

LE PROJET DE LOI 23 APPORTE-T-IL DES SOLUTIONS APPROPRIÉES
AUX PROBLÈMES ACTUELS DE L'ÉDUCATION ?

Mémoire présenté à la Commission de culture et de l'éducation le cadre de la consultation générale et des auditions publiques sur le 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.

Rédigé par

Nancy Goyette, Ph.D., professeure
Université du Québec à Trois-Rivières

Mylène Leroux, Ph. D., professeure
Université du Québec en Outaouais

Denis Savard, Ph. D., professeur
Université Laval

avec la collaboration de
Marc-André Éthier, Ph. D., professeur
Université de Montréal

Le 6 juin 2023

REMERCIEMENTS.....	3
AVANT-PROPOS.....	4
RÉSUMÉ.....	5
INTRODUCTION.....	6
1. LA DISPARITION D'INSTANCES TELLES QUE LE CSÉ ET LE CAPFE : POURQUOI DÉTRUIRE DES INSTANCES INDÉPENDANTES, REPRÉSENTATIVES ET DÉMOCRATIQUES QUI FONCTIONNENT ?.....	7
1.1 Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ)	7
1.2 Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE)	8
2. LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANT·E·S: QUE NOUS DISENT LES RECHERCHES ACTUELLES?.....	9
2.1 Enjeux relatifs à formation initiale et continue	9
2.1.1 Formation initiale	9
2.1.2 Formation continue.....	11
2.2 Conséquences anticipées	13
3. LA RECHERCHE EN ÉDUCATION : EST-CE LE RÔLE DU MINISTÈRE DE DÉFINIR CE QUI EST UNE BONNE ET UNE MAUVAISE RECHERCHE ?.....	15
3.1 Qu'est-ce que la recherche en éducation ?.....	15
3.2 Pourquoi les « données probantes » devraient-elles être la seule source fiable en éducation?.....	16
4. LA GESTION AXÉE SUR LES RÉSULTATS ET LES SYSTÈMES D'INFORMATION: DES OUTILS DE GESTION À APPLIQUER AVEC DISCERNEMENT.....	17
4.1 Gestion axée sur les résultats.....	17
4.2 Gestion de l'information	19
5. RÉUSSITE ÉDUCATIVE, BIENÊTRE DES ÉLÈVES ET DES PERSONNELS SCOLAIRES : QUELS IMPACTS ENVISAGÉS AU REGARD DE DIVERS ÉCRITS SCIENTIFIQUES ?.....	21
5.1 Réussite éducative et bien-être des élèves.....	21
5.2 Liens entre le bien-être des élèves et du personnel scolaire.....	22
5.3 Bien-être du personnel scolaire	23
CONCLUSION : UN INEÉ QUI NE SEMBLE PAS NÉCESSAIRE.....	23
RECOMMANDATIONS.....	24
Remarques finales: quelques pistes de solutions envisagées pour améliorer le système éducatif	24
BIBLIOGRAPHIE.....	25

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier nos collègues qui ont collaboré avec nous à l'élaboration de ce mémoire.

Stéphane Allaire, Ph. D, professeur à l'Université du Québec à Chicoutimi

Corina Borri-Anadon, Ph. D, professeure à l'Université du Québec à Trois-Rivières

Jean-François Desbiens, Ph. D, professeur et vice-doyen à la formation de la Faculté des sciences de l'activité de l'Université de Sherbrooke

Andréanne Gélinas-Proulx, Ph. D, professeure à l'Université du Québec en Outaouais

Thérèse Laferrière, Ed. D, professeure à l'Université Laval

Stéphane Martineau, Ph. D, professeur à l'Université du Québec à Trois-Rivières

Mélanie Paré, Ph. D, professeure à l'Université de Montréal

Geneviève Sirois, Ph. D., professeure à la TELUQ

Mélanie Tremblay, Ph. D, professeure à l'Université du Québec à Rimouski

Brigitte Voyer, Ph. D., professeure Université du Québec à Montréal

Et plusieurs autres collègues qui ont participé à nos échanges.

AVANT-PROPOS

Nous reconnaissons le travail de tous les collègues qui ont à cœur la réussite éducative à laquelle nous comptons aussi contribuer.

Nous encourageons l'utilisation de statistiques de suivi et de planification (souvent appelées abusivement "données probantes") qui permettent un meilleur pilotage et des interventions effectives du système en continu. À certaines conditions, ce système peut aussi servir la recherche sur les trajectoires et la réussite scolaire.

Nous attribuons une grande importance et valeur aux résultats de la recherche. C'est à juste titre qu'ils augmentent la confiance que la population accorde aux propositions et hypothèses émises en éducation, mais il faut prendre garde de les ériger en certitudes ou de prétendre qu'il s'agit de preuves qui fonctionnent à tout coup (Weinstock, 2020). Comme membres d'une vaste communauté de recherche, nous produisons tous les jours des résultats de recherches, et nous tenons compte de tous les résultats pertinents et valides issus de la recherche. Nous désirons cependant éviter les glissements de sens et les abus de langage concernant les « données probantes », lesquels pourraient justifier des usages tendancieux des résultats des recherches. Pour éviter la confusion, nous utilisons ici l'expression « résultats probants ». En somme, nous appelons à la prudence, afin d'éviter la dogmatisation de certains résultats ou de certaines interprétations et le rejet infondé de travaux valables. Les résultats de la recherche sont précieux; il faut les respecter pour ce qu'ils sont et éviter de baser un projet de loi sur des "certitudes apparentes" qui sont loin d'être consensuelles au sein de la communauté scientifique en éducation.

Nous reconnaissons le besoin d'améliorer la médiation entre la recherche et la pratique, mais nous doutons que les moyens proposés dans le projet de loi soient les plus à jour et les plus judicieux et pertinents pour le faire.

Nous nous réjouissons que le ministre affirme s'intéresser à l'amélioration du système éducatif et se préoccuper du bien-être et de la réussite éducative des élèves. Nous voyons ainsi dans cette commission parlementaire une occasion de discuter d'un meilleur avenir pour les élèves du Québec. Nous remercions la commission de nous avoir invité·e·s à contribuer à cette réflexion.

RÉSUMÉ

Ce mémoire analyse certains articles du projet de loi 23 en ce qui concerne la section de l'Institut national d'excellence en éducation (INEÉ) et de la gouvernance scolaire. Il met en garde le comité parlementaire contre les dérives que ce projet de loi pourrait entraîner dans le système d'éducation. Il demande au comité de conserver le Conseil supérieur de l'éducation et le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement, puis de permettre une réelle concertation avec les chercheur·se·s et les intervenant·e·s du milieu, afin d'établir clairement les besoins et d'élaborer une vision commune des finalités éducatives, au bénéfice des élèves et des diverses personnes qui les accompagnent au quotidien. Des solutions sont proposées pour améliorer l'état actuel du système.

INTRODUCTION

Le projet de loi 23 prétend répondre à plusieurs besoins, entre autres en créant un Institut national d'excellence en éducation (INEÉ) avec pour mission de promouvoir l'excellence des services éducatifs de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire.

Parmi ces besoins qui devraient être comblés, notons:

1. Le manque de données de suivi et de contrôle sur les résultats. Le ministère de l'Éducation semble avoir perdu l'accès à certaines banques de données utilisées dans le passé pour informer ses décisions.
2. L'absence d'un guichet unique fournissant des méthodes pédagogiques soutenues par la recherche.
3. Le manque d'alignement de la formation initiale et continue sur les orientations ministérielles.

Or, le projet de loi n'offre aucune garantie qu'il comblera ces besoins.

Au demeurant, des questions subsistent quant à la nature des besoins ou à la définition de l'excellence et aux critères qu'utilisera l'INEÉ pour reconnaître cette excellence. Il est important de savoir si ces critères seront absolus et universels ou s'ils prendront en compte les caractéristiques des différents secteurs éducatifs et des apprenants qui y sont associés, y compris les particularités des secteurs de la formation professionnelle, de la formation générale des adultes et des apprenants adultes. Il reste aussi à savoir si l'INEÉ disposera des ressources et expertises nécessaires pour promouvoir une conception de l'excellence pertinente.

Le mémoire est composé de cinq chapitres qui exposent des enjeux qui nous préoccupent quant au projet de loi 23. Le premier chapitre aborde la disparition du Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) et du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE). Le deuxième chapitre expose nos préoccupations quant à la formation initiale et continue en enseignement. Nous définissons ensuite ce qu'est la recherche en éducation dans le chapitre 3, en mettant en garde la Commission contre les dangers de se tourner vers un type de courant en en excluant d'autres. Puis, bien que nos préoccupations se tournent davantage vers le projet de création de l'INEÉ, le chapitre 4 souligne certains enjeux liés à la gouvernance, en mettant de l'avant les limites d'un système de gestion axé sur les résultats et de la gestion de l'information. Le dernier chapitre présente quant à lui les impacts négatifs que ce projet de loi, dans sa version actuelle, pourrait avoir sur la réussite éducative, ainsi que sur le bien-être des élèves et des personnels scolaires. Nous concluons en émettant nos recommandations et proposons quelques pistes de solutions pour favoriser l'amélioration du système d'éducation.

1. LA DISPARITION D'INSTANCES TELLES QUE LE CSÉ ET LE CAPFE : POURQUOI DÉTRUIRE DES INSTANCES INDÉPENDANTES, REPRÉSENTATIVES ET DÉMOCRATIQUES QUI FONCTIONNENT ?

1.1 Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ)

Les groupes passés en audition ont souligné à l'unanimité la valeur du Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ).

Ils s'accordent pour dire que le CSÉ est une instance incontournable produisant un travail pertinent et d'une grande qualité. La mission première du CSÉ est de collaborer et de conseiller, sur toute question relative à l'éducation, les ministres de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Dans sa fonction publique, le CSÉ "assure à la population un certain droit de regard et un pouvoir d'influence sur les interventions de l'État en matière d'éducation" (site web du CSÉ). Porté par des valeurs d'impartialité, d'ouverture et de rigueur qui assurent son respect en tant qu'institution phare du Québec depuis 1964, le CSÉ a aussi comme fonction de proposer des valeurs, principes, analyses de situation et des pistes d'actions qui alimentent les réflexions et peuvent contribuer aux débats publics en matière d'éducation. Citons quelques exemples : les avis sur l'évaluation, sur l'iniquité, sur le bien-être de l'enfant et celui de 2004-2005 sur la pénurie de main-d'œuvre en enseignement. Nous aussi considérons essentiel de maintenir le CSÉ dans sa forme actuelle, en lui laissant tous ses mandats, mais plus encore : il faut davantage prendre en considération ses avis et mettre en œuvre plus systématiquement les recommandations qu'il formule sur divers enjeux.

Par ailleurs, l'actuel CSÉ accomplit une mission très large, englobant une analyse étendue du système éducatif, allant du préscolaire à l'université. Il traite de divers secteurs éducatifs, y compris des milieux hors de l'école qui jouent un rôle de plus en plus important dans la formation des jeunes et des adultes depuis des décennies.

D'après le projet de loi 23, l'Institut national d'excellence en éducation (INEÉ) reçoit une mission principale plus étroite : promouvoir l'excellence des services éducatifs dans une perspective d'enseignement et de scolarisation, plutôt que sur l'éducation dans sa globalité. Par conséquent, plusieurs pans de l'éducation, portés par de nombreux organismes, sont laissés en plan, et ce, d'autant plus que la mission du CSÉ est réduite à l'enseignement postsecondaire (cégep et universités), en conformité avec sa nouvelle dénomination : Conseil de l'enseignement supérieur (CES).

La transformation du CSÉ entraînera, par exemple, la disparition de la Table sur l'éducation des adultes et la formation continue. Qui sera alors responsable des organisations et des initiatives éducatives non institutionnalisées (tels l'éducation populaire et les organismes d'employabilité) qui jouent un rôle actif au Québec et traitent de questions transversales dépassant les seules questions scolaires, contribuant ainsi à la formation des citoyens et des travailleurs ? De plus, telles que présentées dans le projet de loi, les missions du CES et de l'INEÉ sont incohérentes avec certaines politiques mettant en avant la perspective d'une éducation tout au long de la vie et plaidant en faveur d'interventions éducatives en dehors des structures scolaires, dont la Politique sur la réussite éducative (MEES, 2017) et la Politique sur l'éducation des adultes et la formation continue (MEQ, 2002).

D'ailleurs, les facultés d'éducation produisent des connaissances scientifiques qui ne concernent pas que la scolarisation et dont les enseignant·e·s peuvent tirer profit, car le domaine de l'éducation dépasse les écoles et l'enseignement. Au reste, les facultés forment divers·e·s professionnel·le·s de l'éducation (enseignant·e·s, formateur·trice·s en entreprise, conseiller·ère·s d'orientation, éducateur·trice·s de la petite enfance, etc.). Le ministre devrait donc reconsidérer son intention de modifier la mission du CSE et réviser la mission dont il est prévu que soit chargé l'INEÉ.

1.2 Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE)

Le projet de loi 23 prévoit aussi la disparition du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE), un comité d'experts chargés d'examiner et d'agréer les nouveaux programmes de formation menant à une qualification légale pour enseigner.

Depuis 1997, le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) enchaîne entre autres les tournées des universités pour s'assurer de la qualité et de l'amélioration constante de la formation initiale. Ce comité indépendant et impartial "examine et agréé les programmes de formation à l'enseignement; recommande au ministre les programmes de formation à l'enseignement aux fins de l'obtention d'une autorisation d'enseigner; donne son avis au ministre sur la définition des compétences attendues des enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire"¹. À ces évaluations régulières s'ajoutent des processus d'évaluation périodique des programmes qui relèvent des universités. Lors de chacune de ces évaluations, divers acteur·trice·s sont consulté·e·s, selon une variété de modalités.

Une partie de ce mandat est transférée à un comité de l'INEÉ, qui examinera les programmes et donnera un avis. Avant d'émettre un avis, le comité de l'INEÉ devra consulter un comité administratif auquel siègera le ministre... que l'INEÉ conseillera ensuite sur les programmes de formation universitaire. Le ministre pourra également définir les modalités que le comité devra respecter dans l'élaboration de ses avis sur les programmes de formation à l'enseignement, y compris les délais auxquels les avis du comité, accompagnés, le cas échéant, des commentaires du conseil d'administration, devront être transmis.

Cette réorganisation réduit l'influence des parties prenantes, étant donné que le CAPFE comprenait des personnes enseignantes, des directions d'établissement et des professeurs d'université proposés par leurs organismes respectifs.

Ce faisant, le projet de loi 23 supprime une instance neutre, apolitique et indépendante, chargée de garantir la qualité et la cohérence des programmes de formation pour le personnel enseignant. En rendant le processus d'examen des programmes plus dépendant de l'appareil politique, le projet de loi le politise.

¹<https://www.quebec.ca/gouvernement/ministere/education/organismes-lies/comite-dagrement-des-programmes-de-formation-a-lenseignement-capfe>

Par ailleurs, la disparition de ces instances met en lumière d'autres enjeux, dont l'uniformité des orientations épistémologiques² et des conceptions de l'enseignement, ainsi que la concentration des pouvoirs au sein d'une même structure grossièrement esquissée.

Par ailleurs, on ignore à partir de quels critères seront nommés les membres du comité scientifique et du comité consultatif. Une même personne peut-elle siéger à plusieurs comités ou conseils? La question est d'intérêt, car l'INEÉ contrôlerait plusieurs dossiers. Les conséquences envisageables sont multiples et préoccupantes. La transparence pourrait faire défaut aux analyses et aux processus de décision, car l'INEÉ ne répond qu'à son conseil d'administration, lequel ne répond lui-même qu'au ministre. De plus, il existe un risque d'arbitraire et de biais de confirmation, car ces instances répondront aux demandes ponctuelles du ministre, sans prévoir de calendrier précis, ce qui peut encourager une approche réactive plutôt que la recherche de solution à des problèmes de fond.

2. LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANT·E·S: QUE NOUS DISENT LES RECHERCHES ACTUELLES?

Le développement professionnel des enseignant·e·s est en général compris comme un continuum composé de la formation initiale, de l'insertion professionnelle et de la formation continue (Mukamurera, 2014). Cette section fait état de divers enjeux relatifs à la formation initiale et continue dans le projet de loi 23, puis des conséquences envisageables de ces enjeux, au regard de divers écrits scientifiques.

2.1 Enjeux relatifs à formation initiale et continue

Dans l'ensemble, la formulation du projet de loi 23 laisse entrevoir une centralisation et un contrôle accrus par le MEQ et, de manière plus spécifique, par le Ministre. Alors que le principe de subsidiarité a été largement évoqué lors des consultations particulières avec les centres de services scolaires et les regroupements de directions d'établissement, nous sommes étonné·e·s qu'il semble peu s'appliquer aux universités, instances responsables du développement et de la maîtrise d'œuvre des programmes de formation initiale à l'enseignement, ou aux enseignant·e·s, premier·ère·s responsables de leur formation continue.

2.1.1 Formation initiale

En ce qui concerne d'abord la formation initiale à l'enseignement, les universités sont responsables de développer et d'offrir des programmes qui répondent aux orientations et aux exigences fixées par le MEQ, notamment celles exprimées dans le Référentiel des compétences professionnelles (MEQ, 2020). Certes, ces compétences se peaufinent tout au long du continuum du développement professionnel, mais les universités doivent s'assurer que les étudiant·es qui réussissent leurs programmes manifestent le niveau de maîtrise attendu pour l'ensemble de ces compétences. Ce référentiel valorise le caractère professionnel de l'enseignement. À cet effet, "la formation à l'enseignement doit comporter une part importante

² Une orientation épistémologique est la posture de recherche que le chercheur adopte en cohérence avec ses choix théoriques et méthodologiques (ex. recherche descriptive, explicative, compréhensive, etc.)

d'analyse réflexive visant l'appropriation et la compréhension des valeurs qui guident la profession" (p. 3). Or, cela demande du temps.

En outre, puisqu'une compétence « se déploie en contexte professionnel réel, se situe sur un continuum qui va du simple au complexe, se fonde sur un ensemble de ressources, s'inscrit dans l'ordre du savoir-mobiliser en contexte d'action professionnelle, se manifeste par un savoir-agir réussi, efficace, efficient et récurrent, est liée à une pratique intentionnelle et constitue un projet, une finalité sans fin » (MEQ, 2001, p. 34), les programmes de formation initiale valorisent la composante de la formation pratique (au minimum 700 h dans le baccalauréat de 120 crédits). Les universités doivent ainsi se conformer aux exigences de la formation pratique (MELS, 2008). Une des intentions de l'allongement de cette formation pratique dans les années 1990 était de valoriser davantage la contribution des acteur·trice·s du terrain dans la formation des futur·e·s enseignant·e·s et de rehausser la formation pratique qui était inégale. La qualité de l'accompagnement est déterminante pour la réussite de cette dimension (Gervais et Desrosiers, 2005; Pharand et Boutet, 2008; Rondeau et Jutras, 2019; Van Nieuwenhoven, Colognesi et Beusaert, 2018). En ce sens, les universités ont aussi pour mandat de contribuer à la formation des formateurs de stagiaires (Portelance et coll., 2008).

Avec le projet de loi 23, le ministre élimine le CAPFE et confie certains de ses mandats à l'INEÉ. L'article 5 (p. 16) du projet de loi indique que la mission de l'Institut consistera notamment à :

« 6° 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;

7° formuler, lorsque le ministre lui en fait la demande, un avis sur les programmes de formation à l'enseignement touchant l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire et secondaire » (p. 16-17).

Plusieurs questionnements émergent déjà... Qu'est-ce qui posait problème avec le CAPFE pour justifier ce changement? Que se passe-t-il avec tous les autres programmes de formation à l'enseignement (langues secondes, arts, éducation physique et à la santé, adaptation scolaire et sociale, enseignement professionnel, etc.)? Selon quelle démarche ces avis seront-ils formulés? Tout cela n'est pas clair.

En page 19 du projet de loi, on indique que l'INEÉ constituera « un comité consultatif sur les programmes de formation à l'enseignement » (art. 12) et que « la composition du comité doit refléter les disciplines scientifiques liées aux éléments de sa mission, soit les services éducatifs de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire » (art. 13). De nouveau, on se demande comment seront formés ces comités, selon quels critères. Quant à l'article 13, sa formulation révèle une méconnaissance de la recherche en éducation, car les expertises peuvent transcender les ordres d'enseignement.

À l'article 14, il est indiqué : « avant d'émettre un avis sur un programme de formation, le comité consulte le comité administratif constitué par le ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie pour le conseiller sur les programmes de formation universitaire ». Quel est ce comité administratif qui, soudain, apparaît ? Pourquoi

est-il nécessaire de le consulter avant d'émettre un avis? Comment s'assurer que cette consultation n'entrave pas le processus indépendant de formulation d'avis sur les programmes? Une fois formulés, le ministre doit-il respecter ces avis ou bien peut-il prendre des décisions unilatérales?

La composition même du conseil d'administration de l'INEÉ (art. 8, p. 17) fait aussi broncher. En effet, les mandats de l'Institut concernent entre autres la recherche et la formation initiale, mais un seul professeur-chercheur universitaire fait partie du conseil d'administration, quoique la fonction du président demeure tue. Cela semble bien peu pour représenter un ensemble d'expertises, de postures épistémologiques, de connaissances relatives à l'ensemble des programmes de formation initiale à l'enseignement, de conscience des réalités des diverses régions, etc. Nous notons aussi que la composition prévue ne semble pas permettre de répercuter la voix des parents. Selon le texte de la loi, le ministre lui-même nommera les membres du conseil. Sur quoi ce processus de nomination s'appuiera-t-il? Selon quels critères? Les groupes représentés ne devraient-ils pas avoir leur mot à dire sur les candidatures soumises? Au CAPFE ou au CSÉ par exemple, on tente d'assurer une certaine complémentarité des champs d'expertise, des programmes, des régions, etc. À l'article 10 (p. 18), on indique simplement que : « Le quorum aux réunions du conseil d'administration est de la majorité des membres, dont le président ». Ne devrait-on pas s'assurer de la présence d'au moins une personne du paragraphe 3 et une du paragraphe 4? Autrement, des décisions pourraient être prises en l'absence de personne du milieu ou de chercheur·euse? Donc globalement, quelle place laisse-t-on aux universités dans ce processus décisionnel alors que ce sont elles qui sont responsables de la formation initiale et qui doivent s'assurer du degré minimal d'atteinte des compétences professionnelles à l'issue de cette formation?

Dans l'ensemble, les principaux enjeux soulevés relatifs à la formation initiale font émerger une impression de centralisation des pouvoirs et une forme d'ingérence dans l'autonomie des universités en ce qui concerne la maîtrise d'œuvre des programmes. Avec la volonté annoncée du ministre³ de développer des voies d'accès rapides à la qualification⁴, cette tangente nous apparaît préoccupante au regard des conséquences néfastes qu'elle laisse présager; nous y reviendrons.

2.1.2 Formation continue

La formation continue du personnel enseignant est inscrite dans la Loi sur l'instruction publique (article 22 sur les obligations de l'enseignant·e : « 6° de prendre des mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle »). La loi 40 est venue ajouter l'article 22.0.1 indiquant que « l'enseignant doit suivre au moins 30 heures d'activités de formation continue par période de deux années scolaires débutant le 1er juillet de chaque année impaire. Il **choisit les activités de formation continue qui répondent le mieux à ses besoins en lien avec le développement de ses**

³ <https://www.ledevoir.com/opinion/chroniques/787579/chronique-un-dess-qui-promet>

⁴ <https://vingt55.ca/le-ministre-drainville-se-rejouit-de-la-mise-en-place-dun-dess-de-30-credits-en-enseignement/>

compétences. On entend par « activité de formation continue » la participation à une activité structurée, notamment un cours, un séminaire, un colloque ou une conférence, organisée par le ministre, par un établissement d'enseignement universitaire, par un centre de services scolaires, par un établissement d'enseignement régi par la Loi sur l'enseignement privé (chapitre E-9.1), par un autre organisme, par un pair ou en application de l'article 96.21. La lecture d'ouvrages spécialisés est également reconnue comme une activité de formation continue. Est aussi visée toute participation à titre de formateur à une telle activité ». Puis des modifications ont été apportées à l'article 96.21 afin de préciser que c'est à la direction d'établissement de s'assurer que « que chaque enseignant remplisse son obligation de formation continue ».

Le développement professionnel continu fait également partie de la compétence professionnelle 11 des enseignant·es (MEQ, 2020). Dans la description de cette compétence, on indique notamment que : « L'enseignante ou l'enseignant s'engage également dans la vie de sa profession en participant aux diverses activités collectives qui la sous-tendent ainsi qu'à différentes formes de débats et de recherches. Afin de contribuer à l'amélioration et à la validation de la recherche éducative en milieu scolaire, l'enseignante ou l'enseignant participe aux travaux de recherche contemporains sur l'enseignement et l'apprentissage **en fonction de ses besoins, de ses perspectives et de ses expériences.** » (p. 75).

Avec le projet de loi 23, l'article 34 (p. 11) précise l'insertion de : « 457. 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. ».

Dans ses exemples, le Ministre évoquait l'idée d'obliger 5h de formation en français ou en gestion de classe, sans s'ingérer dans les contenus spécifiques. Dans les faits, selon le texte de la loi, le Ministre se donne ce droit et aucune limite ne peut lui être imposée à ce chapitre. Il semble aussi s'octroyer le droit de reconnaître ou non des activités de formation et de juger de l'atteinte des obligations de formation, donnant l'impression d'imposer des formations et de s'ingérer dans le rôle des directions d'établissement. Cela pourrait accentuer l'influence de lobbies pour que soient choisies des formations lucratives pour eux, mais peu pertinentes pour plusieurs enseignant·e·s. Or, plusieurs formations existent dans les milieux, dont certaines reposent sur une vision unilatérale de stratégies décrites comme des panacées, bonnes dans toutes les conditions, alors qu'il manque de résultats de recherche contextualisés aux milieux scolaires québécois sur l'efficacité ou la pertinence de ces formations. Dans une perspective où la création de l'INEÉ se réalise, quelles garanties existe-t-il que ce type de formation n'aurait pas l'aval du comité d'administration ?

Le projet de loi 23 confère de plus à l'INEÉ le mandat de :

« 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;

5° contribuer à la formation du personnel scolaire et à l'accompagnement de celui-ci; [...]

8° procéder, conformément au règlement pris en application de l'article 457 de la Loi sur l'instruction publique (chapitre I-13.3), à la reconnaissance du contenu de certaines activités de formation continue » (p. 17).

Encore une fois, des questionnements émergent pour nous. Comment s'articule cette « reconnaissance » du contenu des activités de formation? Toutes les formations doivent-elles être approuvées pour être reconnues dans les 30 heures obligatoires? Si les activités reconnues dans les 30 heures ne sont que celles diffusées et « approuvées » par le Ministère, quel sort fait-on à l'autonomie professionnelle des enseignant·es? Le projet de loi 40 annonçait pourtant le contraire. Plutôt que de « pratiques et méthodes pédagogiques révélées efficaces par la recherche scientifique », ne vaudrait-il pas mieux parler de « pratiques pertinentes, soutenues par les connaissances issues des recherches scientifiques », voire laisser aux enseignants le choix de suivre, par exemple, des cours disciplinaires ou des cours sur les finalités de l'éducation ?

2.2 Conséquences anticipées

D'une manière générale, plusieurs aspects du projet de loi 23 nous préoccupent au sujet du développement professionnel des enseignants. Un des principaux enjeux que nous anticipons est l'ingérence politique dans le processus de qualification de l'enseignement et la perte de mécanisme d'évaluation permanente et d'amélioration de la qualité des programmes de formation. Comme conséquence principale, nous entrevoyons le raccourcissement de la formation initiale, ce qui pourrait contribuer à déprofessionnaliser et à dévaloriser l'enseignement, tel qu'expliqué dans un article récent (Sirois, Morales-Perlaza et Leroux, 2023). Considérant que la formation initiale doit permettre le développement des compétences professionnelles attendues (MEQ, 2020) et préparer les futur·es enseignant·es à la réalité complexe de la profession, une qualification bâclée revient à une qualification artificielle.

Bien que certain·es prétendent que des formations courtes, comme celle proposée par la TELUQ⁵, sont aussi (voire plus) efficaces⁶ que les formations initiales traditionnelles (baccalauréat de 120 crédits au Québec), en ayant souvent comme seul indicateur la performance des élèves de ces enseignant·es à des examens, les résultats ne sont pas aussi clairs. Leroux et Sirois (2023) expliquent par ailleurs que ces types de formations varient énormément et sont difficilement comparables. Concrètement, si nous nous arrêtons au cas des programmes courts proposés actuellement, il nous apparaît par exemple illusoire de penser qu'une personne ayant un baccalauréat en comptabilité puisse devenir enseignante au préscolaire sans même avoir un seul de cours de développement de l'enfant ou d'éducation

⁵ <https://www.teluq.ca/site/dess-enseignement/>

⁶ <https://www.ledevoir.com/opinion/chroniques/787579/chronique-un-dess-qui-promet>

préscolaire, ou bien enseignante au primaire sans avoir de cours de didactique des sciences et technologies, des arts, des sciences sociales, etc.

Nous comprenons que ce genre d'initiative vise à atténuer la pénurie actuelle, mais plusieurs études réalisées aux États-Unis, là où les formations courtes alternatives existent depuis une vingtaine d'années, indiquent que les enseignant·e·s moins formé·e·s quittent en plus grand nombre au moment de leur insertion dans la profession, ce qui risque d'avoir pour effet à moyen terme d'amplifier la pénurie qui est pourtant déjà sérieuse (Redding, C. et Smith, T. M., 2016 ; Mack, J. C., Johnson, A., Jones-Rincon, A. Tsatenawa, V. et Howard, K., 2018 ; Zhang, G. et Zeller, N., 2016). En outre, l'insertion professionnelle et la formation continue des enseignant·e·s moins bien outillé·e·s génèrent souvent de plus grandes responsabilités dans les milieux. Malgré toute leur bonne volonté, les collègues d'expérience ont-elles-ils les ressources, la disponibilité et le temps pour soutenir adéquatement les personnes en insertion professionnelle? Suivant les résultats récents de Carpentier et al. (2019), le soutien perçu par des enseignant·es débutant·es québécois·es via divers dispositifs d'insertion ne concorde majoritairement pas avec les besoins de soutien qu'ils ressentent. Certes, des budgets ont été attribués par le MEQ dans les dernières années pour soutenir l'insertion professionnelle et le développement de dispositifs plus structurés de mentorat, mais on en est encore aux balbutiements dans certains CSS et on ne réunit pas toujours les conditions d'efficacité des mesures (Leroux et Mukamurera, 2013). Cela étant dit, on ne connaît pas encore les retombées de la mise en oeuvre de ces nouveaux programmes et dispositifs de soutien à l'insertion dont une évaluation des impacts est présentement en cours (une étude d'une équipe menée par la Pre Joséphine Mukamurera de l'Université de Sherbrooke et financée par le CRSH). Ne devrait-on pas attendre ces résultats avant de présumer que les milieux seront en mesure de soutenir adéquatement des enseignant·e·s qui seront encore moins bien préparé·e·s?

Au sujet du développement professionnel continu, Tooley et Connaly (2016) soutiennent qu'il faut d'abord cibler ce qui pose obstacle avant de tenter de trouver un « remède ». Duchaine et Gaudreau (2023) indiquent en ce sens que diverses entraves nuisent au développement professionnel continu, dont des obstacles liés aux activités elles-mêmes (ex.: décalages avec les besoins et attentes de l'enseignant·e) ou des contraintes organisationnelles telles que le manque de temps ou de ressources financières et humaines. Ces obstacles semblent d'ailleurs rejoindre le vécu de certaines directions d'établissement entendues lors des consultations particulières (ex.: AMDES).

Un avis du CSÉ portant sur le développement professionnel en 2014 indiquait que « pour avoir un effet, certaines conditions d'efficacité sont requises. Un consensus sur ces conditions émane de la littérature professionnelle et de la recherche universitaire. Parmi les plus importantes, on note que : le développement professionnel doit être ancré dans la pratique; le développement professionnel est avant tout un processus collectif; le personnel enseignant doit devenir enquêteur sur sa propre pratique; de plus, l'accompagnement, le soutien actif et le suivi sont des conditions d'efficacité indispensables » (p. 2). Plusieurs de ces aspects rejoignent les cinq conditions essentielles d'une activité de développement professionnel

efficace proposées par Duchaine et Gaudreau (2023), à savoir: considérer les attentes, les besoins et les motivations du personnel, proposer une durée suffisante et un contexte optimal, planifier des moments d'échanges et de collaboration, offrir des occasions de mise en pratique, puis prévoir un accompagnement personnalisé. En ce sens, certaines des activités les plus porteuses d'un réel développement sont intégrées dans des recherches collaboratives/participatives qui ont aussi des visées de développement professionnel, tout en étant collées sur les besoins du milieu (ex.: Leroux et al., 2015). D'où l'intérêt de continuer de laisser un espace et de valoriser ce type d'initiatives, tant en ce qui concerne la recherche que la formation continue.

Ajoutons enfin que de nombreuses organisations existent actuellement et contribuent à enrichir l'offre d'activités de formation continue (congrès, revues, formation...) pour les enseignant·es (ex.: ITA, AQEP, CPIQ, Cadre 21, etc.). Qu'advient-il de ces organisations si l'INEÉ prend en charge tout ce qui relève de la formation continue? Nous craignons de ce fait un appauvrissement de l'écosystème de la formation continue.

3. LA RECHERCHE EN ÉDUCATION : EST-CE LE RÔLE DU MINISTÈRE DE DÉFINIR CE QUI EST UNE BONNE ET UNE MAUVAISE RECHERCHE ?

3.1 Qu'est-ce que la recherche en éducation ?

Les sciences de l'éducation forment un carrefour multidisciplinaire qui touche à la fois le développement humain en termes de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être que ses interactions avec les autres. Ces disciplines, pour ne nommer que la psychologie, la pédagogie, la didactique, l'orthophonie, l'orthopédagogie, l'ethnologie, la sociologie, la philosophie, l'administration, la technologie, l'éducation à l'enfance ou les disciplines de contenus (langues, sciences, histoire, etc.), constituent un éventail d'objets de recherches à considérer dans la transformation incessante de ce système. Toute la complexité relative à l'essence même des sciences de l'éducation justifie une variété de choix méthodologiques par les chercheurs pour enrichir les connaissances scientifiques dans le domaine. Ces savoirs toujours évolutifs se transfèrent dans la formation initiale et continue en enseignement. En effet, la spécialisation des enseignants dans les milieux éducatifs relève, entre autres, de leurs compétences à enseigner (didactique) et à connaître les processus d'apprentissages chez les élèves (psychopédagogie) afin de les faire évoluer vers la réussite éducative.

Bien que la pensée populaire laisse croire que, pour enseigner, il ne s'agit que de bien connaître la discipline, la réalité dans les écoles et la diversité des élèves avec lesquels les enseignants et le personnel scolaire interagissent au quotidien requièrent une connaissance fine des multiples enjeux institutionnels et sur le terrain, pour être en mesure de répondre aux besoins multiples. La recherche en éducation les soutient donc en leur offrant des pistes de solutions variées, ce qui constitue un socle de pratiques adaptées et cohérentes en fonction des contextes. En éducation, rares sont les consensus en ce qui a trait à un type de pratique qui se dit « efficace » dans l'absolu, ce qui est sain dans la mesure où les professionnels doivent exercer leur autonomie et effectuer des choix en fonction de leur réalité et des finalités qu'ils visent. Les enseignants peuvent exploiter ces savoirs pour analyser aussi bien les enjeux éducatifs que leurs pratiques et favoriser la réussite éducative des élèves. Selon Borri-Anadon (2023),

enseigner ne se limite pas à connaître la discipline, mais aussi les enjeux institutionnels et le contexte diversifié des élèves⁷.

Le projet de loi 23 soulève d'énormes questionnements, notamment en ce qui concerne l'article 13 (p. 19): « Le comité scientifique propose les méthodes que l'Institut utilise aux fins de dresser sa synthèse des connaissances scientifiques, d'identifier les meilleures pratiques et d'élaborer des recommandations en application des paragraphes 2° et 3° de l'article 5 ». Premièrement, qui seront exactement les membres de ce comité scientifique ? Seront-ils nommés ou élus ? Deuxièmement, on peut aussi se demander pourquoi l'INEÉ doit uniquement se baser sur « des méthodes » et d'identifier les « meilleures pratiques » en sachant pertinemment que les défis dans les milieux sont fort différents. Quels sont les critères de ce qui pourrait caractériser une « meilleure pratique » et devra-t-elle être « efficace » auprès de tous les élèves ? Et elle sera jugée « efficace » au regard de quelles variables?

3.2 Pourquoi les « données probantes » devraient-elles être la seule source fiable en éducation?

Bien que l'on ait été prudent dans le texte de la loi 23 pour ne pas employer le terme « données probantes », plusieurs expressions laissent à croire que l'éclairage des résultats de recherche retenus en ce qui a trait aux « pratiques efficaces » sera dans le spectre des données probantes (aussi appelé *evidence-based*), issu de la médecine. Les données probantes sont souvent considérées comme la seule source fiable pour répondre à ces besoins en éducation, selon certains promoteurs du projet⁸. Cependant, cette expression porte à confusion, car les données elles-mêmes ne sont pas probantes, bien que les résultats de leur analyse puissent l'être. Le courant autoproclamé des données probantes se concentre sur certaines méthodologies quantitatives pour évaluer l'efficacité des méthodes d'enseignement. Il exclut d'autres approches méthodologiques et d'autres objets qui étudient les organisations, les conditions d'apprentissage et les activités disciplinaires ou le développement de la personne.

Certains tenants de l'INEÉ souhaitent étendre ce modèle à l'éducation sans questionner sa pertinence (Lessard et Chartrand, 2022). Leur vision de l'excellence semble questionnable et limitée à la réussite scolaire (et non éducative). Ils ne prennent pas en compte le fait qu'une multitude de professions ne font pas reposer leur pratique sur des « evidence-based practices »⁹ et considèrent peu les limites de ce type d'approches (Wagnon et Chkair, 2023)¹⁰.

Or, les meilleures pratiques en éducation ne peuvent pas être considérées comme universelles, car chaque méthode pédagogique peut avoir des effets différents selon le contexte et selon les objets d'apprentissage visés. L'enseignement ne peut ainsi pas se réduire à une question de méthodes, car il vise à développer des apprentissages significatifs chez les élèves. Il est essentiel

⁷<https://www.lenouvelliste.ca/opinions/point-de-vue/2023/06/03/le-projet-de-loi-23-une-vision-de-la-recherche-qui-renforce-les-inegalites-scolaires-et-sociales-NEDENHOP2JCMXMJTUCST3NIILO/>

⁸ <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/487597/les-donnees-probantes-un-nouveau-dogme>

⁹ Le « evidence based practice » est une approche de résolution de problèmes et de prise de décision dans la pratique qui implique l'utilisation consciencieuse des meilleures preuves de recherche actuelles.

¹⁰ <https://theconversation.com/recherche-et-pedagogie-quest-ce-que-l-evidence-based-education-201582>

de favoriser le bien-être des élèves, la pensée critique et l'utilisation de sources fiables d'information. Ainsi, les "meilleures pratiques" varient selon les intentions qui sont visées, le contexte dans lequel l'enseignant·e pratique ou les élèves auprès de qui il·elle oeuvre (Leroux et Tremblay, 2023).

L'INEÉ doit répondre aux besoins de valorisation de la recherche diversifiée et au transfert de connaissances dans les milieux éducatifs. Cependant, il est important de ne pas restreindre les recherches à des sujets prioritaires spécifiques, car l'éducation est complexe et multidimensionnelle. Le transfert de connaissances existe déjà dans les milieux éducatifs, et la création d'une nouvelle instance peut limiter la liberté académique et la diversité des approches de recherche.

Pour conclure ce chapitre, il semble important de spécifier que les commentaires des tenants de l'INEÉ dénotent une analyse biaisée des sciences de l'éducation ainsi que de la formation des enseignants et des formateurs. Ils parlent comme si les formateurs étaient déconnectés de la réalité scolaire. Or, il n'y a jamais eu autant de recherches de terrain faites en partenariat avec les enseignants. De plus, les facultés et départements d'éducation ont embauché ces dernières décennies de plus en plus de ressources professorales qui détiennent elles-mêmes un brevet d'enseignement. Par ailleurs, bon nombre des activités/cours des programmes de formation à l'enseignement sont offerts par des personnes chargées de cours dont la vaste majorité sont des enseignant·e·s de métier. Sont-elles aussi déconnectées qu'on veut le laisser croire ? Il est essentiel de prendre en compte la complexité de la recherche en éducation et d'adopter une approche ouverte qui intègre différentes méthodologies. Les résultats probants de la recherche doivent être considérés avec discernement, et les meilleures pratiques doivent être choisies et adaptées au contexte spécifique. L'objectif de l'INEÉ doit être d'enrichir les connaissances et de favoriser le bien-être des élèves et des personnels scolaires, tout en respectant la diversité des approches de recherche¹¹.

4. LA GESTION AXÉE SUR LES RÉSULTATS ET LES SYSTÈMES D'INFORMATION: DES OUTILS DE GESTION À APPLIQUER AVEC DISCERNEMENT

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

4.1 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 (GAR). 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

¹¹<https://www.ledevoir.com/opinion/idees/791837/idees-l-inee-un-institut-de-la-naivete-par-excellence-en-education>

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 (Savard, Larouche, Laferrière, Lapointe, et Viau-Guay, 2014 ; Brassard, Lusignan, et Pelletier, 2013 ; Maroy, Brassard, Mathou, Vaillancourt, et Voisin, 2016). 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.

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 coll., 2021).

La mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats 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 gestion axée sur les résultats, la séquence prévue 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 s'aligner. 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 se succèdent sans cesse (états de situation, projets éducatifs, plans de réussite, conventions de partenariat, conventions de gestion de la réussite éducative, plans d'engagement envers la réussite) et nuisent à la crédibilité du dispositif.

La GAR demande des ressources et requiert des 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. Les différents plans se retrouvent "tablettés" ou peu appropriés dans bien des milieux lorsque la peine n'a pas été prise de les rendre significatifs pour les enseignants (Larouche et coll., 2021).

Un autre défi majeur lié à la gestion axée sur les résultats appliquée au domaine de l'éducation est la complexité des variables influençant la réussite scolaire et la difficulté d'en attribuer la responsabilité ou la causalité. Nous l'avons mentionné, les enseignants 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, les ressources disponibles. Les enseignants 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 gestion axée sur les résultats 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 gestion axée sur les résultats dans les écoles.

4.2 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 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. Le pilotage permet une participation et une responsabilisation des personnes concernées. Ses principaux avantages résident dans l'immédiateté, l'interactivité et la rétroaction qu'il permet. Ainsi, une direction peut cibler les élèves à risque (ex. : système des lumières vertes, jaunes, rouge) dès le début de l'année, voir 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 la mesure des progrès et l'autoréférence, l'atteinte des objectifs et la comparaison (De Landsheere, 1994; Voyer, 1999, Conseil du trésor, Savard, 2023). Les données du système d'information constituent d'excellents éléments pouvant alimenter des recherches sur le rendement des élèves en lien avec différents facteurs ou des études prédictives sur les trajectoires individuelles ou collectives. Or, il faut 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 continuelle trop pointilleuse. Il importe que le suivi se fasse de manière régulière, mais que les personnes sur lesquelles porte ce suivi en ressentent un bienfait de soutien, 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 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 n'est peut-être pas désirable, comme la diffusion publique des résultats des classes individuels ou encore celles des enseignants. 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 de celle qu'il fréquente déjà.

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. Les effets de stimulation les plus forts sont ressentis chez les établissements qui compétitionnent pour s'arroger la tête de file, mais ils s'estompent assez rapidement pour se situer à une relative indifférence pour les établissements en milieu de peloton et à de la résignation pour les établissements qui se retrouvent à la queue. Dans ce dernier 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".

Les systèmes d'information peuvent donner lieu à des pratiques de cybernétisation. Dans ce type de pratique, le responsable perché au haut de la pyramide hiérarchique se sent investi de 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.

5. RÉUSSITE ÉDUCATIVE, BIENÊTRE DES ÉLÈVES ET DES PERSONNELS SCOLAIRES : QUELS IMPACTS ENVISAGÉS AU REGARD DE DIVERS ÉCRITS SCIENTIFIQUES ?

Nous souhaitons enfin mettre en évidence de quelle manière, en partant d'une bonne intention, le Gouvernement pourrait en fait nuire à la réussite éducative et au bien-être des élèves, de même que des enseignant·e·s et autres personnels scolaires.

5.1 Réussite éducative et bien-être des élèves

La réussite éducative est devenue une préoccupation majeure en éducation. Traditionnellement rattachée à la performance scolaire, elle-même souvent associée aux notes et à l'obtention du diplôme à la fin d'un parcours de formation, la réussite scolaire est comprise comme étant plus restrictive (Demba et Laferrière, 2016 ; Demba, 2016) que la réussite éducative, laquelle correspond à une notion plus englobante, plus vaste et plus difficile à évaluer.

Dans son avis de 2017, sur la prise en compte de la diversité à l'école, le CSÉ (2017, p. 6) rappelle quelques distinctions entre réussite scolaire et éducative :

- « Dans ses divers avis sur le sujet, le Conseil supérieur de l'éducation a, jusqu'à ce jour, promu une conception large de la réussite en distinguant bien la réussite éducative de la réussite scolaire, la première embrassant les trois missions de l'école (instruire, socialiser, qualifier), la seconde, s'appliquant principalement à l'une de ces trois missions, celle d'instruire. » (CSÉ, 2002a, p. 5)
- « La réussite éducative est une notion beaucoup plus large que le simple fait d'obtenir un diplôme. Celui-ci, en effet, n'atteste que d'une dimension de la réalité scolaire des élèves. La réussite éducative au primaire et au secondaire touche l'engagement de l'élève dans son projet éducatif, son sentiment d'appartenance à l'école et son développement personnel et professionnel. » (CSÉ, 2002b, p. 48)

Au-delà de la réussite scolaire, la Politique de la réussite éducative (MEES, 2017) met notamment l'accent sur le plaisir d'apprendre, la motivation et le bien-être des élèves, le plein développement de leur potentiel, l'équité, le vivre-ensemble dans une société innovante et créative et la préparation de citoyen·e·s responsables. Toutefois, le projet de loi 23 pourrait accentuer les travers de la gestion axée sur les résultats, comprise en termes de performance des élèves à des examens, puis centraliser la prise de décision en l'éloignant des enseignant·e·s. Il est par ailleurs important de souligner certaines lacunes dans ce type d'évaluation de l'efficacité éducative. Mesurer les seuls résultats des examens à un moment précis peut ne pas suffire et ne pas prendre en compte le développement des élèves. Cela peut même donner une idée fautive du niveau réel des élèves ou entraîner du bachotage et de la tricherie aussi bien de la part des élèves que de l'institution qui diminue ses attentes et camoufle les échecs. Il peut s'agir d'apparences trompeuses, comme lorsqu'une fédération sportive accepte le dopage ou la fraude de ses athlètes et prétend que leurs performances sont réelles.

Dans son Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation en 2018, le CSE rappelle à juste titre que l'évaluation a pour finalités de soutenir les apprentissages et de témoigner des acquis des

élèves, mais qu'il est primordial de trouver un équilibre entre ces finalités, notamment par des pratiques d'évaluation qui sont critériées et authentiques. La sélection ou le classement des élèves à partir des notes ne sont pas des finalités de l'évaluation.

Or, le projet de loi 23 risque fort d'accentuer la valeur accordée à une évaluation normative, surtout axée sur la performance et la comparaison. Nombre d'auteur·e·s et de chercheur·euse·s ont souligné les effets dommageables des pratiques évaluatives qui y sont associées, entre autres pour les apprentissages et la motivation ou pour l'amplification du stress et de l'anxiété (Archambault et Chouinard, 2022; Dumont, 2018a). On sait aussi qu'un stress accru peut être associé à des niveaux plus faibles de bien-être psychologique, physique et émotionnel (Beiter et coll., 2015, cités dans Dumont, 2018a), puis qu'une anxiété évaluative importante peut entraver la performance et les progrès scolaires des élèves (Dumont, 2018b). Cela commence parfois très tôt, comme le révèle une étude récente de Carpentier (2023) qui indique qu'un élève de maternelle sur deux rapporte avoir peur de faire des erreurs à l'école.

Ajoutons, à l'instar de Borri-Anadon (2023)¹² dans une récente lettre, que la vision de la recherche promue dans le projet de loi 23 peut renforcer les inégalités scolaires et sociales pour les élèves. Comment ne pas penser alors que l'on s'éloigne de la perspective de la réussite éducative et du bien-être des élèves?

5.2 Liens entre le bien-être des élèves et du personnel scolaire

Dans son avis de 2020 sur le bien-être à l'école, le CSÉ propose une vision écosystémique du bien-être à l'école qui considère tant des caractéristiques individuelles de l'élève puis de son environnement familial et communautaire, que celles des dimensions de l'environnement scolaire et pédagogique (dont les pratiques évaluatives), de même que de l'environnement professionnel du personnel. Une étude de Glazzard et Rose (2019, p. 32) indique que "lorsque leurs enseignants sont heureux et de bonne humeur, les élèves disent que leurs cours sont plus créatifs, plus amusants, plus détendus et qu'on leur donne des travaux plus intéressants à faire". Une autre étude menée au secondaire révèle pour sa part qu'"un meilleur bien-être des enseignants [serait] associé à un meilleur bien-être des élèves et une moindre détresse psychologique des élèves. [... puis à l'inverse que des] niveaux plus élevés de symptômes dépressifs chez les enseignants sont associés à un bien-être plus faible et une détresse psychologique chez les élèves" (Harding et al., 2019, p. 2). Les travaux de Papazian et Mamprin (2020) et Mamprin et Duranleau (2022) soulignent eux aussi l'importance de ces liens et de cette approche globale. Il est ainsi crucial de reconnaître que le bien-être des personnels scolaires est aussi un élément essentiel de la réussite éducative¹³.

¹²https://www.lenouvelliste.ca/opinions/point-de-vue/2023/06/03/le-projet-de-loi-23-une-vision-de-la-recherche-qui-renforce-les-inegalites-scolaires-et-sociales-NEDENHOP2JCMXMJTUCST3NIILO/?fbclid=IwAR2rh2ontOUFjZiHtQNQYXdRplvZi6Mkdlo_c8FRHuzD-5ZCgA7ZCY1ykWw

¹³https://www.fcssq.quebec/upload/files/Colloque%202022/Mamprin_Duranleau-REVERBERE_colloque_FCSSQ_20221117.pdf

5.3 Bien-être du personnel scolaire

Comme Viviers et coll. (2023)¹⁴ le soulignent, le projet de loi 23 risque pourtant d'accentuer les facteurs de pénibilité du travail des enseignant·e·s (et autres personnels scolaires). Plusieurs aspects de ce projet de loi risquent de contribuer à la dévalorisation de leur rôle, 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.

Pourtant, pour favoriser la réussite éducative de tous·te·s les élèves, la Politique de la réussite éducative (MEES, 2017) soutient la valorisation du travail des enseignant·e·s en **renforçant** leur autonomie. Plusieurs travaux scientifiques des dernières années mettent en évidence l'importance de se préoccuper de la santé psychologique des enseignant·e·s et de leur bien-être, au cœur duquel se situe le sens attribué au travail (Goyette et Martineau, 2020; Théoret et Leroux, 2014).

Pour conclure cette section, ajoutons que l'obsession de ce qui passe pour de l'efficacité, de la performance et de l'excellence peut nuire à un système éducatif qui vit déjà trop d'anxiété évaluative, de détresse psychologique et d'épuisement professionnel, dans un contexte de pénurie de main-d'oeuvre. La priorité en ce moment devrait être de prendre soin du système éducatif, en se préoccupant avant tout du bien-être des élèves et des diverses personnes qui les accompagnent.

CONCLUSION : UN INEÉ QUI NE SEMBLE PAS NÉCESSAIRE

Malgré les bonnes intentions sur lesquelles le projet de loi 23 s'appuie sans doute, il ne nous paraît pas prometteur pour les raisons suivantes :

1. Un éventail d'écrits scientifiques actuels nous fait douter que les moyens proposés apportent les résultats attendus ;
2. Il laisse entrevoir des reculs importants sur :
 - le développement professionnel des enseignants,
 - la réussite éducative,
 - le bien-être des élèves et du personnel éducatif,
 - la disparition d'instance cruciale pour exercer la démocratie scolaire.

Tous ces éléments risquent de compromettre la cohérence du système éducatif actuel.

¹⁴<https://pivot.quebec/2023/05/12/la-priorite-en-education-ameliorer-drastiquement-les-conditions-de-travail-du-personnel/?fbclid=IwAR2noQN5PLqlljEUeWejhNIRVTZZckH3XvD8V1gYswVuRFOxJZZM9csyJME>

3. Le trop grand pouvoir accordé au Ministre et la perte d'autonomie des instances chargées de le conseiller mettent en danger l'indépendance et l'autonomie des instances importantes.

RECOMMANDATIONS

Au regard des divers arguments présentés dans ce mémoire, nous recommandons de suspendre 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, afin d'analyser rigoureusement les besoins réels du milieu scolaire en vue de favoriser la réussite éducative et le bien-être des élèves, de même que des personnes qui les accompagnent dans leur cheminement.

Il conviendrait également de mettre en œuvre des initiatives permettant de réfléchir et de dialoguer au sein de la société québécoise, afin de dégager un consensus citoyen sur les finalités de l'éducation.

Si l'INEÉ était néanmoins fondé, son mandat devrait être clairement balisé, dans le respect du système, des instances et des collaborations qui existent déjà. Il devrait être indépendant, neutre et considérer la contribution d'une pluralité et d'une diversité de recherches scientifiques, qui permettent de mieux appréhender la complexité du phénomène éducatif. Il faut aussi utiliser à bon escient les ressources déjà disponibles et qui assurent des fonctions de développement de recherche et de transfert. Aussi, le principe de subsidiarité et l'autonomie des enseignants et établissements scolaires.

Remarques finales: quelques pistes de solutions envisagées pour améliorer le système éducatif

1. Renforcer la capacité du ministère de l'Éducation et du ministère de l'Enseignement supérieur afin qu'ils jouent leur rôle de pilote du système d'éducation, collectent des données pertinentes et de qualité en continu et supervisent la situation, en vue de prendre des décisions éclairées. Les chercheur·euse·s en éducation québécois, les syndicats et les gestionnaires scolaires devraient participer à l'interprétation de ces données et aux prises de décisions.
2. Améliorer la concertation entre les acteur·trice·s clés de l'éducation autour de la mission fondamentale du système éducatif et de l'école.
3. Explorer la possibilité de tenir des états généraux de l'éducation ou de suivre l'initiative des Forums Parlons éducation pour favoriser le consensus sur les finalités de l'éducation.
4. Renforcer les instances du MEQ chargées de documenter les données du système éducatif en élargissant les critères d'évaluation au-delà des simples notes des élèves, en incluant leur bien-être, leur motivation, etc., et en se concentrant sur les moyens mis en œuvre par les milieux pour soutenir la réussite éducative.
5. Confier des mandats en fonction des besoins aux comités et groupes de recherche, renforcer le financement des organismes de transfert de connaissances tels que le CTREQ, les associations professionnelles et les initiatives telles que École branchée.
6. Dépolitiser le système éducatif afin d'assurer la pérennité des changements pertinents acceptés, en s'appuyant sur une concertation entre les membres de la communauté éducative.
7. Prendre connaissance des avis et rapports du Conseil supérieur de l'éducation et tenter de mettre en œuvre ses recommandations avec diligence.

8. Plusieurs acteur·rice·s œuvrant auprès des élèves – tel·le·s que les enseignant·e·s, les parents, les directions d'établissement et bon nombre de chercheur·euse·s en éducation – se montrent préoccupé·e·s par le projet de loi 23 et soulignent l'importance du principe de subsidiarité. Leur voix devrait être écoutée.

BIBLIOGRAPHIE

Archambault, G et Chouinard, R. (2022). Vers une gestion éducative de la classe (5^e édition). Chenelière Éducation.

Borri-Anadon, C. (2023). Le projet de loi 23: une vision de la recherche qui renforce les inégalités scolaires et sociales.

<https://www.lenouvelliste.ca/opinions/point-de-vue/2023/06/03/le-projet-de-loi-23-une-vision-de-la-recherche-qui-renforce-les-inegalites-scolaires-et-sociales-NEDENHOP2JCMXMJTUCST3NIIQ/>

Chambers Mack, J, Johnson, A, Jones-Rincon, A, Tsatenawa, V, Howard, K. (2019) Why do teachers leave? A comprehensive occupational health study evaluating intent-to-quit in public school teachers. *Journal of Applied Behavioural Research*, 24. <https://doi.org/10.1111/jabr.12160>

Carpentier, G., Mukamurera, J., Leroux, M. et Lakhal, S. (2019). Pourquoi les enseignants débutants ne se sentent-ils pas assez soutenus? *Phronesis*, 9(3), 5-18. <https://www.cairn.info/revue-phronesis-2019-3-page-5.htm>.

Carpentier, G., Levasseur, C., Sauvageau, C., Sirard, A., Laverdière-Boivin, A., Ricard, D., Riopel, J. et de Tilly-Dion, L. (2023). Rapport sur la perception de l'environnement sociopédagogique/socioéducatif et sur l'engagement scolaire des élèves - Centre de services scolaire des Samares. Rapport de recherche. Université de Montréal.

Conseil du Trésor (2014). Guide sur la gestion axée sur les résultats. Québec: Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (2014). Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante.

<https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/developpement-professionnel-50-0483/>

Conseil supérieur de l'éducation (2017). Pour une école riche de ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves de la maternelle à la 5^e année du secondaire.

<https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2017/10/50-0500-AV-ecole-riche-eleves.pdf>

Dumont, M. (2018a). La gestion du stress en contexte scolaire. Dans Nadia Rousseau et Gaëlle Espinosa, *Le bien-être à l'école* (241-260). Presses de l'Université du Québec.

Dumont, M. (2018b). La gestion du stress chez les adolescents. Dans Nadia Rousseau et Gaëlle Espinosa, *Le bien-être à l'école* (241-260), Presses de l'Université du Québec.

De Landsheere, G. (1994). *Le pilotage des systèmes d'éducation*. Bruxelles : De Boeck Université.

Demba, J. et Laferrière, T. (2016). Réussite scolaire ou réussite éducative. CRIRES.
https://periscope-r.quebec/medias/revisiter_la_notion_de_reussite_scolaire_700_mots_max.pdf

Demba, J. (2016). La notion de réussite scolaire. CRIRES.
https://periscope-r.quebec/medias/la_notion_de_reussite_scolaire.pdf

Desrosiers, P. et Gervais, G. (2005). *École : lieu de formation d'enseignants*. Les Presses de l'Université Laval.

Duchaine, M.-P. et Gaudreau, N. (2023). Cinq conditions essentielles pour planifier une activité de développement professionnel efficace pour le personnel éducatif [Chronique]. *Formation et profession*, 31(1), 1-4 <https://formation-profession.org/fr/articles/live/277>

Larouche, C., Savard, D., Beuchesne, R., Jean, P. (2021). Tensions et stratégies de mobilisation des enseignants par des directions d'école : apports de la théorie de l'activité dans Progin, L., Jean, P., Letor, C., Étienne Richard, Pelletier, G., Lessard, C., Garant Michèle, Larouche, C., & Savard, D. (2021). *Les directions d'établissement au cœur du changement : pilotage, collaboration et accompagnement des équipes éducatives* (Ser. Perspectives en éducation & formation), chap. 6, pp 131 à 148. De Boeck Supérieur.

Leroux, M., Fontaine, S. et Sinclair, F. (2015). Retombées d'une formation sur la différenciation pédagogique réalisée avec des enseignantes du primaire. *Formation et profession*, 23(3), 17-32. https://formation-profession.org/files/numeros/12/v23_n03_280.pdf

Leroux, M. et Mukamurera, J. (2013). Bénéfices et conditions d'efficacité des programmes d'insertion professionnelle en enseignement : état des connaissances sur le sujet. *Formation et profession*, 21(1), 13-27. https://formation-profession.org/files/numeros/4/v21_n01_32.pdf

Leroux, M. et Sirois, G. (2023). Résorber une pénurie par la formation : est-ce la bonne solution ?
<https://www.journaldequebec.com/2023/05/24/resorber-une-penurie-par-la-formation-est-ce-la-bonne-solution?fbclid=IwAR3SO7-lpPM-eJYTNT1OZOLLARnMnVvdHiKTn3jwNIDKdmz-VzDxHWQfXjY>

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*.

Lessard, C. et G.-Chartrand, S. (2022). La nécessaire diversité des recherches en éducation et la pertinence de la pluralité des approches pédagogiques. Dir. Collectif Debout pour l'école!, (184-200), Delbusso Éditeur, 472 p.

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. Québec: Gouvernement du Québec.

MEQ (2001). Formation à l'enseignement en milieu pratique.

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/FormationEnsFormMilieuPratique_f.pdf

MELS (2008). Formation à l'enseignement en milieu pratique.

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/FormationEnsFormMilieuPratique_f.pdf

MEQ (2018). Évaluer pour que ça compte vraiment. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation. 2016-2018.

<https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/09/50-0508.pdf>

MEQ (2020). Devenir enseignant. Compétences professionnelles pour la profession enseignante.

https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_compences_professionnelles_profession_enseignante.pdf

Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement. Éclairage théorique et état des lieux. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : oui mais comment?* (p. 9-33). Presses de l'Université du Québec.

Papazian-Zohrabian, G. et Mamprin, C. (2020). *L'école en temps de pandémie. Favoriser le bien-être des élèves et des enseignants.*

https://fse.umontreal.ca/fileadmin/fse/documents/pdf/publications/Guide_pandemie_VF.pdf

Portelance, L. et al. (2008). Cadre de référence pour les superviseurs de stagiaires.

https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC5782/O0001282158_cadre_referenc_form_formateurs1.pdf

Redding, C. et Smith, T. M. (2016). Easy in, Easy out: Are Alternatively Certified Teachers Turning Over at Increased Rates? *American Educational Research Journal*, 53 (4), p. 1086-1125.

Rondeau, K. et Jutras, F. (2019) L'accompagnement du développement personnel et professionnel en éducation. S'accompagner, Accompagner et être accompagné. Presses de l'Université du Québec.

Ryan and Coll. (2017). Leaving the teaching profession: The role of teacher stress and educational accountability policies on turnover intent. *Teaching and Teacher Education*, 66, p. 1-11.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X16304140>

Saussez, F. et Lessard, C. (2016). Les données probantes : le nouveau dogme.

<https://www.ledevoir.com/opinion/idees/487597/les-donnees-probantes-un-nouveau-dogme>

Savard, D (2022). L'évaluation institutionnelle, notes de cours. Québec: Université Laval.

Sirois, Morales-Perlaza et Leroux (2023). Déprofessionnaliser l'enseignement.

<https://www.ledevoir.com/opinion/idees/791523/idees-deprofessionnaliser-l-enseignement>

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.

Tooley, M. et Connally, K. (2016). No Panacea: Diagnosing What Ails Teacher Professional Development before Reaching for Remedies. New America. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED570895.pdf>

Van Niewenhoven, C., Colognesi, S. et Beusaert, S. (2018). Accompagner les pratiques des enseignants. Presses de l'Université de Louvain.

Voyer, P. (1999). Tableaux de bord de gestion et indicateurs de performance (2e éd). Presses de l'Université du Québec.

Viviers, S., Piché, J-F., Ferland, M., Rizk, F., Teasdale, J., Balboa, M., Saussez, F. (2022). Dans Collectif Debout pour l'école! Une autre école est nécessaire, Sortir de la gestion déshumanisante de l'école, 74-90, Delbusso Éditeur.

Viviers et coll. (2023). La priorité en éducation : améliorer drastiquement les conditions de travail du personnel.

<https://pivot.quebec/2023/05/12/la-priorite-en-education-ameliorer-drastiquement-les-conditions-de-travail-du-personnel/?fbclid=IwAR2noQN5PLqIjEUeWejhNIRVTZZckH3XvD8V1gYswVuRFOxJZZM9csyJME>

Zhang, G. et Zeller, N. (2016). A Longitudinal Investigation of the Relationship between Teacher Preparation and Teacher Retention, *Teacher Education Quarterly*, 23 (2), p. 73-9

