CCE-089
2025-06-05
M-C Paquette

Quebec Provincial Association of Teachers
L'Association provinciale des enseignantes et enseignants du Québec

Projet de loi no 94 : Loi visant notamment à renforcer la laïcité dans le réseau de l'éducation et modifiant diverses dispositions législatives

Avril 2025

Introduction

L'Association provinciale des enseignantes et enseignants du Québec (APEQ) est la fédération syndicale qui représente les 8 000 enseignants œuvrant au sein des écoles publiques anglophones du Québec. L'APEQ présente à la commission, à travers ce mémoire, sa position et ses recommandations concernant le projet de loi 94, *Loi visant notamment à renforcer la laïcité dans le réseau de l'éducation et modifiant certaines dispositions législatives.*

Le dépôt du projet de loi 94 a constitué pour nous une surprise. Bien que nous nous attendions à l'ajout de dispositions visant à renforcer la laïcité, il appert qu'il ratisse beaucoup plus large que cette seule question. Non seulement plusieurs de ses dispositions auront pour effet de limiter davantage le peu d'autonomie professionnelle et de marge de manœuvre dont bénéficient les enseignantes et enseignants, mais également d'alourdir leur tâche qui déborde déjà depuis longtemps. En ajoutant plus de redditions de compte bureaucratique à ces derniers, le gouvernement prouve une fois de plus qu'il ne leur fait pas confiance et qu'il ne veut en faire que des exécutants.

Ce qui est d'autant plus préoccupant c'est le prétexte utilisé pour l'adoption du projet de loi, le rapport en lien avec la situation de l'École Bedford, qui ne justifie en aucun cas, selon nous, l'introduction de modifications aussi importantes à la Loi sur l'instruction publique du Québec.

D'une part, L'APEQ considère que tout le dossier de l'école Bedford aurait pu être géré par les autorités compétentes, à savoir le Centre de services scolaire, à l'intérieur même des encadrements existants. En ce qui nous concerne, c'est principalement l'inaction du Centre de service qui est responsable de la dégradation de la situation et non un vide législatif. L'utilisation d'une situation exceptionnelle liée à une école parmi plus de trois mille écoles dans la province, aussi inacceptable qu'elle puisse paraître, ne justifie en rien l'imposition à l'ensemble du réseau de mesures ou de resserrements qui auront pour effet d'affecter inutilement, et ce, de façon substantielle, l'autonomie des enseignants, et ajouter à leurs obligations.

Si nous étions cyniques, nous pourrions croire que le cas de l'école Bedford a constitué le prétexte parfait pour permettre au gouvernement d'imposer aux enseignants ce qu'il désirait imposer depuis longtemps. Mais, comme nous ne le sommes pas, nous considérerons que le projet de loi 94 est une réaction trop forte qui dépasse la mesure d'un événement anecdotique. Peu importe, nous sommes à peu près certains que les dispositions proposées seront un facteur d'alourdissement de la tâche des enseignants tout en ayant pour effet de remettre en question leur statut en tant que professionnels.

Dans le cadre de ce mémoire, nous aborderons la majorité des composantes du projet de loi, tout en portant une attention particulière aux éléments qui risquent d'affecter,

directement ou indirectement, les enseignantes et enseignants que nous représentons, tant au niveau de leur autonomie professionnelle que de leur pratique au quotidien. Nos commentaires porteront donc sur six thèmes principaux : l'existence d'encadrements suffisants dans le régime actuel, l'atteinte à l'autonomie professionnelle des enseignants et l'ajout d'obligations supplémentaires, l'évaluation annuelle de ces derniers reposant sur un guide des bonnes pratiques, le resserrement de la laïcité dans les établissements scolaires et ses possibles impacts sur le recrutement du personnel. Nous terminerons en abordant séparément la création d'un comité sur la qualité des services éducatifs.

L'APEQ considère que le dépôt de ce projet de loi et les dispositions qui y sont incluses n'ont un lien que ténu avec les événements qui l'ont initié. Ils auront un impact démesuré sur les enseignants et le système d'éducation dans un contexte de pénurie qui exige, au contraire, une valorisation plus grande de la profession enseignante.

École Bedford : une situation préoccupante qui aurait pu être gérée à l'intérieur des encadrements existants

Comme mentionné en introduction, la raison invoquée par le ministre pour l'introduction du PL 94, à savoir le contenu du rapport sur l'École Bedford ainsi que les résultats d'enquêtes à la suite de dénonciations en lien avec 17 autres écoles, ne justifie pas, selon l'APEQ, l'inclusion de modifications aussi majeures à la LIP. Les encadrements existants auraient permis à l'administration du Centre de services scolaires concerné d'intervenir dans le dossier Bedford.

En effet :

1) Les articles 96.12, 96.1 et 110.9 de la LIP donnent actuellement aux directions d'écoles le pouvoir d'assurer la qualité des services éducatifs et de gérer leur personnel.
2) Les Centres de services scolaires ont l'obligation de s'assurer de la qualité des services éducatifs en vertu de l'article 207.1 de la LIP.
3) Le mécanisme de plainte prévu à la *Loi sur le protecteur du national de l'élève* est également un levier existant qui permet aux parents et à l'élève d'avoir un recours en lien avec le service auquel ils ont droit.
4) Un mécanisme est prévu à la LIP (articles 26 et 29) permettant de déposer une plainte directement au ministre et donnant à ce dernier le pouvoir d'enclencher une enquête et de sévir si le résultat de l'enquête conclut à une faute grave de la part de l'enseignant.
5) Enfin, le Code d'éthique, qui doit être mis en place par les Centres de services scolaires ainsi que par les Commissions scolaires, a pour effet d'encadrer davantage la qualité des services éducatifs offerts par le personnel scolaire, et particulièrement par les enseignantes et enseignants.

Pour ces raisons, l'APEQ est d'avis que les dispositions incluses au projet de loi 94 vont au-delà de ce qui est nécessaire dans les circonstances, et n'auront pour effet que d'augmenter la bureaucratie tout en alourdissant inutilement la tâche des enseignants et des directions d'école. C'est pourquoi nous avons demandé clairement que ces propositions soient mises de côté afin qu'elles soient discutées, comme il se doit, avec les enseignants et que le PL94 se limite aux questions de laïcité. Soyons clairs, le dossier de l'École Bedford est un événement isolé. Ce n'est, selon nous, que l'incompétence et le manque d'action d'un Centre de services scolaire qui suscitent l'adoption d'une pièce législative qui affectera l'ensemble du réseau sans qu'on ne règle quoi que ce soit.

Une atteinte majeure à l'autonomie professionnelle des enseignants et l'ajout d'obligations supplémentaires

Le projet de loi 94 propose des modifications aux articles 19, 22 et 96.21 et propose de nouveaux articles 22.0.0.1 et 459.5.0.1 à la Loi sur l'instruction publique qui limitent considérablement la façon dont un enseignant pourra exercer son travail. Ces changements poursuivent le processus de minage de l'autonomie professionnelle des enseignantes et enseignants tout en augmentant la responsabilité et la reddition de comptes de ces derniers, amorcés par le gouvernement dans les projets de loi 40 et 23. De plus, cela aura pour effet d'éroder davantage le statut des enseignantes et enseignants en tant que professionnels.

Les modifications proposées à l'article 19 indiquent que les méthodes d'enseignement et les moyens d'évaluation doivent désormais être conformes à de nombreux éléments, dont le projet éducatif, le régime pédagogique, le programme d'études, et les contenus dans les domaines généraux de formation, tout en étant en accord avec les valeurs démocratiques et québécoises. Les modifications proposées à l'article 22 impliquent des ajouts aux responsabilités et obligations des enseignants, notamment en exigeant que les enseignants respectent les mêmes éléments énumérés à l'article 19. Selon l'APEQ, ces modifications sont non seulement loin d'être nécessaires, mais surtout interviennent dans différents aspects de la pratique enseignante qui devraient être discutées avec les enseignants eux-mêmes.

L'enseignement est donné pour que les élèves apprennent. L'évaluation est effectuée pour vérifier le niveau d'atteinte des apprentissages. Ces notions sont spécifiques à ce qui doit être appris et, par conséquent, enseigné. Ni l'un ni l'autre n'est le but du projet éducatif. Rendre l'enseignement et l'évaluation conformes au projet éducatif est illogique en vertu de sa définition et de son rôle, et ce, parce que ce dernier vise à fournir un cadre général sur le fonctionnement de l'école et non à faire respecter un ensemble précis de pratiques ou d'approches pédagogiques.

Permettre au projet éducatif de dicter, de guider ou de contraindre les méthodes d'enseignement et d'évaluation utilisées par les enseignants avec les élèves va bien au-delà de sa fonction. Cela confère également au Conseil d'établissement (CE), dont la majorité des membres ne sont pas des enseignants et n'ont aucune expertise pédagogique, le pouvoir de déterminer ou d'influencer fortement le choix des méthodes et approches pédagogiques. Le projet éducatif et le conseil d'établissement n'ont aucun rôle dans les approches pédagogiques et d'évaluation, mais les ajouts proposés aux articles 19 et 22 seront interprétés par certains membres du CE et de la communauté comme une porte ouverte pour l'imposition de certaines approches aux enseignants. C'est complètement inacceptable d'accorder par une loi à des non-enseignants la prérogative d'intervenir dans le champ d'expertise de ces derniers. Les enseignantes et enseignants sont ceux qui possèdent la formation et l'expertise nécessaires pour instruire et évaluer, non les membres du CE.

Quant au régime pédagogique, il encadre certains éléments structurels, tels que le nombre d'heures enseignées, la grille-matière, la structure des bulletins scolaires et les exigences d'obtention du diplôme. Bien que certains de ces éléments aient naturellement un impact sur les choix que les enseignants feront dans l'enseignement et l'évaluation des élèves, nous sommes d'avis qu'il est superflu d'y faire référence dans les articles 19 et 22. Si un enseignant dispose de 50 heures pour enseigner un programme au lieu de 150 heures, il fera clairement des choix qui reflètent cette réalité. En ce qui concerne d'autres éléments du régime pédagogique, il n'est pas logique de faire référence aux méthodes d'enseignement et à l'évaluation. Même l'article du règlement qui traite de l'évaluation ne porte pas vraiment sur l'évaluation, mais sur les mécanismes de communication de l'information en lien avec l'évaluation effectuée par les enseignants. Essentiellement, elle nous indique qu'il y a trois bulletins, que la note de passage est de 60 % et nous indique le format des bulletins. Les enseignants sont déjà tenus de fournir l'information dans un délai approprié. Non seulement on ne gagne rien à ajouter cette référence, car elle est redondante ou superflue, mais elle peut également inutilement créer de la confusion.

Autre élément problématique, la notion de conformité des méthodes d'enseignement et d'évaluation aux valeurs québécoises. D'une part, bien qu'en tant qu'organisation nous supportions pleinement le principe de l'égalité entre les hommes et les femmes ainsi que la neutralité, notamment religieuse et idéologique, des services offerts dans nos institutions d'enseignement, il nous est difficile de déterminer ce qu'on entend par les autres valeurs québécoises. Mis à part les exemples spécifiques de l'égalité des femmes et des hommes et de la laïcité[1], quelles sont ces valeurs ? Qui décidera de ce qu'elles sont ? Dans un contexte où nous vivons dans une société libre et démocratique qui met de l'avant, entre autres, l'ouverture à une diversité d'idées, et dans laquelle chacun, peu

[1] Le sujet de la laïcité sera abordé ailleurs dans le présent document.

importe ses origines ou le milieu socio-économique et familial dont il est issu, est libre d'adhérer aux valeurs qui lui sont propres, il nous semble hasardeux de s'attendre à ce que les enseignantes et enseignants tiennent compte dans leur enseignement d'un système de valeurs qui n'est pas défini.

Si on prend, à titre d'exemple, les différents partis politiques représentés à l'Assemblée nationale. Bien que ces derniers partagent certaines valeurs communes, ils mettent également de l'avant un certain nombre de valeurs différentes de celles des autres partis et qui constituent la base de leur plateforme politique. Il n'est pas réaliste de s'attendre à ce que les enseignants aient une compréhension et une adhésion uniforme à ces valeurs dites québécoises, alors que les Québécois eux-mêmes, qu'ils soient issus de la même famille ou de la même origine ethnique, ne partagent pas nécessairement entre eux un ensemble de valeurs communes. Déterminer un ensemble unique de valeurs acceptables auxquelles les enseignants doivent adhérer d'une manière ou d'une autre est, paradoxalement, antidémocratique. La référence aux valeurs québécoises ne laisse que place à l'ambiguïté et à la confusion et pourrait ouvrir la porte à l'arbitraire dans l'application de la loi. Encore une fois, une situation similaire à celle de l'école Bedford doit être traitée au cas par cas et mener à des interventions ciblées. Les directions d'écoles et centres de services scolaires disposent déjà de toute la latitude possible pour intervenir dans de telles situations.

L'idée que l'enseignement et l'évaluation doivent être conformes au programme d'études, qu'il s'agisse du programme d'activités, du programme d'études ou des domaines généraux de formation, est au moins cohérente avec les notions existantes, puisque le programme est ce qui a toujours été enseigné et évalué. Cela dit, ces ajouts posent deux problèmes. Premièrement, les programmes sont révisés périodiquement et la terminologie peut changer. Les domaines généraux de formation sont un terme utilisé depuis le début du siècle, alors que de nouveaux programmes ont été implantés. Les changements proposés risquent d'alourdir le processus législatif en ce que, à chaque fois que les programmes seront modifiés, la LIP devra être modifiée également pour les refléter. Cela ouvre la porte à un processus inutilement lourd.

La deuxième question, qui est la plus cruciale, est que cet élément est non seulement pas nécessaire, mais, ce qui est plus préoccupant, ajoute à la loi des éléments qui devraient être l'objet de discussions avec les enseignants eux-mêmes. La convention collective des enseignants, qui a été renouvelée pour la dernière fois en 2024, contient déjà des dispositions qui obligent les enseignants à préparer leurs leçons dans le cadre des « lignes directrices des programmes autorisés » et d'évaluer les élèves « selon le système en vigueur ».[2] Étant donné que ces clauses existent depuis de nombreuses

[2] Entente provinciale conclue entre le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires anglophones (CPNCA) et l'Association provinciale des enseignantes et des enseignants du Québec (APEQ)

décennies, l'obligation pour les enseignants de présenter un contenu approuvé et d'évaluer l'atteinte des niveaux d'apprentissage en conséquence est déjà clairement établie. L'inscrire dans la loi est donc redondant. Pire, comme mentionné plus haut, elle supprime également le droit des enseignants de discuter de la façon dont leur profession est exercée à la table de négociation, en l'imposant par un processus législatif qui ne tient que très peu compte de leurs points de vue. La perte de droits des enseignants à négocier les éléments en lien avec leur pratique aura pour effet de leur retirer une partie importante de leur autonomie professionnelle en leur imposant de nouvelles normes en lien avec leur pratique professionnelle, et ce, sans les avoir consultés au préalable.

Obligation de soumettre une planification annuelle : un alourdissement inutile de la tâche des enseignants

Le projet de modifications de l'article 96.21 et l'introduction proposée de l'article 22.0.0.1 établissent l'obligation pour les enseignantes et enseignants de soumettre une planification annuelle à la direction d'école qui devra vérifier sa conformité aux mêmes éléments que la loi propose d'ajouter à l'article 19. Comme pour les ajouts proposés aux articles 19 et 22, ces modifications sont inutiles et ne font qu'ajouter une autre couche de paperasse inutile, sans pour autant atteindre l'objectif poursuivi. Une direction d'école possède déjà la prérogative de demander à chaque enseignant ou enseignante des détails en lien avec sa planification lorsqu'il le juge nécessaire. Les enseignants fournissent déjà chaque année des informations générales aux parents concernant l'évaluation, ce qui inclut implicitement le contenu qui sera couvert. L'ajout à la LIP de l'exigence de soumettre une planification annuelle aux directions d'école ne fera que créer plus de paperasse pour les enseignants et les directions d'école. De plus, cela deviendra un exercice futile retirant aux équipes écoles du temps précieux qui devrait être consacré à la préparation et à la coordination en début d'année scolaire, et ce, en particulier pour les enseignants en début de carrière qui n'ont pas encore vécu la réalité d'une année scolaire complète.

La réalité de l'enseignement est qu'il est difficile pour les enseignants de produire une planification annuelle détaillée pour une année entière en début d'année, ne sachant pas à quoi ressembleront leurs groupes d'élèves et quelles adaptations ils pourraient avoir à faire. Il est également impossible de le faire pour les enseignants qui ne sont informés qu'à la dernière minute des cours qu'ils enseigneront en début d'année scolaire. Plus important encore, cette obligation ne réglera en rien le problème que le projet de loi 94 prétend régler. Il est difficile d'imaginer que le petit groupe d'enseignants concerné à l'école Bedford, à l'origine de ce projet de loi, aurait indiqué dans leur planification

---

2023-2028, articles 8-1.02 et 8-2.01 a) et h). https://cpn.gouv.qc.ca/cpnca/en/negociations/collective-agreements/teachers-2/

annuelle qu'ils avaient l'intention d'enseigner des contenus qui vont à l'encontre du *Programme de formation de l'école québécoise* ou encore des programmes existants.

Évaluation annuelle de tous les enseignants : un processus irréaliste qui mènera à de l'iniquité

Le projet d'ajout à l'article 96.21 et l'ajout proposé de l'article 459.5.0.1 obligeraient les directions d'école à évaluer tous les enseignants chaque année selon un guide des bonnes pratiques établi par le ministre. Cette évaluation vise à mesurer la contribution d'un enseignant au projet éducatif, à soutenir l'enseignant et à l'aider dans son développement professionnel. À notre avis, l'application du processus d'évaluation proposé est complètement irréaliste et entraînera des iniquités en raison de l'impossibilité de l'appliquer de manière rigoureuse pour l'ensemble des enseignantes et enseignants. De plus, on propose d'évaluer les enseignants selon un guide des bonnes pratiques qui n'a fait l'objet d'aucune discussion ou consultation auprès des enseignants eux-mêmes.

Il existe un droit de gestion et une pratique établie depuis longtemps qui permet aux employeurs d'évaluer les enseignants, ce que l'APEQ ne remet pas en question. Les Centres de services scolaires et les Commissions scolaires doivent être en mesure de déterminer si un employé répond aux critères pour se qualifier aux listes de priorité d'emploi ainsi que pour l'obtention d'un poste permanent. Les évaluations peuvent également aider les enseignants à identifier les aspects de leur enseignement qu'ils peuvent améliorer. Cette évaluation repose habituellement sur le *Référentiel des compétences professionnelles* du personnel enseignant, dont la dernière version fut publiée par le ministère de l'Éducation en 2020 sous le ministre Roberge. Ce référentiel fut développé suivant un processus de consultation rigoureux impliquant, entre autres, les enseignants et constitue également la base du développement des programmes universitaires de formation des maîtres. Quel processus sera mis en place pour développer cedit guide des bonnes pratiques ? Est-ce que ce sera le ministre lui-même qui en déterminera le contenu ? Et sur quelle base ? Ces questions méritent d'être posées.

L'idée d'évaluer tous les enseignants chaque année est, selon nous, complètement irréaliste et entraînera un processus dénué de sens. Il est clair pour l'APEQ que, dans le contexte actuel, les directions d'école n'auront pas le temps ou la capacité d'évaluer tous les enseignants de manière rigoureuse et équitable. À l'heure actuelle, les directions d'école se concentrent sur l'évaluation des enseignants qui débutent dans la profession ou qui sont de nouveaux employés dans le Centre de services scolaire ou la Commission scolaire. Malgré le nombre plus limité d'enseignants, ils éprouvent souvent de la difficulté à accomplir efficacement ces tâches par manque de temps compte tenu de toutes leurs obligations. Une évaluation rigoureuse implique de nombreuses observations en cours d'année scolaire et une rétroaction fréquente et régulière avec l'enseignant en question.

Dans une école qui compterait 30 enseignants par exemple, avec au moins trois observations et au moins trois rencontres ou discussions de suivi, cela signifierait un total de 180 interactions avec les enseignants annuellement uniquement en lien avec leur évaluation, et ce, en plus des interactions courantes qui sont inhérentes au fonctionnement quotidien d'une école. C'est pourquoi nous affirmons que l'introduction d'un tel processus est complètement irréaliste. En conséquence, nous anticipons que les directions d'école devront trouver des méthodes qui simplifieront le travail, comme de simples listes à cocher, éludant tout processus rigoureux d'évaluation et résultant en l'ajout d'une couche supplémentaire de bureaucratie sans valeur. Un processus d'évaluation simplifié et fait à la va-vite ne sera ni uniforme ni équitable pour toutes les parties concernées. Paradoxalement, l'évaluation n'aura pas de réelle valeur ou de validité, et fera en sorte que les enseignants qui ont un réel besoin de soutien et de suivi ne seront pas soutenus adéquatement ou aidés de manière appropriée par leur direction.

L'idée que les enseignants seraient évalués en fonction de leur contribution au projet éducatif de l'école ne fait également aucun sens et est très problématique. Le projet éducatif de l'école définit les orientations, les objectifs et les cibles à atteindre en vue de soutenir la réussite éducative des élèves. C'est un énoncé global des aspirations de l'ensemble de la communauté scolaire pour l'école. C'est également une responsabilité partagée non seulement par les enseignants, mais aussi par les autres membres du personnel, par les parents, par les représentants de la communauté et par les élèves du secondaire, ainsi que par la direction d'école, même si elle ne vote pas. Évaluer les enseignants sur cette base aura comme conséquence de faire reposer la responsabilité de la mise en œuvre du projet éducatif sur leurs seules épaules, ce qui va à l'encontre de l'esprit même du projet éducatif.

De plus, l'évaluation de la contribution au projet éducatif, étant donné l'importance croissante accordée à l'utilisation de cibles chiffrées, impliquerait que les résultats des élèves pourraient être utilisés comme base de l'évaluation du rendement d'un enseignant. Cela impute à chaque enseignant la responsabilité des échecs et des limites qui échappent à leur contrôle et décontextualise complètement le travail qu'ils font. Cette approche pourrait mener soit à l'inflation des notes, soit à une utilisation accrue des tests standardisés, soit à de la tricherie pure et simple dans la communication des résultats, soit à une combinaison des trois. Dans tous les cas, c'est la qualité de l'éducation et la valeur des apprentissages qui seront affectées, car l'enseignement et l'évaluation seront guidés par l'atteinte de cibles chiffrées plutôt que par le choix des meilleures approches pédagogiques par les professionnels que sont les enseignants pour améliorer l'apprentissage des élèves.[3] L'APEQ a régulièrement dénoncé cette approche de

[3] Les exemples les plus flagrants sont visibles à la suite des politiques No Child Left Behind aux États-Unis, où la peur des résultats négatifs a conduit à des situations telles que la tricherie à l'échelle du système à Atlanta en raison de la crainte de mauvais résultats. Voir, par exemple, The Washington Post, « How and why

reddition de comptes basée sur la GAR (Gestion axée sur les résultats) et ses effets négatifs sur les apprentissages des élèves. Ce projet de loi aura pour effet de renforcer cette approche plutôt que de nous en éloigner et nous détournera, une fois de plus, de l'objectif que nous devrions poursuivre dans l'intérêt de l'ensemble des élèves du Québec.

Enfin, comme mentionné plus haut, l'intention du ministre de créer un guide des bonnes pratiques est très problématique. D'une part, cela pose un problème pour les raisons énoncées plus haut, à savoir qu'un référentiel des compétences professionnelles existe déjà et devrait être suffisant, et parce que les enseignants n'ont pas été consultés en la matière. D'autre part, la question de savoir quelles sont les bonnes pratiques, qui les identifiera et sur quelles bases est cruciale. Comme l'a affirmé l'APEQ dans le passé dans le cadre des consultations sur la création d'un institut d'excellence en éducation, il ne peut y avoir d'universalité dans la compréhension de ce qui constitue une bonne pratique en éducation. Les résultats de la recherche peuvent être utiles pour inspirer la pratique, mais non pour identifier de bonnes pratiques qui soient universelles. Justement, parce que chacune des recherches a été réalisée dans un contexte particulier, on ne peut identifier des pratiques s'appliquant à l'ensemble des élèves dans tous les contextes.[4] C'est le travail de l'enseignant, en tant que professionnel, de s'inspirer des résultats de la recherche en les adaptant au contexte de ses élèves et non d'appliquer bêtement une recette prédéterminée. La création d'un manuel des bonnes pratiques reviendrait à standardiser les pratiques, retirant à l'enseignant la capacité de déterminer les approches pédagogiques les plus appropriées compte tenu du contexte de ses élèves, de la composition de leur classe ou de la réalité de leur école. Cela mine de façon importante l'autonomie professionnelle de l'enseignant.

Renforcement de la laïcité

Le projet de loi 94 vient élargir l'interdiction du port de signes religieux dans le milieu scolaire par l'ajout de l'Article 258.0.4 à la LIP. Cet élargissement touche tous les membres du personnel qui œuvrent dans les établissements scolaires et/ou offrent un service direct aux élèves. Seule exception : les conducteurs d'autobus d'une société de transport ou détenteur d'un permis de transport par autobus.

Les dispositions incluses dans le projet de loi visant à renforcer la laïcité dans les écoles nous questionnent également. Encore une fois, le cas de l'École Bedford nous démontre

---

convicted Atlanta Teachers Cheated on Standardized Tests », publié le 1er avril 2015, consulté le 9 avril 2025 https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2015/04/01/how-and-why-convicted-atlanta-teachers-cheated-on-standardized-tests/

[4] Voir le mémoire de l'APEQ 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, juin 2023, disponible à l'adresse https://qpat-apeq.qc.ca/wp-content/uploads/QPAT-brief-on-Bill-23-June-1-2023-SR.pdf

que ce n'est aucunement le port de signes religieux par les enseignants qui ont mené aux dérives qui ont été identifiées dans le rapport. Selon nous, comme mentionné plus haut, ces dérives auraient pu être évitées ou gérées à l'intérieur des encadrements actuels. Nous ne nous étendrons pas sur le sujet dans la mesure où notre position en lien avec la laïcité de l'État a été exposée clairement dans le mémoire déposé par l'APEQ dans le cadre des consultations particulières en lien avec le dépôt du projet de loi 21 (en pièce jointe).

En ce qui concerne cette mesure, nous réitérons le point de vue de l'APEQ en lien avec l'interdiction de signes religieux pour les enseignants. L'APEQ est totalement en faveur de la laïcité des institutions éducatives et de la neutralité des services qui y sont dispensés, mais ne considère pas que l'interdiction des signes religieux pour les travailleurs, à moins qu'il n'y ait des enjeux de sécurité, aura pour effet de renforcer la laïcité des institutions. À preuve, nous n'avons à ce jour aucun exemple de membre du personnel scolaire portant des signes religieux qui n'ait été impliqué dans une entreprise de prosélytisme. Fait à noter, aucun des enseignants impliqués dans les événements malheureux de l'école Bedford ne portait de signes religieux.

Sans rien améliorer, ces mesures supplémentaires auront pour effet, selon nous, d'exclure davantage de nos concitoyennes du marché du travail, en plus d'exacerber la pénurie (rendre difficile le recrutement) dans certaines catégories d'emploi, particulièrement chez nos éducatrices en petite enfance.

L'ajout de l'article 258.0.5 élargit l'obligation de travailler à visage découvert à l'ensemble du personnel qui se trouve dans un établissement scolaire. L'APEQ ne s'oppose pas à une telle mesure.

En conclusion

La formulation actuelle de l'article 19 exige déjà que les enseignants régissent leurs classes conformément au projet éducatif de l'école et l'article 22 exige déjà que les enseignants agissent de manière juste avec leurs élèves et respectent les droits de la personne. Non seulement ces articles sont déjà plus que suffisants pour régir la bonne conduite des enseignants, mais ils auraient été plus que suffisants, avec d'autres dispositions de la loi, de la convention collective et de la jurisprudence, pour permettre de gérer efficacement la situation exceptionnelle et inappropriée qui s'est produite dans une école en particulier. La mauvaise gestion de cette situation n'était pas liée à un vide législatif ou à l'absence d'outils disponibles à l'intérieur des encadrements actuels, mais bien à l'inaction des autorités compétentes dans les circonstances. L'ajout de dispositions à la LIP n'assurera pas une meilleure gestion de ce genre de situations. Elle aura pour effet de créer davantage de confusion en plus d'envoyer un message contradictoire contribuant à dévaloriser davantage la profession enseignante. Dans un contexte de pénurie de personnel enseignant qui perdurera dans les prochaines années, le PL 94

risque d'éloigner davantage les candidats potentiels de qualité à la profession enseignante.

Recommandation

Étant donné que les modifications concernant les articles 19, 22 et 96.21 et l'ajout des articles 22.0.0.1 et 459.5.0.1

- Diminuent davantage l'autonomie des enseignants et ajoutent inutilement à leurs obligations et responsabilités
- Ajoutent des tâches supplémentaires tant pour les enseignants et que pour les directions d'école alourdissant leur quotidien sans rien améliorer
- Causent de la confusion et de la redondance
- N'aideront en rien à éviter une situation qui aurait pu être gérée à l'intérieur des encadrements existants

L'APEQ recommande le retrait des modifications proposées aux articles 19, 22 et 96.21 ainsi que le retrait des articles 22.0.0.1 et 459.5.0.1 proposés. En d'autres termes, le retrait des articles 5, 6, 7, 15, 27 et 30 du projet de loi 94 et ce, afin que ces questions soient discutées dans le cadre d'un forum plus large sur l'état de notre système d'éducation au Québec.

Comité sur la qualité des services éducatifs

Le projet de loi propose d'ajouter les articles 193.10 et 193.11 afin de constituer un nouveau comité pour un centre de services scolaires, le comité de la qualité des services éducatifs, et d'officialiser son mandat. L'APEQ remet en question divers éléments de la proposition.

En ce qui concerne la composition du comité, il y a deux postes sur cinq qui sont des postes bénévoles à la condition que les personnes ne puissent pas être des employés actuels, que l'une d'entre elles ait de l'expérience en tant que directrice et que l'autre ait de l'expérience en tant qu'enseignante.

C'est vague pour un certain nombre de raisons :

- Pourraient-ils être des employés actuels d'un autre centre de services ?
- Pourraient-ils être des employés actuels d'une école privée ?
- Étant donné que les directions d'école ont généralement été enseignantes auparavant, cela signifie-t-il que les deux postes pourraient être occupés par des personnes qui étaient plus directrices que par des enseignants ?

- S'il s'agit de bénévoles, quelle est leur force ou leur influence relative au sein d'un comité qui est par ailleurs composé de personnes nommées par le directeur général et qui leur rendent des comptes ?
- Comment peuvent-ils comprendre la réalité du centre de services s'ils y sont étrangers ?

Cette liste de questions n'est pas exhaustive, mais énonce les principaux enjeux que soulève la composition du comité.

Quant à la fonction du comité, le projet de loi propose qu'il soit établi pour aider la direction générale à assurer la qualité des services éducatifs, à lui faire des recommandations, à lui donner son avis sur toute question concernant la qualité des services éducatifs et à promouvoir les bonnes pratiques en matière de services éducatifs.

Les fonctions de ce comité reposent sur deux hypothèses : premièrement, qu'il y a un consensus sur ce que sont les services éducatifs de qualité et, deuxièmement, compte tenu de ce consensus, qu'il existe une méthode standardisée de mesurer cette qualité. L'APEQ se montre en désaccord avec ces hypothèses et, compte tenu de ce désaccord, remet en question l'utilité du comité.

En toute cohérence avec nos positions antérieures, l'APEQ ne croit pas à l'existence de bonnes pratiques universelles en éducation, c'est-à-dire applicables dans tous les contextes et auprès de l'ensemble des élèves. Le fait qu'en éducation, les données dites probantes sur lesquelles reposent ces bonnes pratiques sont issues de recherches réalisées dans des contextes et auprès d'échantillons particuliers, elles ne peuvent mener à définir des pratiques standardisées applicables dans tous les contextes. Ce sont les enseignants qui sont habilités, par leur expertise, à déterminer quelles sont les approches qui conviennent le mieux au contexte de leur école et de leurs élèves. Comme les enseignants sont déjà sous la supervision pédagogique de leur direction d'école et ont accès, au besoin, aux ressources offertes par les conseillers pédagogiques des centres de services scolaires ou des commissions scolaires, il nous semble inutile de créer un comité de cette nature.

Étant donné qu'il est impossible d'avoir une seule compréhension de la qualité des services éducatifs sans examiner attentivement le contexte dans chaque cas, il devient impossible de mesurer cette qualité. Au cours des dernières décennies, les gouvernements successifs ont ajouté des couches de concepts mal conçus de cibles et d'objectifs mesurables et de reddition de compte reliée à ces concepts sans qu'on améliore nécessairement la qualité des services. L'APEQ a toujours exprimé son fort désaccord avec cette approche simpliste parce qu'elle nuit à la prise de décision sur les méthodes pédagogiques appropriées en en vue d'atteindre la réussite éducative des élèves. Cette approche ne peut être répétée dans la tentative d'établir ce qui comprend des services éducatifs de qualité. Étant donné que chaque situation est différente, il n'y

a pas d'approche unique qui puisse être envisagée. Cela signifie que la deuxième hypothèse dans la composition de ce nouveau comité ne tient pas.

Si ces hypothèses ne sont pas valables, il est impossible de déterminer quelle sera la contribution de ce comité. L'APEQ réitère son désaccord avec la notion de promotion des bonnes pratiques, car celles-ci sont très spécifiques au contexte, comme cela a été souligné ailleurs dans ce mémoire. Étant donné qu'il n'y a pas de définition claire et universelle des services de qualité et des bonnes pratiques, le comité ne sera pas en mesure d'effectuer un travail significatif s'il ne possède pas les outils nécessaires pour examiner chaque situation en fonction du contexte, au lieu d'essayer d'utiliser des critères et des outils universels.

Recommandation

Compte tenu :

- Du manque de clarté quant à l'expertise des membres du comité proposé.
- De l'incapacité de ce comité à déterminer les normes universelles de qualité des services éducatifs.
- De l'incapacité de déterminer les bonnes pratiques universelles.

L'APEQ recommande le retrait des articles 193.10 et 193.11 proposés. En d'autres termes, retirer l'article 24 du PL 94.