 mars). Modernisation du réseau de l'éducation - Un nouveau tableau de bord pour appuyer le réseau scolaire. *Cision*. <https://www.newswire.ca/fr/news-releases/modernisation-du-reseau-de-l-education-un-nouveau-tableau-de-bord-pour-appuyer-le-reseau-scolaire-855250105.html>

Dion-Viens, D. (2024, 17 mars). Tableau de bord en éducation : Québec veut créer un « palmarès » des écoles. *Le Journal de Québec*. <https://www.journaldequebec.com/2024/03/17/tableau-de-bord-en-education--quebec-veut-creer-un-palmares-des-ecoles>

Bussièrès McNicoll, F. (2024, 1er février). Programmes courts en enseignement : Québec a-t-il agi avec trop de précipitation ? *Société Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/2046104/programmes-courts-enseignement-quebec-stage>

Hamaoui, S., Béland, M.-P., Asselin, L., Bibeau-Lorrain, C., Dion, M., Guido, C. Tourangeau-Laberge, R. et Sauvé-Lacourisère, A. (2023, 11 décembre). Contre les formations réduites en enseignement. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/dialogue/opinions/2023-12-11/communaute-etudiante/contre-les-formations-reduites-en-enseignement.php#>

Lemieux, A, Giguère, M.-H., Arseneau, R., Biao, F. et 47 signataires (2023, 15 décembre). PL23 suscite de vives inquiétudes pour la qualité de l'enseignement du français. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/803878/idees-pl23-suscite-vives-inquietudes-qualite-enseignement-francais?>

Cossette, J. (2023, 13 décembre). PL23, une insulte à la profession enseignante. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/803700/point-de-vue-pl23-insulte-profession-enseignante?>

Leduc, L. (2023, 9 décembre). En pleine grève, la réforme en éducation suscite des critiques. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2023-12-09/adoption-du-projet-de-loi-23/en-pleine-greve-la-reforme-en-education-suscite-des-critiques.php>

Association des directions générales scolaires du Québec (2023, 7 décembre). Adoption du projet de loi no 23 - L'ADGSQ offre sa collaboration au ministre de l'Éducation. *Cision*. <https://www.newswire.ca/fr/news-releases/adoption-du-projet-de-loi-no-23-l-adgsq-offre-sa-collaboration-au-ministre-de-l-education-846295889.html>

Cabinet du ministre de l'Éducation (2023, 7 décembre). Un réseau scolaire plus efficace pour la réussite de nos élèves : le ministre Drainville se réjouit de l'adoption du projet de loi 23. *Cision*. <https://www.newswire.ca/fr/news-releases/un-reseau-scolaire-plus-efficace-pour-la-reussite-de-nos-eleves-le-ministre-drainville-se-rejouit-de-l-adoption-du-projet-de-loi-23-891393384.html>

Centrale des syndicats du Québec (2023, 7 décembre). Adoption de la réforme Drainville - « Des changements majeurs qui font consensus contre eux », soutient la CSQ. *Cision*.



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

<https://www.newswire.ca/fr/news-releases/adoption-de-la-reforme-drainville-des-changements-majeurs-qui-ont-consensus-contre-eux-soutient-la-csq-894462072.html>

Fédération des centres de services scolaires du Québec (2023, 7 décembre). Adoption du projet de loi no 23 - La FCSSQ accueille la Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique et édictant la Loi sur l'Institut national d'excellence en éducation. *La fédération des centres de services scolaires du Québec*. <https://www.fcssq.quebec/medias/communiqués-de-presse/la-fcssq-accueille-la-loi-modifiant-principalement-la-loi-sur-l-instruction-publique-et-edictant-la-loi-sur-l-institut-national-d-excellence-en-education>

Labbé, J. (2023, 7 décembre). Éducation : le projet de loi 23 est adopté par l'Assemblée nationale. *Info Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/2033143/adoption-pl23-efficacite-education-quebec>

Plante, C. (2023, 7 décembre). Le projet de loi 23 adopté. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/politique/2023-12-07/reforme-de-la-gouvernance-scolaire/le-projet-de-loi-23-est-adopte.php>

Sioui, M.-M. (2023, 7 décembre). Drainville se réjouit de l'adoption du projet de loi 23. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/politique/quebec/803402/politique-quebecoise-drainville-rejouit-adoption-projet-loi-23>

Sioui, M.-M. (2023, 6 décembre). Drainville ne veut plus voir de profs délinquants passer d'une école à l'autre. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/politique/quebec/803307/drainville-ne-veut-plus-voir-profs-delinquants-passer-ecole-autre>

Lévesque, L. (2023, 4 décembre). PL23 : des groupes demandent au ministre Drainville d'abandonner sa réforme. *L'Actualité*. <https://lactualite.com/actualites/des-groupes-demandent-au-ministre-drainville-dabandonner-sa-reforme/>

Dion-Viens, D. (2023, 30 novembre). Feu vert à des formations courtes pour devenir prof : la décision du ministre Drainville « scandalise » des syndicats d'enseignants. *Le Journal de Québec*. <https://www.journaldequebec.com/2023/11/30/feu-vert-a-des-formations-courtes-pour-devenir-prof>

Perron, M. (2023, 26 novembre) L'école à trois vitesses et le projet de loi 23. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/lettres/802915/ecole-trois-vitesses-projet-loi-23>

Tremblay, E. (2023, 14 novembre). Le projet de loi n° 23 : quelle place et quelles conséquences pour l'éducation des adultes ? *Institut de coopération pour l'éducation aux adultes*. <https://icea.qc.ca/fr/actualites/le-projet-de-loi-n%C2%B0-23-C2%A0E2%80%AF-quelle-place-et-quelles-cons%C3%A9quences-pour-l%E2%80%99%C3%A9ducation-des>

Fédération des syndicats de l'enseignement (CSQ) (2023, 8 novembre). Projet de loi no 23 en éducation - De nombreux intervenants endossent une déclaration pour faire reculer le gouvernement Legault. *Cision*. <https://www.newswire.ca/fr/news-releases/projet-de-loi-no-23-en-education-de-nombreux-intervenants-endossent-une-declaration-pour-faire-reculer-le-gouvernement-legault-847123645.html>



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Bergeron, L. (2023, 31 octobre). Drainville souhaite resserrer le contenu des formations. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2023-10-31/zumba-et-sushi-pour-des-profs/drainville-souhaite-resserrer-le-contenu-des-formations.php>

Allaire, S., Tremblay, M., Paré, M. et Leroux, M. (2023, 29 septembre). L'anti-démocratie du projet de loi 23. *La Tribune*. <https://www.latribune.ca/opinions/2023/09/29/lanti-democratie-du-projet-de-loi-23-HNEIIAORKFFVFAFEIOZHMLLSQ/>

Scalabrini, J. (2023, 29 septembre). *Qualité de l'enseignement : la paille et la poutre*. *Le Soleil*.

<https://www.lesoleil.com/opinions/point-de-vue/2023/09/30/qualite-de-lenseignement-la-paille-et-la-poutre-DRDIMRWRDNCS3BG6GVI3BF3E3Q/>

Baby, A. (2023, 26 septembre). Monsieur le ministre Drainville, lâchez prise, et retirez votre projet de loi! *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/798763/education-monsieur-ministre-drainville-lachez-prise-retirez-votre-projet-loi?>

Bussières McNicoll, F. (2023, 23 septembre). Pourquoi ne pas revenir au certificat en pédagogie et raccourcir le bac en enseignement? Société Radio-Canada. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/2012488/bac-enseignement-reforme-certificat-quebec>

Lépine, M. et 33 coll. (2023, 22 septembre). En éducation, les raccourcis mènent à des culs-de-sac. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/798576/idees-education-raccourcis-menent-culs-sac?>

Ouellet, C. (2023, 19 septembre). Pour une formation à la hauteur des enseignants. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/dialogue/courrier-des-lecteurs/un-enjeu-des-avis/plaidoyers-pour-des-enseignants-de-qualite/2023-09-19/un-enjeu-des-avis/pour-une-formation-a-la-hauteur-des-enseignants.php>

Bélec, J.-D. (2023, 18 septembre). Il faut être con pour choisir la profession d'enseignant. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/libre-opinion/798222/libre-opinion-faut-etre-con-choisir-profession-enseignant?>

Allaire, S. et 243 coll. (2023, 11 septembre). Projet de loi 23 : renversons la vapeur pendant qu'il en est encore temps. *Le Journal de Québec*. <https://www.journaldequebec.com/2023/09/11/projet-de-loi-23-renversons-la-vapeur-pour-le-bien-de-tous-et-toutes-pendant-quil-en-est-encore-temps-1>

LeBlanc, D. (2023, 11 septembre). Projet de loi 23: des «nuages gris» pour l'éducation, selon des experts. *Le Droit*.

<https://www.ledroit.com/actualites/education/2023/09/11/projet-de-loi-23-des-nuages-gris-pour-leducation-selon-des-experts-ESMJGUWUBFAGHHNP56NVEDB7SM/>

Sioui, M.-M. (2023, 11 septembre). Des consultations aux airs de « dîner de cons » pour la réforme Drainville. *Le Devoir*.

<https://www.ledevoir.com/politique/quebec/797816/consultations-airs-diner-cons>



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Sioui, M.-M. (2023, 9 septembre). Comité confidentiel, sorties publiques. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/politique/quebec/797726/education-comite-confidentiel-sorties-publiques>

Lévesque, L. (2023, 27 juin). Pénurie, formation écourtée : Éric Gingras inquiet pour le milieu de l'éducation. *L'Actualité*. <https://lactualite.com/actualites/penurie-formation-ecourtee-eric-gingras-inquiet-pour-le-milieu-de-leducation/>

Allaire, S., Tremblay, M. et plus de 100 coll. (2023, 16 juin). Où est la ministre de l'Enseignement supérieur? *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/debats/opinions/2023-06-16/reforme-en-education/ou-est-la-ministre-de-l-enseignement-superieur.php>

Boisvert, M.-E., Horvais, J., et Paré, M. (2023, 15 juin). Et si on visait réellement la réussite éducative et scolaire pour tous?. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/792964/incident-et-si-on-visait-reellement-la-reussite-educative-et-scolaire-pour-tous>

Fortier, A., Danis, J. et 26 cosignataires (2023, 14 juin). L'INEE et le praticien réflexif. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/792927/idees-l-inee-et-le-praticien-reflexif>

Dancause, S. (2023, 12 juin). Drainville, les CSS et le royaume du « ferme ta gueule ». *Le Journal de Québec*. <https://www.journaldequebec.com/2023/06/12/drainville-les-css-et-le-royaume-du-ferme-ta-gueule>

Dion-Viens, D. (2023, 11 juin). Plus de 240 professeurs d'université contre la réforme Drainville. Ils demandent au gouvernement Legault de revoir le projet de loi 23. *Le Journal de Québec*. <https://www.journaldequebec.com/2023/09/11/plus-de-240-professeurs-duniversite-contre-la-reforme-drainville>

Teasdale, J. et Rizk, F. (2023, 6 juin). Il est temps de se concentrer sur les élèves. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/debats/opinions/2023-06-06/reforme-en-education/il-est-temps-de-se-concentrer-sur-les-eleves.php>

Plante, C. (2023, 2 juin). Des manifestations hautes en couleur contre la réforme Drainville. *Le Quotidien*. <https://www.lequotidien.com/actualites/education/2023/06/02/des-manifestations-hautes-en-couleur-contre-la-reforme-drainville-BNYDGX2PWZDFJI62QI7URGHLXI/>

Makdissi, H. (2023, 1er juin) Le projet de loi 23 et son hégémonie scientifique, l'institut national d'excellence en éducation. *Le Soleil*. <https://www.lesoleil.com/opinions/point-de-vue/2023/06/01/le-projet-de-loi-23-et-son-hegemon-scientifique-linstitut-national-dexcellence-en-education-WKXPZI32DFGOBMJOAJ7PF5KD5U/>

Provost, A.-M. (2023, 1er juin). La réforme Drainville inquiète les directions d'écoles. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/societe/education/792118/education-la-reforme-drainville-inquiete-les-directions-d-ecoles>

Chartrand, S.-G. et Paret, M.-C. (2023, 31 mai). INEE : Des justifications discutables au nom de la science. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/debats/opinions/2023-05-31/replique/inee-des-justifications-discutables-au-nom-de-la-science.php>



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Larochelle, M. (2023, 30 mai). A-t-on vraiment besoin d'un tel dinosaure ? *La Presse*.
<https://www.lapresse.ca/debats/opinions/2023-05-30/creation-d-un-institut-d-excellence-en-education/a-t-on-vraiment-besoin-d-un-tel-dinosaure.php>

Désautels, J. (2023, 30 mai). A-t-on besoin d'un institut d'excellence en éducation (INEÉ)? *Le Soleil*. <https://www.lesoleil.com/opinions/parole-au-lecteur/2023/05/30/a-t-on-besoin-dun-institut-dexcellence-en-education-inee-JKGEBI2NUVFJ5K4NSF3FBI2OKY/>

Tremblay, M., Passaro, V., Barabé, G., Thibault, M. et 50 cosignataires (2023, 27 mai). L'Institut national d'excellence en éducation : une réflexion collective est nécessaire. *Le Journal de Montréal*. <https://www.journaldemontreal.com/2023/05/27/linstitut-national-dexcellence-en-education-une-reflexion-collective-est-necessaire>

Allaire, S., Leroux, M., Paré, M., Tremblay, M., Goyette, N. et al. (2023, 27 mai). L'INEE, un institut de la naïveté par excellence en éducation. *Le Devoir*.
<https://www.ledevoir.com/opinion/idees/791837/idees-l-inee-un-institut-de-la-naivete-par-excellence-en-education>

Dion-Viens, D. (2023, 24 mai). Offensive contre la formation courte pour devenir prof. *Le Journal de Québec*. <https://www.journaldequebec.com/2023/05/24/offensive-contre-la-formation-courte-pour-devenir-prof>

Leroux, M., Sirois, G. et 32 coll. (2023, 24 mai). Résorber une pénurie par la formation : est-ce la bonne solution ? *Le Journal de Montréal*.
<https://www.journaldemontreal.com/2023/05/24/resorber-une-penurie-par-la-formation-est-ce-la-bonne-solution>

Passaro, V., Tremblay, M. et 50 coll. (2023, 23 mai). Comment jugerons-nous de l'excellence de l'école québécoise ? *Le Devoir*.
<https://www.ledevoir.com/opinion/idees/791757/education-comment-jugerons-nous-de-l-excellence-de-l-ecole-quebecoise?>

Sirois, G., Morales-Perlaza, A., Leroux, M. et 32 coll. membres du CRIPFE (2023, 23 mai). Déprofessionnaliser l'enseignement. *Le Devoir*.
<https://www.ledevoir.com/opinion/idees/791523/idees-deprofessionnaliser-l-enseignement?>

Bernatchez, J., Lemieux, O., Viviers, S. et Cordeau, W. (2023, 16 mai). La réforme Drainville renforce l'autorité du ministre et élimine les contre-pouvoirs. *The Conversation*.
<http://theconversation.com/la-reforme-drainville-renforce-lautorite-du-ministre-et-elimine-les-contre-pouvoirs-205550>

Proulx, J.-P., Benjamin, C., Bisailon, R., Saint-Pierre, C., Boutin, N. et Lessard, C. (2023, 16 mai). Pourquoi détruire une instance historique ? *Le Devoir*.
<https://www.ledevoir.com/opinion/idees/790985/idees-pourquoi-detruire-une-instance-historique-qui-fonctionne>

Viviers, S. et 13 cosignataires (2023, 12 mai). La priorité en éducation : améliorer drastiquement les conditions de travail du personnel. *Revue Pivot*.
<https://pivot.quebec/2023/05/12/la-priorite-en-education-ameliorer-drastiquement-les-conditions-de-travail-du-personnel/>



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Viviers, S. et 13 cosignataires (2023, 12 mai). La priorité, améliorer les conditions de travail du personnel. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/debats/opinions/2023-05-12/reforme-en-education/la-priorite-ameliorer-les-conditions-de-travail-du-personnel.php>

Magnan, M.-O. et 30 cosignataires (2023, 10 mai). Quid des recherches en éducation ? *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/790697/idees-quid-les-recherches-en-education>

Scalabrini, J. (2023, 10 mai). Un recul pour la profession enseignante. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/debats/opinions/2023-05-10/reforme-en-education/un-recul-pour-la-profession-enseignante.php>

Vivier, S., Goyette, N. et 11 cosignataires (2023, 10 mai). Projet de loi 23 en éducation : attention à ne pas aggraver la situation! *Le Journal de Montréal*. <https://www.journaldemontreal.com/2023/05/10/projet-de-loi-23en-education-attention-a-ne-pas-aggraver-la-situation>

Goyette, N. et 12 cosignataires (2023, 9 mai). Risques et périls de l'Institut d'excellence en éducation. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/790632/idees-risques-et-perils-de-l-institut-d-excellence-en-education>

David, M. (2023, 9 mai). Les défauts de ses qualités. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/chroniques/790651/chronique-les-defauts-de-ses-qualites>

Chouinard, M.-A. (2023, 8 mai). Est-il nécessaire de donner tous les pouvoirs au ministre de l'Éducation ? *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/editoriaux/790579/reforme-drainville-est-il-necessaire-de-donner-tous-les-pouvoirs-au-ministre-de-l-education>

Dancause, S. (2023, 8 mai). Éducation : le danger de confier autant de pouvoirs à Bernard Drainville. *Le Journal de Québec*. <https://www.journaldequebec.com/2023/05/08/education-le-danger-de-confier-autant-de-pouvoirs-a-bernard-drainville>

Saussez, F. (2023, 8 mai). Vers un troisième lien en éducation ? *Le Soleil*. <https://www.lesoleil.com/opinions/point-de-vue/2023/05/08/vers-un-troisieme-lien-en-education-Y427RATRUFFYDOJ6IYUPKZMWZI/>

Chartrand, S.-G. et 28 cosignataires (2023, 6 mai). Le coup de force du ministre Drainville. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/790515/education-le-coup-de-force-du-ministre-drainville?>

Beaulieu-Kratchanov, L. (2023, 5 mai). Des syndicats contre la réforme Drainville en éducation, jugée centralisatrice et inutile. *Pivot*. <https://pivot.quebec/2023/05/05/des-syndicats-contre-la-reforme-drainville-en-education-jugee-centralisatrice-et-inutile/>

Confédération des syndicats nationaux (2023, 4 mai). Réforme Drainville : un autre brassage de structure sans consultation, selon la CSN. *Confédération des syndicats nationaux*. <https://www.csn.qc.ca/actualites/reforme-drainville-un-autre-brassage-de-structure-sans-consultation-selon-la-csn/>



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Dion-Viens, D. et Lajoie, G. (2023, 4 mai). Réforme en éducation : qu'est-ce que ça va changer pour votre enfant? *Le Journal de Québec*.
<https://www.journaldequebec.com/2023/05/04/reforme-en-education--quest-ce-que-ca-va-changer-pour-votre-enfant>

Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec (2023, 4 mai). Le nouveau Conseil de l'enseignement supérieur perdrait une vision globale indispensable.
<https://fneeq.qc.ca/fr/le-nouveau-conseil-de-lenseignement-superieur-perdrait-une-vision-globale-indispensable/>

Marceau, J. (2023, 4 mai). La réforme Drainville : le ministre de l'Éducation s'octroie d'importants pouvoirs. *Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1976853/projet-loi-bernard-drainville-education?depuisRecherche=true>

Morasse, M.-E. et Pilon-Larose, H. (2023, 4 mai). La réforme Drainville accueillie froidement. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2023-05-04/la-reforme-drainville-accueillie-froidement.php>

Pilon-Larose, H. (2023, 4 mai). Drainville sert la vis aux centres de services scolaires. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2023-05-04/reforme-en-education/drainville-serre-la-vis-aux-centres-de-services-scolaires.php>

Plante, C. (2023, 4 mai). Nouvelle réforme de la gouvernance scolaire : Drainville se donne les pleins pouvoirs. *Le Quotidien*.
<https://www.lequotidien.com/actualites/politique/2023/05/04/projet-de-loi-23-bernard-drainville->

Sioui, M.-M. (2023, 3 mai). Drainville veut des directeurs de centres de services scolaires plus redevables. *La Presse*. <https://www.ledevoir.com/politique/quebec/790337/drainville-veut-des-directeurs-de-centres-de-services-scolaires-plus-redevables?>

Chouinard, T. (2023, 2 mai). Plus de pouvoirs au ministre, un nouvel institut. *La Presse*.
<https://www.lapresse.ca/actualites/education/2023-05-02/reforme-drainville/plus-de-pouvoirs-au-ministre-un-nouvel-institut.php>

DOCUMENTS ET MÉMOIRES DÉPOSÉS EN COMMISSION PARLEMENTAIRE

Allaire, S. (2023). Consolider l'écosystème des recherches en éducation et leur diffusion plutôt qu'ajouter une structure. *Mémoire présenté dans le cadre des consultations portant sur le Projet de loi n° 23, Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique et édictant la Loi sur l'Institut national d'excellence en éducation*.
https://www.assnat.qc.ca/Media/Process.aspx?MediaId=ANQ.Vigie.BII.DocumentGenerique_190617&process=Default&token=ZyMoxNwUn8ikQ+TRKYwPCjWrKwg+vIv9rjij7p3xLGTZDmLVSmJLoqe/vG7/YWzz



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Association québécoise du personnel de direction des écoles (AQPDE) (2023). *Projet de loi 23. Mémoire présenté dans le cadre des consultations portant sur le Projet de loi n° 23, Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique et édictant la Loi sur l'Institut national d'excellence en éducation.*

https://www.assnat.qc.ca/Media/Process.aspx?MediaId=ANQ.Vigie.Bll.DocumentGenerique_190347&process=Default&token=ZyMoxNwUn8ikQ+TRKYwPCjWrKwg+vIv9rjij7p3xLGTZDmLVSmJLoqe/vG7/YWzz

Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) (2023). *Mémoire présenté dans le cadre des consultations portant sur le Projet de loi n° 23, Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique et édictant la Loi sur l'Institut national d'excellence en éducation.*

https://www.assnat.qc.ca/Media/Process.aspx?MediaId=ANQ.Vigie.Bll.DocumentGenerique_190621&process=Default&token=ZyMoxNwUn8ikQ+TRKYwPCjWrKwg+vIv9rjij7p3xLGTZDmLVSmJLoqe/vG7/YWzz

CSQ (2023). *Projet de loi 23: présage d'un appauvrissement en éducation (CSQ) Mémoire présenté dans le cadre des consultations portant sur le Projet de loi n° 23, Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique et édictant la Loi sur l'Institut national d'excellence en éducation.*

https://www.assnat.qc.ca/Media/Process.aspx?MediaId=ANQ.Vigie.Bll.DocumentGenerique_190415&process=Default&token=ZyMoxNwUn8ikQ+TRKYwPCjWrKwg+vIv9rjij7p3xLGTZDmLVSmJLoqe/vG7/YWzz

Fédération des comités de parents du Québec (2023). *Projet de loi 23. Mémoire présenté dans le cadre des consultations portant sur le Projet de loi n° 23, Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique et édictant la Loi sur l'Institut national d'excellence en éducation.*

https://www.assnat.qc.ca/Media/Process.aspx?MediaId=ANQ.Vigie.Bll.DocumentGenerique_190365&process=Default&token=ZyMoxNwUn8ikQ+TRKYwPCjWrKwg+vIv9rjij7p3xLGTZDmLVSmJLoqe/vG7/YWz

FSE-CSQ (2023). *Projet de loi 23: une volonté de contrôle qui nuit à l'éducation (FSE-CSQ). Mémoire présenté dans le cadre des consultations portant sur le Projet de loi n° 23, Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique et édictant la Loi sur l'Institut national d'excellence en éducation.*

https://www.assnat.qc.ca/Media/Process.aspx?MediaId=ANQ.Vigie.Bll.DocumentGenerique_190545&process=Default&token=ZyMoxNwUn8ikQ+TRKYwPCjWrKwg+vIv9rjij7p3xLGTZDmLVSmJLoqe/vG7/YWzz

Goyette, N., Leroux, M., Savard, D. et Éthier, M.-A. (2023). *Le projet de loi 23 apporte-t-il des solutions appropriées aux problèmes actuels de l'éducation ? Mémoire présenté dans le cadre des consultations portant sur le Projet de loi n° 23, Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique et édictant la Loi sur l'Institut national d'excellence en éducation.*

<https://drive.google.com/file/d/1eGVwVpiEWGT47vRbr3wi11nb9DfmhDwf/view>



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Laferrière, T. (2023). Audiences de la Commission de la culture et de l'éducation sur le pl23. *Mémoire présenté dans le cadre des consultations portant sur le Projet de loi n° 23, Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique et édictant la Loi sur l'Institut national d'excellence en éducation.*

https://www.assnat.qc.ca/Media/Process.aspx?MediaId=ANQ.Vigie.Bll.DocumentGenerique_190625&process=Default&token=ZyMoxNwUn8ikQ+TRKYwPCjWrKwg+vlv9rjij7p3xLGTZDmLVSmJLoqe/vG7/YWzz

Lemieux, O., Bernatchez, J., Viviers, S. et Cordeau, W. (2023). *Pour une gouvernance scolaire démocratique au service des élèves : Mémoire présenté dans le cadre des consultations portant sur le Projet de loi n° 23, Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique et édictant la Loi sur l'Institut national d'excellence en éducation.* https://80e79771-166d-4fd7-be32-2aca441aad8.filesusr.com/ugd/c00853_5ed388436f644a10bd5c3c1fd16e45f2.pdf

Passaro, V., Tremblay, M., Barabé, G., Bergeron, L., Thibault, M., Luquette, M. et 47 cosignataires (2023). *Réaction de la communauté en didactique des mathématiques au projet de loi 23 proposant la création d'un Institut national d'excellence en éducation (INEE).* <https://docs.google.com/document/d/1SrLCwod5pxIkNxlwPYptrA6mBA9TJtsU/edit?usp=sharing&ouid=108228728495020457511&rtpof=true&sd=true>

DOSSIERS

CSQ (2023). La réforme Drainville (PL23) n'est pas une priorité!

<https://www.lacsq.org/dossiers/la-reforme-drainville-pl23-nest-pas-une-priorite/>

FAE (2023). *La réforme Drainville : un écran de fumée.* https://www.lafae.qc.ca/reforme-drainville?fbclid=IwZXh0bgNhZW0CMtAAAR1nt2B4mMoKvSfuBAwtM1VEWax9FtrmLDrU4mCJZTI552CAq1Kyrr41GCY_aem_eOmMjAKQe6sPPR_aMD_zSQ

Fédération des comités de parents (2023). *Mise en œuvre du projet de loi 23.*

<https://www.fcpq.qc.ca/mise-en-oeuvre-du-projet-de-loi-23/>

BALADOS

Duclot, S. (2023, 1er décembre). Le ministre de l'éducation accepte des formations de 30 crédits pour obtenir le brevet. *TikTok.*

<https://www.tiktok.com/@sylvainduclos2/video/7307808091381320966>

Duclot, S. (2023, 14 octobre). À propos du projet de loi 23. *TikTok.*

<https://www.tiktok.com/@sylvainduclos2/video/7289941711034289413>

Morrisett, F. (2023, 7 octobre). Le projet de loi 23 donne au gouvernement le pouvoir direct nommer les directeurs d'école et veiller à l'administration scolaire. Qu'est-ce que ça implique ? Parlons-en. *TikTok.*

<https://www.tiktok.com/@farnellmorisset/video/7287247849648033030>



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

CSQ (2023, 23 septembre). Prendre les devants (2023, 26 septembre). Éducation et projet de loi 23. Épisode 1 Saison 2. https://www.youtube.com/watch?v=il6f7_H1xRI

Duclos, S. (2023, 9 mai). Le ministre veut des données. *TikTok*.
<https://www.tiktok.com/@sylvainduclos2/video/7231273456107588870>

VIDÉOS

FSE-CSQ (2023, 7 décembre). Réaction de la FSE-CSQ à la suite de l'adoption du PL23.
<https://fb.watch/tt3ZEwaNo0/>

Tardif, A.-C. (2023, 7 décembre). Réaction de la FAE à la suite de l'adoption du PL23.
<https://fb.watch/tt4RScHZaP/>

Tardif, A.-C. (2023, 17 octobre). Le PL23 : qu'en est-il ? Capsule d'information adressée aux membres de la FAE. <https://www.lafae.qc.ca/video/pl23-act>

Goyette, N., Leroux, M., Ethier, M.-A. et Savard, D. (2023, 8 juin). Audition en commission parlementaire sur le projet de loi 23. <https://www.youtube.com/watch?v=YdHeJB-zFx8>

FAE (2023, 2 juin). Un écran de fumée : La FAE demande le retrait du #PL23.
<https://fb.watch/tt3qgPfJPW/>

TEXTE SOUMIS

Saussez, F. (2023, juin). Des clés de lecture d'enjeux liés à la création de l'Institut National d'Excellence en Éducation. Texte soumis à différents journaux.
https://drive.google.com/file/d/1vqm7PaYAsQVgljVcNxyw_OglwQRak7/view?usp=sharing

EN AMONT - QUELQUES ARTICLES DE JOURNAUX SUR LA CRÉATION DE L'INSTITUT D'EXCELLENCE EN ÉDUCATION EN 2017

Allaire, S., et 19 cosignataires. (2017). Institut d'excellence en éducation : une faible valeur ajoutée. *Le Soleil*, 20 novembre 2017. <https://www.lesoleil.com/2017/11/19/institut-dexcellence-en-education-une-faible-valeur-ajoutee-37fe7b8ece1ae39f921b00ebf612ce49/>

Bednarz, N. et 25 cosignataires (2017). Mémoire d'un collectif de professeurs didacticiens des mathématiques du Québec sur la création d'un institut national d'excellence en éducation. https://periscope-r.quebec/memoire.didacticiens_maths_institut.pdf

Collectif (2017). INEE-FABLE : regroupement de textes en réaction avec le projet de l'INEE en 2017. <http://inee-fable.blogspot.com/2017/11/memoire-dun-collectif-de-professeurs.html>



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

EN AMONT AU PL23 : AU SUJET DE LA DÉFINITION DE DONNÉES PROBANTES RETENUE PAR LE MINISTRE À TRAVERS SON PROJET DE LOI

Allaire, S., Granger, N., Tremblay, M., et Leroux, M. (2023). Au-delà des données probantes : l'importance de la diversité des connaissances issues des recherches en éducation. *Réseau d'information pour la réussite éducative*. <https://rire.ctreg.qc.ca/au-dela-des-donnees-probantes-limportance-de-la-diversite-des-connaissances-issues-des-recherches-en-education/>

Bachand, C.-A. (2023). Éducation : voici pourquoi les données probantes ne disent pas tout. *The conversation*. <https://theconversation.com/education-voici-pourquoi-les-donnees-probantes-ne-disent-pas-tout-204978>

Leroux, M., Allaire, S., Granger, N. et Tremblay, M. (2022, 2 décembre). Entre recherche en éducation et château de cartes. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/773064/idees-entre-recherche-en-education-et-chateau-de-cartes?>

EN AMONT AU PL23 : L'IMPORTANCE D'UNE GESTION PARTAGÉE

Allaire, S., Auvergnat Ringuette, M., Beaupré-Lavallée, A., Bernatchez, J., Charland, P., Dancause, S., Goyette, N. et al. (2022, 10 juin). Valoriser le personnel enseignant sans nier le cœur de leur travail. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/721278/idees-valoriser-le-personnel-enseignant-sans-nier-le-coeur-de-leur-travail?#>

Delobbe, A.-M., Tremblay, M. et Lemieux, O. (2023, 30 janvier). Rendre des comptes en éducation. Pour qui, pour quoi et comment ? *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/debats/opinions/2023-01-30/rendre-des-comptes-en-education/pour-qui-pour-quoi-et-comment.php>



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Les enseignantes du ministre Big Brother

Stéphane Allaire - Université du Québec à Chicoutimi

Thérèse Laferrière – Université Laval





<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Synopsis

Depuis la parution du projet de loi 23 du ministre Drainville,
les critiques se multiplient.

Peu importe ce qu'ils en pensent, des enseignants se retiennent d'en parler
publiquement en raison du devoir de loyauté qui brime leur liberté de parole.

Certains y voient une querelle entre chercheurs.

D'autres se sentent sans grand pouvoir devant le projet.

Pourtant, si elle est adoptée, cette loi pourrait avoir des répercussions
concrètes pour l'école et la classe...



Levée du rideau



Chambre législative



Ministre (aux parlementaires, fier)

La loi 23 m'octroierait le pouvoir de nommer et destituer les directions générales des centres de services scolaires (CSS) (chap. 1; 18).

Elle me permettrait aussi de renverser les décisions prises par ces derniers.

Ministre (aux parlementaires, fier)

La loi instaurerait aussi un nouveau mécanisme de surveillance (chap 1; 37).

Concrètement, les données concernant l'enseignement et la réussite des élèves seraient accessibles en temps réel par l'entremise d'un tableau de bord dans mon bureau.



Ministre (aux parlementaires, fier)

Un contrat d'imputabilité obligerait les CSS à atteindre des seuils de performance, notamment en matière de réussite des élèves (chap. 1; 25).

À défaut de les atteindre, je disposerais d'un pouvoir d'intervention direct auprès des écoles (chap. 1; 36), ainsi qu'en matière de formation continue (chap. 1; 34).





<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



Ministre *(aux parlementaires, fier)*

En outre, la loi 23 créerait un Institut national d'excellence en éducation (INEE).

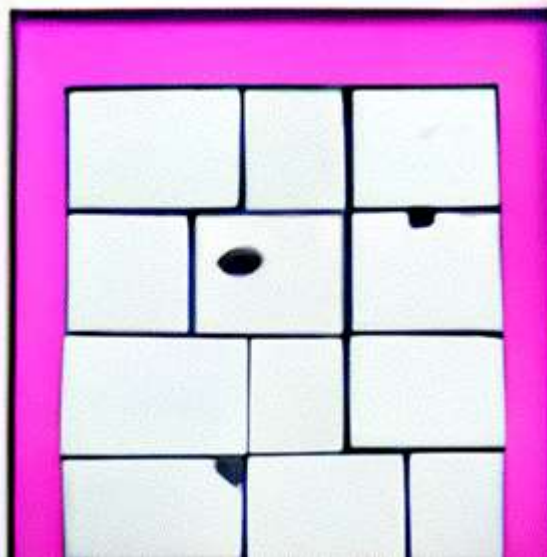
Il recommanderait les méthodes pédagogiques à utiliser en classe, partant d'une sélection de résultats de recherche (chap 2; 5), sur la base de critères mal connus.



Sur le terrain

*Au bunker.
Ministre devant son
tableau de bord.
72 écrans.
Un clignote
particulièrement
rouge.
Bip assourdissant
en continu.*





Ministre
*(à lui-même,
en panique)*

3% de moins en écriture
à l'École de la Chute libre
depuis la dernière
« vérification trimestrielle
du ministère »?

C'est épouvantable!

Qu'on appelle l'INEE
pour redresser la barre!



Au téléphone



Ministre
(à l'INEE, en panique)

Il y a une école où ça va
vraiment mal en écriture!

Pouvez-vous me dire ce
qu'ils doivent faire?

Vous savez tout ça,
vous, n'est-ce pas?



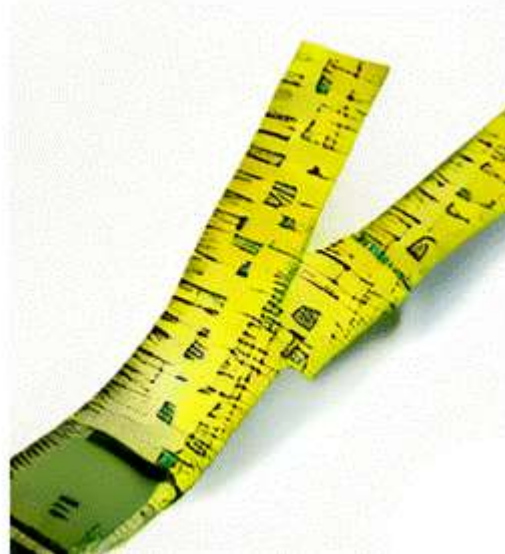
INEE (*au ministre, sur un ton de certitude absolue*)

Absolument!
Allez-y avec
l'« enseignement emphatique ».
Croyez-nous, ils vont être
en voiture avec ça!
On vous envoie quelques
petites fiches sur le sujet.
Vous allez voir,
si elles suivent
bien la procédure,
ça va bien aller...



Ministre (*à l'INEE, confiant*)

Je m'occupe du suivi!
Je vous reviendrai
au besoin si des mesures
plus costaudes
sont nécessaires.



Au téléphone



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



Ministre
*(au DG du CSS
de la Panacée,
sur un ton ferme)*

Ça va mal en écriture
chez vous, monsieur le DG!

Les résultats ont diminué
de 3% à l'École
de la Chute libre.

Voulez-vous bien me dire
ce qui se passe?

DG *(au Ministre,
géné)*

Vous savez, on travaille
rigoureusement, monsieur
le ministre.

Le développement de l'écriture,
ça prend du temps.

C'est peut-être simplement
un concours
de circonstances aussi.



Ministre *(au DG, sur un ton autoritaire)*

Seriez-vous en train
de banaliser la situation?

Je vous rappelle que vous
avez signé un contrat
de performance nous
promettant des hausses
de 4% en écriture!

Vous n'aimeriez pas
qu'on soit obligés
de nous séparer, vous et moi,
n'est-ce pas monsieur
le directeur?





DG (*au ministre, investi d'une mission*)

Bien sûr que non,
monsieur le ministre.
Soyez sans crainte.
Je fais le suivi auprès
de la direction
d'établissement concernée.
Vous aurez des résultats
rapidement.
Comptez sur moi!



Au téléphone



DG (*au directeur de l'École de la Chute libre, stressé*)

Le ministre vient de m'appeler.
Ça va mal en écriture...
On nous suggère
[obligatoirement] d'implanter
l'« enseignement emphatique ».





<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Directeur (au DG, perplexe)

C'est bien étonnant ça...
Pas plus tard qu'hier, les enseignantes
me parlaient positivement
du progrès des élèves.
Les résultats au dernier bulletin
en témoignent aussi.
Je me renseigne et te reviens.
Et j'y pense... Une enseignante vient
de quitter en maladie. La remplaçante
s'approprie un nouveau niveau.
C'est à considérer, non?



DG (au directeur, sur un ton affirmatif)

Il ne s'agit pas de se renseigner
ou de considérer quoi que ce soit.
Il s'agit de mettre en place
l'« enseignement emphatique »
dans ton école
avec les 12 enseignantes
du primaire.
Point final.





Directeur *(aux enseignantes, géné)*

Le DG nous demande d'implanter
l'« enseignement empathique »
le plus rapidement possible.

C'est une commande du ministre.
Son tableau de bord lui a dit
que la performance des élèves
a diminué.

L'INEE va envoyer quelqu'un
pour nous dire quoi faire si on n'y
arrive pas. Il paraît qu'ils savent
comment ça fonctionne, eux.



Enseignantes *(au directeur, confiantes)*

Vous parlez du résultat à la dernière
« vérification trimestrielle du ministère »?

Il faut prendre ça avec un grain de sel.
On utilise bien d'autres choses
pour évaluer les élèves.

Regardez plutôt le dernier bulletin;
il donne un meilleur portrait d'ensemble.

On collecte des traces en continu aussi.
Ça rend mieux compte de la progression
des élèves.



Directeur *(aux enseignantes, sur un ton neutre)*

C'est bien intéressant mais le tableau de bord
du ministère n'est pas conçu comme ça.
Je suis désolé. On n'a pas le choix. Il faut procéder
avec ce qui est probant aux yeux du ministre.
Ils vont vérifier lors du prochain suivi trimestriel.





Enseignantes
*(au directeur,
inquiètes)*

Mais c'est un retour en arrière.
Et on ne peut pas tout ramener
à de l'« enseignement empathique ».
On a peur pour l'engagement
des élèves et la qualité
de l'expérience d'apprentissage.



Directeur
*(aux enseignantes,
résigné)*

Je vais vous envoyer
les fiches du ministère
tantôt.
Tenez-moi au courant
de comment le changement
se passe...
Vous comprenez aussi qu'on
n'a pas de budget
pour vous soutenir.
[soupir]

*Directeur
quitte la salle
du personnel,
piteux*





<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



Fermeture du rideau

Le projet de loi Drainville n'a pas l'étoffe d'un projet porteur pour une école du 21^e siècle.

Il s'agit d'une initiative de centralisation et de contrôle de l'intervention éducative dont l'effet domino débute dans le bunker du ministre pour s'affaïsser dans la classe des enseignants.

En d'autres mots, il s'agit d'un projet du siècle dernier.



En salle...

Probablement
l'année prochaine.