

# FORMATION et PROFESSION

Revue scientifique internationale en éducation

# GRIFPE

2024

Volume 32 numéro 3

DOSSIER

**Loi 23 :  
ce qu'en dit la recherche**



# Table des matières

## DOSSIER

*Introduction au dossier : Loi 23 : ce qu'en dit la recherche*

Marc-André ÉTHIER, David LEFRANÇOIS

*L'efficacité en éducation : regard croisé sur une certaine idée de l'efficacité*

André VILLENEUVE, Stéphane MARTINEAU

*L'éducation sous le gouvernement de la Coalition avenir Québec : vers un musellement politique ?*

Olivier LEMIEUX, Jean BERNATCHEZ,  
Rafaël LEBLANC-PAGEAU

*Analyse du mouvement social et de la dynamique de mobilisation des universitaires québécois en sciences de l'éducation opposés au projet de loi n° 23 en 2023*

Jean BERNATCHEZ, Olivier LEMIEUX

*L'implication des professionnels de l'enseignement dans les réformes éducatives : perspectives internationales et leçons pour la Loi 23 au Québec*

Sonia REVAZ, Louis LEVASSEUR, Bernard WENTZEL

## HORS-DOSSIER

*Le processus de désengagement professionnel au cours de la carrière des enseignants d'expérience du secondaire*

Annie TRÉPANIÉ, Frédéric DESCHENAUX

*Le processus d'accompagnement des enseignants novices. Points de vue des enseignants accompagnateurs de la formation professionnelle*

Annie DUBEAU, Tommy COLLIN-VALLÉE, Martine ST-GERMAIN

*Les conseillers pédagogiques<sup>1</sup> dans l'enseignement supérieur québécois : profils et activités*

Sonia PROUST-ANDROWKHA, Constance DENIS,  
Christelle LISON, Florian MEYER

*Personnes enseignantes non légalement qualifiées au Québec : quelle auto-évaluation à l'égard du degré de maîtrise de leurs compétences professionnelles ?*

Nancy GRANGER, Manon BEAUDOIN, Anne LESSARD

## CHRONIQUES

### **Recherche étudiante**

*Les conséquences des inégalités scolaires sur l'engagement citoyen des élèves*

Marie-Laurence TREMBLAY

### **Formation des maîtres**

*Des écrivaines et des formatrices*

Marie-Claude LAROUCHE, Mathieu POINT,  
Rachel DERROY-RINGUETTE, Emmanuelle SOUCY,  
Caroline RICARD

### **Gestion de l'éducation**

*Exercer une double fonction de direction et de chargée de cours dans un centre de services scolaire : comment surmonter les tensions de rôle inhérentes à cette posture hybride ?*

Brigitte GAGNON

### **Point de vue international**

*L'émigration d'enseignant.es camerounais.es au Canada : motivations, stratégies et effets*

Ibrahim ABDOURHAMAN

### **Intervention éducative**

*Liens entre didactique et évaluation de l'écriture : quatre profils d'enseignant.e.s de français du secondaire*

Jennifer SMITH, François VINCENT, Sylvie FONTAINE

### **Milieu scolaire**

*Des astuces de communication comme ressources pour soutenir le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves du secondaire en adaptation scolaire*

Vicky RIVEST, Julie GOBEIL, Marie-France PAGÉ, Maxime BRASSARD, Mona-Anne DAVIAU, Stéphanie DESMEULES, Élisabeth LAMARCHE, Isabelle LEFRANÇOIS, Elizabeth DESJARDINS-SAEY, Ariane BISAILLON, Eve MORIN, François-Olivier PINARD-HERKEL, Gabrielle LIVERNOCHE, Martin GAGNON, Jean-Ronald ALCINDOR, Myriam FONTAINE, Élisabeth BOILY, Noémia RUBERTO, André C. MOREAU, Christine LÉVESQUE

### **Aspects politiques de l'éducation**

*Que signifie la politique pour toi ?*

Olivier LEMIEUX, Frédéric LEPAGE

### **Profession enseignante**

*Former des soignants en étant malade. Éclairage sociologique sur le présentéisme des enseignants d'instituts de formation en soins infirmiers*

Florence DOUGUET



Marc-André **Éthier**  
Université de Montréal (Canada) 

David **Lefrançois**  
UQO (Canada) 

## Loi 23 : ce qu'en dit la recherche

Bill 23: What the research says

<https://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.1011>

Ce numéro thématique de Formation et profession que nous coordonnons résulte d'une collaboration inédite avec deux autres revues savantes québécoises : la Revue des sciences de l'éducation et la McGill Journal of Education.

Ce partenariat reflète l'ampleur des débats sociaux suscités par la Loi 23, lequel prévoit entre autres une centralisation accrue de la gouvernance scolaire, l'abolition du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement, une réforme du Conseil supérieur de l'éducation et la création d'un Institut national d'excellence en éducation. La Loi 23 soulève en effet des enjeux majeurs liés à l'autonomie institutionnelle des instances de régulation et de la gouvernance scolaire, à la gestion des données scolaires et à l'évaluation de l'efficacité des pratiques d'enseignement et de formation.

L'adoption de cette loi a entraîné une mobilisation inédite des chercheurs en éducation et des syndicats d'enseignants, entre autres. Cette controverse se poursuit, mais l'analyse scientifique des effets et implications de cette transformation demeurerait incomplète. En répondant à l'appel à textes, les différents auteurs ont fait œuvre utile, car ils enrichissent ces débats d'une analyse scientifique et critique à propos de politiques publiques qui affectent la gouvernance et la régulation de tout le système éducatif québécois obligatoire, autant que les pratiques professionnelles de ses acteurs.

Ces quatre articles explorent à partir de diverses perspectives divers thèmes, dont la conception de l'efficacité dans l'éducation, les influences idéologiques et politiques de la Loi 23 et les dynamiques de mobilisation des différents acteurs concernés.

André Villeneuve (UQTR) et Stéphane Martineau (UQTR) analysent la vision de l'efficacité véhiculée par les réformes éducatives et son impact sur la finalité émancipatrice de l'éducation, notamment au Québec avec le projet de loi 23.

Olivier Lemieux (UQAR), Jean Bernatchez (UQAR) et Rafael Leblanc-Pageau (UQAR) examinent les positions de trois figures politiques du gouvernement québécois actuel concernant le système scolaire et l'idéologie qui leur est sous-jacente. Au moyen d'une approche historique et une analyse de contenu, ils soulignent la continuité de la quête d'efficacité et la rupture marquée par une centralisation accrue du pouvoir éducatif.

En s'appuyant sur la sociologie des mouvements sociaux, Bernatchez et Lemieux étudient ensuite les raisons de la mobilisation des universitaires qui s'étaient opposés au projet de Loi 23 et les stratégies qu'ils ont employées à cette fin. L'analyse documentaire et l'observation participante permettent d'éclairer les structures de mobilisation, les opportunités politiques et les processus de cadrage de cette contestation.

Enfin, Sonia Revaz (Université de Genève), Louis LeVasseur (Université Laval) et Benard Wentzel (Université Laval) analysent le rôle des professionnels de l'enseignement dans les réformes éducatives, en mettant en regard leur influence sur ces réformes et l'impact des réformes sur leur travail. À travers une revue des écrits et l'analyse de cas empiriques, les auteurs examinent les formes d'implication des enseignants dans les réformes et des effets de ces réformes sur leur travail, avec une attention particulière à la Loi 23.

Ce numéro thématique sur la Loi 23 nourrit donc la réflexion collective à propos des tenants et aboutissants de cette loi. Nous avons donc bon espoir que le regard posé par les articles constituant ce numéro aidera à cadrer cette loi dans des dynamiques plus larges, ainsi qu'à éclairer les enjeux de pouvoir, d'efficacité et d'autonomie dans le système éducatif, toute chose qui permettront non seulement de dépasser les réactions immédiates, mais favoriseront en outre la tenue d'un dialogue informé appuyé sur état des connaissances rigoureux.

## Pour citer cet article

Éthier, M-A. et Lefrançois, D. (2024). Introduction au numéro thématique Loi 23 : ce qu'en dit la recherche. *Formation et profession*, 32(3), 1-2. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.1011>



©Auteur.e.s. Cette œuvre, disponible à <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.855>, est distribuée sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

# Le processus de désengagement professionnel au cours de la carrière des enseignants d'expérience du secondaire

Annie **Trépanier**  
Université du Québec à Rimouski  
(Canada)

Frédéric **Deschenaux**  
(Université du Québec à Rimouski  
(Canada))

The process of professional disengagement over the career of experienced high school teachers

<https://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.855>

## Résumé

Le désengagement professionnel chez les enseignants constitue un phénomène préoccupant et celui-ci reste, à ce jour, peu documenté. Ainsi, cette recherche vise à décrire et à comprendre le processus de désengagement professionnel chez les enseignants d'expérience au secondaire.

Les résultats obtenus à l'aide de l'analyse thématique de huit entretiens semi-dirigés révèlent que les nombreuses difficultés affectant le travail des enseignants peuvent constituer une source de désengagement en venant affecter ses trois dimensions : affective, normative et relationnelle. En outre, celui-ci peut s'observer à travers de multiples manifestations. Ces résultats permettent de constater le caractère graduel du désengagement professionnel qui s'exprime selon divers profils.

### Mots-clés

Engagement professionnel, désengagement professionnel, développement de carrière, enseignant d'expérience, enseignant du secondaire.

### Abstract

Professional disengagement among teachers is a worrisome phenomenon that has been little documented to date. Thus, this research aims to define and understand the process of professional disengagement among experienced high school teachers. The results obtained from the thematic analysis of eight semi-directed interviews reveal that the numerous difficulties affecting the work of teachers can act as a source of disengagement by affecting its three dimensions. Also, this disengagement can be observed through multiple manifestations. These results show the gradual nature of professional disengagement, which is expressed according to various profiles.

### Keywords

Professional commitment, professional disengagement, career development, experienced teacher, high school teacher.

## Problématique<sup>1</sup>

Cette recherche émane du constat qu'au Québec, et un peu partout dans le monde, la profession enseignante traverse actuellement une crise importante qui s'observe du côté du recrutement et de la pénurie d'enseignants, mais aussi du côté de l'augmentation des départs prématurés chez certains d'entre eux (Kamanzi et al., 2015; Lahkal et al., 2023; Tardif et Mukamurera, 2023). S'ajoute à cela un manque de reconnaissance et de valorisation sociale de la profession, ce qui a pour effet de diminuer son attractivité auprès des jeunes (Gingras et Mukamurera, 2008; Mukamurera et al., 2023). De plus, les nombreux bouleversements sociaux et institutionnels qui touchent l'éducation, la tâche des enseignants qui s'alourdit et les phénomènes de détresse psychologique et d'épuisement professionnel observés dans la profession enseignante soulèvent bien des questionnements (Houlfort et Sauvé, 2010; Kamanzi et al., 2015; Mukamurera et Balleux, 2013; Mukamurera et al., 2019). En outre, les écrits scientifiques révèlent qu'un nombre important d'enseignants canadiens songent à abandonner la profession (Kamanzi et al., 2015; Karsenti et al., 2013; Karsenti, 2015; Mukamurera et Balleux, 2013). Ce constat touche également une portion des enseignants québécois qui envisagent régulièrement se retirer de la profession (Beaudry et al., 2021).

Or, l'abandon de la profession n'est pas une action fortuite, mais plutôt l'aboutissement d'un processus graduel de désengagement au cours duquel l'enseignant développe des attitudes négatives envers sa profession (Kamanzi et al., 2017). Ce désengagement professionnel chez les enseignants, qu'ils soient novices ou expérimentés, s'explique par un amalgame de facteurs qui représentent, en quelque sorte, des sources de désengagement (Barroso da Costa et Loye, 2016; Kamanzi et al., 2017; Lytle, 2013; Ndorero, 2014). Celui-ci peut alors entraîner une certaine forme de remise en question chez les enseignants au

sujet de la pertinence de leur choix professionnel à ce moment de leur carrière (Kamanzi et al., 2017). Néanmoins, en dépit des difficultés et des contraintes rencontrées, plusieurs enseignants décident de poursuivre dans l'enseignement. Or, pour quelques-uns d'entre eux, ces difficultés vécues en milieu scolaire peuvent engendrer un processus de désengagement professionnel.

Plusieurs écrits abordent le désengagement professionnel surtout chez les enseignants novices; il apparaît ainsi important d'approfondir l'exploration de ce phénomène chez les enseignants plus expérimentés. De plus, les spécificités des enseignants du secondaire témoignent d'une réalité différente de celle des enseignants du primaire. En effet, une population scolaire plus exigeante et un plus grand nombre de difficultés d'ordre pédagogique et disciplinaire font partie du quotidien de ces enseignants (Houffort et Sauvé, 2010; Ndoreraho, 2014; Vlasie, 2021). Aussi, selon Mukamurera et al. (2010), les enseignants du secondaire semblent vivre plus difficilement la carrière enseignante. En somme, en s'inspirant de l'ensemble de ces éléments, cette étude propose la question de recherche suivante : comment se développe le processus de désengagement professionnel au cours de la carrière des enseignants d'expérience au secondaire ?

## **Cadre conceptuel**

La problématique de cette recherche portant sur le phénomène de désengagement professionnel, cette section s'attarde à bien définir ce concept et à expliciter les liens entre celui-ci et le concept d'engagement professionnel. Ensuite, la présentation des dimensions associées à l'engagement et au désengagement professionnels amène une meilleure compréhension de la complexité et des particularités de ces concepts qui sont étroitement liés.

### ***L'engagement et le désengagement professionnels***

Afin de bien définir le concept de désengagement professionnel, de nombreux auteurs s'appuient sur la définition de son antonyme, soit l'engagement professionnel. Celui-ci est d'abord défini comme « une forme d'attachement psychologique ou encore une force avec laquelle le professionnel s'implique dans son travail » (Alem et al., 2009, p. 293). Le niveau d'engagement représente un phénomène dynamique qui évolue constamment et qui se déploie au gré de conditions favorables ou défavorables (Guillemette, 2006). Il commence à un certain niveau, se développe ou s'amenuise avec le temps (Ndoreraho, 2014). La dynamique de l'engagement représente alors un processus qui signifie que les « désengagés » sont souvent les anciens « engagés » et qu'ils peuvent le redevenir (Hélou et Lantheaume, 2008).

Le concept de désengagement professionnel, pour sa part, se caractérise par un ensemble de comportements où la personne manifeste un manque d'intérêt ainsi qu'un faible niveau d'attachement à sa profession, ne fait pas plus d'efforts que nécessaires au travail et fuit ses obligations le plus possible (Jorro et De Ketele, 2013; Kamanzi et al., 2017). Dans les écrits portant sur le développement de carrière, certains auteurs associent ce concept à une étape tardive de la carrière des enseignants (Giraud et Roger, 2011; Huberman, 1989). Nous le considérons ici comme un processus où les enseignants développent des perceptions négatives de leurs rôles et de leurs tâches professionnelles et qui peut les inciter à adopter des comportements et des attitudes improductives dans leur travail, voire à faire preuve de désengagement (Kamanzi et al., 2017).

Dans les faits, on constate que les concepts d'engagement et de désengagement professionnels sont intimement liés dans un processus dynamique et évolutif. Ce processus peut subir des fluctuations positives ou négatives en fonction des aléas de la profession enseignante. Alors que le désengagement serait perçu par certains comme une étape plutôt habituelle en fin de carrière, d'autres auteurs tendent parfois à penser que celui-ci peut aussi s'avérer être une façon de composer avec les difficultés du métier (Houlfort et Sauvé, 2010; Rojo et Minier, 2015).

### ***Les dimensions de l'engagement et du désengagement professionnels***

Tout comme l'engagement, le désengagement professionnel résulte d'un processus évolutif et multidimensionnel comportant trois dimensions : une dimension affective, une dimension normative et une dimension rationnelle (Barroso da Costa et Loye, 2016; Kamanzi et al., 2017).

La première dimension, la dimension affective, désigne la manière dont l'individu s'identifie à sa profession et en éprouve un attachement émotionnel (Kamanzi et al., 2017). Par le fait même, l'engagement affectif semble lié au concept attitudinal par lequel l'individu persiste dans la profession par amour du métier (Barroso da Costa et Loye, 2016). Selon certains auteurs, la poursuite de la carrière dans l'enseignement semble davantage liée à la dimension affective qui jouerait le rôle le plus important dans ce phénomène (Barroso da Costa, 2014; Chong et Low, 2009). Or, cette dimension qui caractérise aussi le désengagement semble généralement associée aux expériences émotionnelles négatives (Kamanzi et al., 2017). Sur le plan affectif, certaines études soulignent que le désengagement professionnel serait occasionné par la charge de travail élevée, le stress et l'épuisement professionnel (Ingersoll, 2001; Sass et al., 2011; Skaalvik et Skaalvik, 2009). Enfin, le niveau d'engagement professionnel affectif de l'enseignant se manifeste à travers ses attitudes, ses actions ou ses agissements en rapport avec l'orientation de son engagement professionnel (Ndoreraho, 2014). En effet, l'engagement affectif peut être axé vers certains aspects de la fonction et du milieu de travail des enseignants : les élèves, le travail, l'équipe-école, l'école et le développement personnel ou professionnel (Duchesne, 2004; Giraud, 2011). Toutefois, l'engagement professionnel d'un enseignant n'est pas exclusivement orienté vers un seul de ces axes et il semble possible d'être attaché à la profession pour plus d'une raison (Ndoreraho, 2014).

La dimension normative, quant à elle, renvoie à l'obligation morale ressentie par un individu de poursuivre l'exercice de sa profession dans le but d'offrir sa contribution à la collectivité (Kamanzi et al., 2017). Elle résulte d'un sentiment d'obligation qui incite l'individu à continuer dans sa profession parce qu'il sent qu'il doit persévérer dans la carrière choisie (Barroso da Costa, 2014). Selon certains auteurs, sur le plan normatif, ce sentiment d'obligation peut générer un état de stress qui favorise le développement d'un sentiment d'inefficacité ou d'incompétence qui, à son tour, peut générer le regret, la déception et la frustration (Ingersoll, 2001; Maroy, 2008). Ainsi, ce sentiment d'incompétence peut influencer le comportement des enseignants et peut alors se refléter dans le niveau d'engagement (Skaalvik et Skaalvik, 2009).

La dernière dimension, rationnelle, semble liée aux avantages socioéconomiques associés à la permanence dans le métier (Barroso da Costa et Loye, 2016; Kamanzi et al., 2017). Sur le plan rationnel, les études associent l'engagement professionnel des enseignants aux conditions de travail telles que : salaire, pension de retraite, vacances, autonomie professionnelle, reconnaissance publique et valorisation sociale (Barroso da Costa, 2014; Hancock, 2008, cité dans Kamanzi et al., 2017). La

dimension rationnelle du désengagement se rapporte donc à l'insatisfaction ou à la déception vis-à-vis de ces conditions de travail (Kamanzi et al., 2017). Elle relève également de la logique du rapport coût-bénéfice où l'individu cherche à mettre en valeur les ressources investies pour construire une carrière et en tirer profit (Kamanzi et al., 2017).

Par ailleurs, l'engagement et le désengagement professionnels font partie d'un processus où les trois dimensions interagissent les unes avec les autres afin de donner un sens à la vie professionnelle (Duchesne et Savoie-Zajc, 2005; Jorro et de Ketele, 2013). Chacune de ces dimensions contribue à l'engagement global et, parallèlement, à la persévérance dans la profession. C'est donc en s'appuyant sur les concepts associés au désengagement professionnel et afin de répondre à la question de recherche que la présente étude cherche à mieux comprendre le processus de désengagement professionnel des enseignants d'expérience au secondaire. L'objectif général de la recherche consiste alors à décrire et à comprendre le processus de désengagement chez ces enseignants.

## **Méthodologie**

Cette section présente la méthodologie utilisée afin de décrire et de comprendre le phénomène de désengagement professionnel chez les enseignants d'expérience au secondaire. Dans un premier temps, on trouve une brève description de la méthode de collecte des données incluant le choix des participants, l'outil de collecte préconisé ainsi qu'une présentation du guide d'entretien utilisé. Ensuite, un aperçu de la méthode d'analyse thématique semble nécessaire afin de bien comprendre les résultats se dégageant du corpus.

### ***Personnes participantes***

La population à l'étude est constituée d'enseignants et d'enseignantes du secondaire. Cette population se caractérise par une certaine diversité : elle regroupe des hommes et des femmes, qui sont d'âges différents, qui enseignent diverses disciplines scolaires, qui enseignent à différents niveaux scolaires, qui évoluent au sein de contextes scolaires et sociaux différents. Comme cette recherche se rattache au paradigme interprétatif, visant à comprendre le sens de la réalité des individus (Gaudet et Robert, 2018) et à proposer une compréhension ou une explication d'un phénomène complexe peu connu (Fortin et Gagnon, 2016), un échantillon de type intentionnel et non probabiliste a été préconisé. Les critères suivants découlent donc de l'objectif de la recherche : 1) être un enseignant ou une enseignante au niveau secondaire; 2) avoir plus de cinq ans d'expérience en enseignement.

Afin de constituer l'échantillon, le recrutement a été effectué par le biais des syndicats locaux de la région du Bas-Saint-Laurent. Ces organismes ont acheminé un courriel expliquant le déroulement de la recherche, les objectifs et le type de participant recherché. Les enseignants souhaitant participer et répondant aux critères de recherche devaient d'abord manifester leur intérêt par courriel. Ainsi, huit participants répondant aux critères de recherche ont été retenus. La réalisation des entretiens de recherche a eu lieu entre décembre 2020 et mai 2021, à la suite de l'autorisation du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Rimouski (CÉRUQAR). Ces entretiens, d'une durée moyenne d'environ une heure, ont été effectués sur la plateforme TEAMS et enregistrés à l'aide d'un enregistreur numérique.

À la suite du septième entretien, la plupart des réponses des participants n'apportaient plus d'informations nouvelles, permettant de constater la saturation empirique des données (Gaudet et Robert, 2018). Le huitième entretien a permis de confirmer cette saturation et a mis fin à l'échantillonnage. Quoique cela représente un échantillon de petite taille, Kohn et Chritiaens (2014) indiquent que quelques entretiens bien ciblés peuvent suffire à atteindre l'objectif de saturation de la recherche. Ainsi, l'échantillon utilisé se compose de huit enseignants, dont trois femmes et cinq hommes. Ces enseignants proviennent de différentes écoles secondaires du Bas-Saint-Laurent et enseignent à divers niveaux (secondaire 1 à 5) et dans différentes disciplines : français, mathématiques, anglais, sciences et technologie, adaptation scolaire. En outre, ces enseignants possèdent des niveaux d'expérience dans l'enseignement qui varient entre 7 et 24 ans. L'attribution d'un pseudonyme à chacun des participants permet de préserver la confidentialité.

### ***Outil de collecte des données***

L'entretien semi-dirigé exige une préparation minutieuse du guide d'entretien. Pour ce faire, il s'appuie sur le cadre conceptuel de la recherche. Pour sa conception, nous avons choisi de nous inspirer des six étapes de la procédure décrite par Rondeau et al. (2023) pour élaborer un guide d'entretien semi-dirigé : « 1) l'élaboration d'un premier jet de notes diverses; 2) le regroupement des notes sous des rubriques thématiques et l'élaboration d'interrogations; 3) la structuration interne des interrogations et des rubriques thématiques; 4) l'approfondissement des interrogations et des rubriques thématiques; 5) l'ajout de relances associées aux interrogations; 6) la finalisation et la mise à l'essai du guide » (p.12). En utilisant cette procédure et en respectant une suite logique, une première version du guide d'entretien a pris forme. Or, cette version a subi quelques remaniements à la suite de la transcription et de l'encodage de chacun des entretiens de recherche, ainsi que du processus d'analyse des données. Par exemple, certains thèmes ont été regroupés ou modifiés et des sous-thèmes ont été ajoutés afin de mieux cerner certains sujets ou d'assurer une meilleure compréhension des thèmes chez les participants.

En tenant compte des modifications apportées en cours de collecte, le guide d'entretien fait ressortir cinq thèmes principaux : 1) le parcours professionnel; 2) le métier d'enseignant et les difficultés rencontrées; 3) l'expérience et le développement de carrière; 4) le niveau d'engagement professionnel et 5) les perspectives perçues par celui-ci et les améliorations possibles.

### ***Analyse des données***

Afin d'effectuer l'analyse thématique, le travail d'analyse qualitative a été réalisé en faisant intervenir des procédés de réduction des données, de repérage, de regroupement et d'examen discursif des thèmes abordés dans le corpus (Paillé et Mucchielli, 2021). Pour ce faire, une fois les entretiens transcrits intégralement, la réalisation de quelques lectures du corpus a permis de développer une vision d'ensemble de celui-ci. Cette vue d'ensemble a pris forme et les grandes tendances du phénomène à l'étude ont mené à la création d'un arbre thématique à l'aide du logiciel *QSR NVivo* (Paillé et Mucchielli, 2021). Chacun des thèmes de l'arbre thématique représente un ensemble de mots permettant de cerner ce qui ressort des différents extraits du corpus et fournissant des indications sur la teneur des propos analysés (Paillé et Mucchielli, 2021). Ensuite, une vérification des thèmes a permis de déceler la récurrence de ceux-ci, leurs recoupements, leurs contradictions, etc. (Paillé et Mucchielli, 2021). Enfin, une analyse

de l'arbre thématique a permis de créer une unité entre les thèmes, de synthétiser les propos des participants et ainsi présenter ce que révèle l'ensemble des données et permettre de répondre à la question de recherche (Gaudet et Robert, 2018).

## Résultats

L'analyse des données permet de bien cerner le phénomène de désengagement professionnel chez les enseignants en explorant les liens entre l'engagement et le désengagement puisque ces concepts font partie d'un processus dynamique et complexe qui évolue constamment. D'abord, le désengagement professionnel découle de sources diverses (expériences négatives, insatisfactions) et touche trois principales dimensions (affective, normative et relationnelle). Il en résulte des manifestations variées, qui se regroupent en quatre catégories : un engagement envers d'autres aspects de la profession; une diminution de la motivation et de l'implication ; un détachement et un lâcher-prise; un épuisement et une remise en question.

### ***Des sources de désengagement qui touchent la dimension affective***

De nombreuses difficultés rencontrées dans le travail des enseignants peuvent générer des émotions négatives chez ceux-ci, minant potentiellement la dimension affective de l'engagement chez les enseignants (Kamanzi et al., 2017).

Tout d'abord, la dimension affective semble affectée par la charge de travail qui s'alourdit. Pour l'un des participants, « *c'est une charge qui est de plus en plus lourde, avec de la clientèle [sic] de plus en plus difficile et de la clientèle [sic] de plus en plus avec des besoins spécifiques* » (Denis). Celle-ci serait associée, entre autres, à l'inclusion des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et à l'ajout ou la modification des programmes et des contenus. Sont ajoutées les nombreuses tâches additionnelles assignées aux enseignants telles que la participation à de nombreux comités, la détection des problèmes chez les élèves et le nombre grandissant de tâches administratives. De plus, plusieurs enseignants avancent que la charge mentale et émotionnelle importante de leur travail engendre des émotions négatives telles que le stress, l'anxiété, la fatigue, l'épuisement ou la détresse psychologique. Plusieurs participants témoignent en ce sens et mentionnent avoir déjà vécu des périodes marquées par ces émotions négatives. Par exemple, en parlant du travail des enseignants, Sylvain raconte : « *C'est incroyable comment ça vide* ».

Ensuite, les relations difficiles avec les différents acteurs du milieu scolaire peuvent également susciter des émotions négatives chez les enseignants qui affecteront la dimension affective de leur engagement. Par exemple, plusieurs d'entre eux témoignent de difficultés en lien avec les élèves telles que la gestion de classe difficile, les problèmes de comportement, les problèmes de santé mentale en croissance chez les jeunes ou le manque de motivation. S'ajoutent à cela des relations parfois difficiles avec les parents, les collègues de travail, les directions ou les gestionnaires des centres de services scolaires. À propos de ces derniers, la plupart des participants font état de nombreuses difficultés en lien avec leur organisation telles que le manque de communication et de confiance envers les enseignants ou le manque de respect, d'écoute et de considération envers eux. Cet extrait témoigne en ce sens : « *Je te dirais que les irritants venant de la commission scolaire, c'est quelque chose de constant. Cela ne s'améliore pas, cela ne s'aggrave pas, c'est toujours présent* » (Christian).

### ***Des sources de désengagement qui touchent la dimension normative***

La dimension normative de l'engagement fait référence à l'obligation morale ressentie par l'enseignant de poursuivre dans sa profession (Kamanzi et al., 2017). Certaines difficultés mentionnées par les enseignants s'avèrent effectivement liées au sentiment d'inefficacité ou d'incompétence. Cet extrait illustre bien ce que pensent les enseignants à ce sujet : « *Quelqu'un qui ne se sent pas bon ne peut pas s'engager. Il faut se sentir bon. [...] Quand cela ne marche jamais, à un moment donné tu te désengages. Quand cela ne marche pas, tu abandonnes* » (Michel). Parmi ces difficultés, mentionnons l'influence des politiques éducatives et des décisions des centres de services scolaires qui se répercutent bien souvent dans la tâche des enseignants et qui interfèrent parfois avec leur autonomie professionnelle. À ce sujet, plusieurs enseignants interrogés déplorent le surcontrôle des gestionnaires, la faible consultation des enseignants, le manque d'autonomie professionnelle, le manque de pertinence de certaines décisions, etc. Par exemple, cet extrait démontre bien le découragement et la déception d'un enseignant face à cette situation : « *Cela n'a pas d'allure. On nous l'a forcé dans la gorge, cela vient de la commission scolaire. Puis, on m'oblige à faire des [programmes à] volets [particuliers]* » (Christian).

### ***Des sources de désengagement qui touchent la dimension rationnelle***

La troisième dimension qui intervient dans le niveau d'engagement professionnel se rapporte aux avantages économiques associés à la permanence dans le métier ainsi qu'aux conditions de travail des enseignants (Barroso da Costa et Loye, 2016; Kamanzi et al., 2017). Or, pour les personnes rencontrées, cette dimension se trouve effectivement affectée par l'insatisfaction vis-à-vis de certaines de ces conditions de travail telles que : le faible salaire, les groupes surchargés, le manque de soutien et de reconnaissance, la faible valorisation sociale de la profession. Ainsi, l'insatisfaction ressentie peut venir affecter le niveau d'engagement et contribuer au désengagement professionnel. Par exemple, au sujet du manque de soutien de la part de la direction d'école, un participant rapporte : « *Dans les moments clés où les directions ne sont pas là, cela fait que j'ai le goût de juste lever le pied de sur la pédale et de dire : "Bon, bien si vous ne prenez pas ça à cœur assez pour être là à ce moment-là, bien je vais lever la pédale aussi"* » (Martin).

### ***Un processus de désengagement aux manifestations diverses***

Indépendamment des dimensions touchées et de l'importance du désengagement professionnel, celui-ci se manifestera à travers les actions et les comportements des enseignants. Les prochaines sections décrivent les différentes manifestations rapportées par les enseignants et qui sont associées aux aspects suivants : un engagement envers d'autres aspects de la profession; une diminution de la motivation et de l'implication; un détachement et un lâcher-prise; un épuisement et une remise en question.

#### ***Un engagement envers d'autres aspects de la profession***

Les enseignants interrogés témoignent d'un engagement appréciable envers leur travail ainsi qu'envers leurs collègues. Cependant, certains aspects de leur tâche peuvent engendrer des insatisfactions conduisant au désengagement. Par exemple, l'engagement envers l'école ou envers les élèves semble plutôt variable d'un enseignant à l'autre. Un des participants décrit sa situation en ces termes : « *Bien, l'engagement d'un enseignant pour moi, de prime abord, c'est l'engagement envers ses élèves. Si cela ne te tente*

*pas d'aller en classe, ce n'est pas normal. Tu devrais peut-être penser à consulter ou à réorienter ta carrière parce que le but d'un enseignant c'est ça. C'est d'être avec ses élèves, de transmettre ses connaissances, d'apprendre de ses élèves* » (Mireille). Aussi, certains enseignants tentent de composer avec les difficultés rencontrées en réorientant leur engagement vers d'autres tâches en lien avec leur métier. C'est ce qu'illustre le témoignage de Michel, qui s'implique dans son syndicat depuis quelques années dans son école afin de nourrir son engagement envers ses collègues : « *Mon engagement a baissé par rapport à certaines choses, mais a augmenté par rapport à d'autres choses. [...] C'est mon engagement par rapport à mes collègues qui a monté. Mon engagement par rapport à mes élèves, par rapport à ma vie scolaire a peut-être un peu baissé, par exemple* » (Michel).

### **Une diminution de la motivation et de l'implication**

Au sujet des manifestations du désengagement, de nombreux participants mentionnent le fait que le désengagement entraîne une diminution de la motivation et de l'implication chez les enseignants. Plusieurs enseignants affirment qu'ils ont tendance à en faire moins, à ne plus s'impliquer dans divers comités, projets ou activités. Par le fait même, ils consacrent principalement leur temps à leur enseignement. Un enseignant le confirme ainsi : « *J'ai tout le temps aimé essayer d'en faire un peu plus comme m'impliquer dans les comités sportifs ou des choses comme ça. Mais là je suis rendu que non. Si je vois un lien pour ma classe, je vais le faire, mais s'il n'y a pas de lien, non. Je vais délaissé ça* » (Denis). Puis, pour plusieurs, cette baisse de l'implication s'observe généralement par une réduction du temps passé dans le milieu de travail. En effet, de nombreux participants nous parlent d'observations de plus en plus fréquentes au sujet d'enseignants qui ne font que le minimum du temps prescrit en arrivant plus tard au travail et en quittant très tôt en fin de journée.

### **Un détachement et un lâcher-prise**

Pour certains enseignants, le désengagement induit un détachement qui les amène à laisser tomber ou à lâcher prise sur des éléments de leur travail. Cet extrait illustre bien ce constat : « *Le désengagement, il se voit là. Il se voit par beaucoup de choses qui font que des enseignants vont faire : "Ah, puis de la merde, ce n'est pas grave". Alors qu'il y a des choses qui méritent d'être dites ou d'être faites, mais parce que l'on sait des fois que l'on n'aura pas d'appui, on se dit : "Bah, ce n'est pas grave"* » (Sylvain). Le désengagement se manifeste également dans l'attitude et les paroles des enseignants et quelques enseignants témoignent en ce sens : « *Il y a un désengagement, je le vois aussi dans les commentaires que l'on entend et que l'on n'entendait pas avant. [...] L'énergie des gens n'est pas saine quand ils parlent de leur travail* » (Caroline).

### **Un épuisement et une remise en question**

Certaines manifestations du désengagement touchent des aspects émotionnels ou psychologiques tels que l'écoeurement, le découragement ou l'épuisement. Ce type de manifestation est rapporté de manière importante par les participants. En effet, plusieurs d'entre eux admettent ressentir ce genre d'émotion ou l'observer dans leur milieu. Voici un extrait qui résume bien ce propos :

Puis, le ras-le-bol... Je ne peux pas dire que l'on a... Bien, on en a à chaque année des burnouts. Cela se manifeste alors qu'il n'y en avait pas avant, il n'y en avait pas du tout quand je suis entrée. Les profs aimaient leur « job ». Quand ils s'en allaient, ils n'avaient pas le goût de s'en aller. La retraite, ils la prenaient quand ils étaient rendus là et les dernières années, c'étaient des profs heureux et épanouis dans leur « job ». Là, c'est des profs écoeurés qui s'en vont deux ans avant, trois ans avant, qui acceptent une pénalité parce qu'ils ne sont plus capables. (Caroline)

Aussi, de nombreux participants avouent réfléchir à la possibilité de changer de carrière et regarder les possibilités d'emplois qui s'offrent à eux, comme le mentionne cette enseignante : « *Il y a beaucoup d'enseignants et même moi, j'ai eu la pensée de peut-être refaire mon C.V. et de partir cette année* » (Mireille). Plusieurs d'entre eux nous parlent également de collègues de travail qui souhaiteraient quitter, mais qui restent en raison de certains avantages liés à la profession tels que la pension de retraite, la sécurité d'emploi, les vacances, etc. C'est ce que l'un des participants illustre par ces propos : « *J'y ai pensé des fois à changer, mais [...] je suis rendu à 38 ans avec à peu près 14 ans d'ancienneté. Donc, je me dis que je vais prendre ma retraite à 58 ans, avec un excellent salaire et une excellente retraite. Je ne peux pas abandonner ça* » (Michel).

## Discussion

Afin de bien cerner le phénomène de désengagement professionnel chez les enseignants, cette recherche a exploré les liens entre l'engagement et le désengagement puisque ces concepts font partie d'un processus dynamique et complexe qui évolue constamment. De plus, les dimensions de l'engagement ou du désengagement ont été décrites afin de permettre une meilleure compréhension de celles-ci, ainsi que la contribution de chacune d'entre elles dans le niveau d'engagement global. Ensuite, une présentation des sources de désengagement a permis d'apporter un éclairage supplémentaire dans le processus graduel de désengagement chez les enseignants. Puis, la présentation des manifestations associées au désengagement a permis de préciser les comportements observables recherchés dans le témoignage des participants. Enfin, une brève description du développement de carrière semblait nécessaire afin de bien comprendre le processus de désengagement au cours de la carrière des enseignants.

### *Des difficultés à la source du désengagement professionnel*

Cette étude nous a d'abord permis de mettre en lumière les difficultés pouvant constituer une source de désengagement professionnel chez les enseignants. En ce qui a trait aux sources de désengagement qui touchent la dimension affective, les témoignages recueillis vont dans le même sens que l'étude d'Houliort et Sauvé (2010), qui soulignent la présence de symptômes liés à une baisse d'énergie, à l'anxiété, à l'épuisement ou à la détresse psychologique chez un certain nombre d'enseignants. De plus, selon Barroso da Costa (2014), la littérature tend à associer les expériences émotionnelles négatives à l'épuisement professionnel et à l'intention de quitter le métier. Les propos des participants font également écho aux travaux de Duchesne et Savoie-Zajc (2005), qui montrent que la relation de l'enseignant avec son organisation, avec la direction d'école ou avec les collègues exerce une incidence majeure sur son engagement.

Ensuite, au sujet des sources de désengagement qui touchent la dimension normative, les témoignages se rapprochent des résultats de Kamanzi et al. (2017), qui avancent que la perception des politiques éducatives et le sentiment de compétence ont un effet sur la dimension normative de l'engagement, pouvant alors engendrer un certain désengagement. Ingersoll (2001) et Maroy (2008) précisent également que le développement d'un sentiment d'inefficacité ou d'incompétence peut, à son tour, générer du regret, de la déception et de la frustration. Enfin, en ce qui concerne les sources de désengagement qui touchent la dimension rationnelle, les témoignages des participants rejoignent ceux de Kamanzi et al. (2017), qui stipulent que la dimension rationnelle de l'engagement semble effectivement régie par un rapport coût-bénéfice entre les ressources investies dans sa carrière et les avantages que l'enseignant en retire. Or, les sources de désengagement semblent s'accumuler au fil du temps et viennent alors affecter les diverses dimensions de l'engagement. C'est aussi ce que révèlent les données de cette recherche puisque, de manière générale, les enseignants interrogés associent le désengagement à un processus graduel issu de la combinaison de plusieurs facteurs. Ce constat prédomine également dans de nombreux écrits scientifiques (Barroso da Costa et Loye, 2016; Duchesne et al., 2005; Ingersoll, 2001; Kamanzi et al., 2017; Lytle, 2013; Sass et al., 2011).

### ***Un désengagement graduel et multidimensionnel***

Comme mentionné par les participants, le niveau d'engagement est associé à un processus en constante évolution. C'est aussi ce qu'avancent d'autres écrits scientifiques qui associent le niveau d'engagement à un phénomène dynamique qui évolue constamment, et ce, en fonction de certaines conditions pouvant être favorables ou défavorables à l'engagement (Ndoreraho, 2014). Hélou et Lantheaume (2008) relèvent aussi une dynamique de l'engagement caractérisée par un processus engagement/désengagement qui peut osciller entre les deux pôles. Alors que pour quelques participants de notre recherche, le niveau d'engagement est demeuré plutôt stable, plusieurs autres constatent une évolution constante de celui-ci au fil du temps. Cette évolution se traduit quelques fois par une augmentation de l'engagement, mais une diminution de l'engagement demeure possible. Or, cette diminution de l'engagement s'inscrit dans un processus qui peut alors mener vers un désengagement. Par ailleurs, quelques enseignants interrogés considèrent le désengagement comme un phénomène qui peut être ponctuel dans le temps. En effet, certaines situations particulières peuvent être associées à un désengagement momentané.

Pour certains enseignants, ce processus graduel semble associé à un moment précis qui ne correspond pas nécessairement à une étape ultime de leur carrière. Le désengagement peut même être associé à un point de rupture spécifique dans le temps. Alors que le désengagement a longtemps été associé aux étapes de fin de carrière chez les enseignants (Giraud et Roger, 2011; Huberman, 1989; Miao et al., 2009), cette recherche montre que ce processus peut se développer de façon graduelle, et ce, indépendamment de l'étape de carrière dans laquelle l'enseignant se trouve. Rappelons que les participants de cette recherche possèdent une expérience dans le domaine de l'éducation variant entre 7 et 24 ans. En outre, leurs témoignages ont permis de constater que le niveau d'engagement évolue de façon différente chez les enseignants. D'abord, tous les participants témoignent d'un engagement considérable durant la première partie de leur carrière. Toutefois, pour certains, le désengagement semble s'installer graduellement à des moments s'étalant entre la 10<sup>e</sup> et la 18<sup>e</sup> année d'enseignement, ce qui varie d'un participant à l'autre.

Par le fait même, les résultats de cette recherche permettent d'observer que les diverses phases du désengagement et leur séquence peuvent varier d'un individu à l'autre selon son vécu personnel et professionnel. Cela rejoint certains écrits scientifiques qui avancent qu'une conception linéaire ne semble plus correspondre aux réalités d'aujourd'hui et où une évolution professionnelle rectiligne devient pratiquement impossible et ne peut se généraliser à l'ensemble de la profession enseignante (Giraud et Roger, 2011; Ndorero, 2014; Uwamariya, 2004). Par ailleurs, selon Huberman (1989), pratiquement tous les enseignants arrivant aux phases ultimes de la carrière vivraient un certain désengagement ou un désinvestissement de plusieurs aspects de la vie au sein de l'école. C'est aussi ce que mentionne l'étude d'Houlfort et Sauvé (2010), qui révèle un détachement progressif chez les enseignants ayant plus de 15 ans d'expérience. Or, les résultats de la présente recherche nous permettent de constater que cela ne semble pas être toujours le cas puisque quatre participants mentionnent se sentir encore engagés, et ce, même si ces derniers possèdent entre 19 et 24 années d'expérience.

Il faut toutefois préciser que, peu importe le niveau d'engagement global, les enseignants rencontrés demeurent engagés envers certains aspects de la profession tels que l'école, le travail enseignant ou les élèves. Ainsi, aucun des participants interrogés ne manifeste un désengagement complet envers tous les aspects de la profession. En somme, afin de bien dépeindre le niveau d'engagement chez les enseignants, cette recherche fait ressortir l'importance de prendre en compte toutes les dimensions et toutes les orientations qui caractérisent leur engagement professionnel. À cet effet, à partir des témoignages recueillis lors de cette recherche, nous pouvons observer que la dimension affective semble contribuer grandement à l'engagement des enseignants qui démontrent, pour la grande majorité, un attachement envers la profession et éprouvent toujours du plaisir à faire ce métier. De plus, l'engagement envers les élèves qui prédomine semble participer à enrichir la dimension affective puisque la plupart des enseignants mentionnent continuer à faire ce métier pour le lien avec les élèves.

Pour ce qui est de la dimension normative, celle-ci semble ressortir un peu moins dans les témoignages recueillis. À ce sujet, quelques participants ont parlé du sentiment d'obligation morale ou du devoir de loyauté qui peuvent être ressentis par les enseignants. Enfin, la dimension rationnelle s'avère également très présente dans le récit des participants et semble jouer un rôle significatif dans le développement de l'engagement. Pour plusieurs participants, de nombreuses contraintes liées à leurs conditions de travail telles que le salaire, le manque de reconnaissance ou de valorisation de la profession viennent affecter cette dimension de l'engagement. Cette dimension joue aussi un rôle important lorsque les enseignants remettent en question leur choix de carrière.

Enfin, selon Jorro et De Ketele (2013), il existe de nombreux profils d'engagement ou de désengagement professionnels et chaque enseignant possède son propre profil. C'est aussi un constat qui ressort de la présente recherche. En effet, chacun des participants présente des caractéristiques parfois similaires, parfois différentes se rapportant aux dimensions associées à l'engagement ou au désengagement. De plus, les éléments qui affectent chacune de ces dimensions diffèrent d'un participant à l'autre, que ce soit leur incidence ou leur importance. Toutefois, en analysant les caractéristiques qui définissent l'évolution de l'engagement chez les participants, cette recherche a permis d'établir quelques profils de désengagement qui sont présentés à la figure 1. Ces différents profils semblent faire partie d'un processus qui se caractérise par une gradation progressive du désengagement.

Quoique ces profils représentent un apport nouveau au sujet du désengagement professionnel chez les enseignants, il importe de se concentrer sur la portée heuristique de l'analyse des données qualitatives conduisant à proposer ce continuum à partir des témoignages de huit participants. En outre, il apparaît pertinent que ce continuum soit exploré par d'autres études permettant de valider et de documenter celui-ci.

### Figure 1

*Les différents profils associés au processus de désengagement professionnel chez les enseignants*



Le premier profil, le désengagement non apparent, se distingue par un engagement professionnel toujours présent et affirmé par les enseignants. Ceux-ci se sentent toujours engagés dans leur profession. Cependant, ils mentionnent plusieurs difficultés faisant partie de leur quotidien et qui peuvent éventuellement agir comme source de désengagement. Ce profil correspond parfaitement à la situation d'Audrey et de Mireille. Dans le deuxième profil, le désengagement ponctuel, l'engagement semble également très marqué chez l'enseignant. Cependant, quelques difficultés mentionnées représentent une source de désengagement, et ce, à des moments précis et de façon localisée dans le temps. C'est ce que mentionne Martin dans son témoignage. Ensuite vient le désengagement naissant où les enseignants se disent généralement engagés, mais soulignent une diminution récente de leur engagement. Ce profil laisse entrevoir que le désengagement commence à s'installer graduellement et que diverses sources de désengagement viennent affecter les dimensions de l'engagement. C'est plutôt représentatif de l'expérience de Christian et Denis.

Puis, vient alors le profil de désengagement graduel avec point de rupture qui découle du témoignage de Michel et de Caroline. Ces enseignants dénotent clairement une diminution graduelle de leur engagement professionnel avec un point de rupture où leur engagement a chuté de manière plus importante. Pour ces enseignants, de nombreuses difficultés constituent une source de désengagement et le processus de désengagement semble avancé. Pour ceux-ci, c'est le salaire, la pension de retraite ou le contact avec les jeunes qui les retiennent dans l'enseignement. Enfin, dans le profil de désengagement avancé, on observe que les nombreuses difficultés mentionnées agissant comme source de désengagement entraînent des conséquences plus importantes. En effet, pour Sylvain, ces différentes sources de désengagement ont mené à une remise en question de son choix de carrière. Cette remise en question l'a alors incité à changer de niveau scolaire ou d'école à certains moments et à expérimenter un poste à la direction d'école. Puis, ultimement, cela l'a mené à démissionner et à quitter l'enseignement pendant quelques années, avant d'y revenir quelques années plus tard.

Or, il est important de noter que les différents profils associés au continuum de désengagement professionnel chez les enseignants ne représentent pas impérativement une gradation linéaire en lien avec le développement de leur carrière. Ces différents profils peuvent se développer à divers moments de la carrière des enseignants, et ce, en fonction de l'importance des sources de désengagement et de leurs effets sur les différentes dimensions de l'engagement professionnel. Ainsi, certains enseignants peuvent se situer dans un profil de désengagement non apparent ou ponctuel pendant une bonne partie de leur carrière, alors que d'autres se dirigeront plus rapidement vers des profils de désengagement plus marqués et graduels.

### ***Un processus aux manifestations diverses***

Indépendamment des dimensions touchées et de l'importance du désengagement professionnel, celui-ci se manifesterà à travers les actions et les comportements des enseignants. En effet, comme mentionné par Kamanzi et al. (2017), les résultats de cette recherche montrent que le désengagement peut se manifester sous des formes variées, soit dans les attitudes, dans les comportements, dans les paroles ou dans les actions des personnes désengagées.

Ainsi, le profil d'engagement de l'enseignant l'amènera à manifester son désengagement de diverses façons. Par exemple, les résultats de cette recherche montrent que le désengagement s'observe, chez les enseignants, par une diminution de la motivation et de l'implication, un détachement face à certains éléments de leur travail, une diminution des exigences envers leurs élèves, des attitudes ou des paroles teintées par la négativité ou le cynisme, un épuisement, une remise en question de leur choix de carrière ou encore, un départ prématuré à la retraite. De plus, ces manifestations vont également s'orienter vers les différents aspects de la profession, et ce, en lien avec l'engagement affectif envers les élèves, le travail, l'école, etc. Or, les résultats de cette recherche attestent que les enseignants manifestent un engagement appréciable envers leur travail et leurs élèves, mais beaucoup moins marqué envers l'école ou le centre de services scolaire. De plus, on peut observer que le désengagement amène parfois les enseignants à réorienter leur engagement vers d'autres tâches ou aspects de leur profession et même à changer de niveau d'enseignement ou d'établissement scolaire.

## **Conclusion**

Le phénomène de désengagement professionnel en croissance chez les enseignants représente une préoccupation notable dans le milieu de l'éducation. D'autant plus que celui-ci demeure, à ce jour, assez peu documenté. À ce sujet, cette recherche souligne l'importance de poursuivre l'approfondissement des connaissances au sujet du désengagement professionnel chez les enseignants puisque celui-ci entraîne des conséquences importantes sur la rétention du personnel enseignant, sur la qualité de l'enseignement et sur la réussite des élèves. En effet, alors que peu de recherches s'attardent à ce sujet et encore moins chez les enseignants d'expérience, il semblait nécessaire d'explorer comment les difficultés vécues en milieu scolaire peuvent provoquer un processus de désengagement chez ces enseignants.

Cette recherche a permis de mettre en lumière les difficultés vécues au quotidien par les enseignants qui peuvent devenir des sources de désengagement professionnel et d'observer que la nature de ces difficultés a habituellement une incidence sur une dimension précise du désengagement professionnel.

Or, ce qu'il est important de noter, c'est que chacune de ces dimensions contribue à sa façon au niveau d'engagement global. De plus, nous avons pu relever que la dimension affective semble contribuer davantage à l'engagement des enseignants, tout comme la dimension rationnelle. Cette recherche nous a également permis de constater que chaque enseignant possède son propre profil d'engagement où chacune des dimensions intervient en fonction des difficultés rencontrées et de leur incidence sur les sentiments et émotions vécues par la personne touchée. En ce sens, les données recueillies nous ont permis de faire ressortir certains profils de désengagement qui semblent associés au processus graduel de désengagement professionnel chez les enseignants. Nous avons aussi pu établir que les manifestations du désengagement professionnel varient en fonction du degré de désengagement atteint, pouvant aller jusqu'à la remise en question du choix de carrière ou à la démission.

D'autre part, les résultats de cette recherche nous ont permis d'explorer le processus d'évolution de l'engagement au cours de la carrière des enseignants. On constate que le niveau d'engagement chez les enseignants fluctue tout au long de leur carrière, parfois en augmentant, parfois en diminuant, parfois de façon ponctuelle et brève, parfois de façon plus radicale. Or, lorsque l'on parle de désengagement, il semble que celui-ci s'installe, bien souvent, de manière graduelle lorsque les sources de désengagement s'accumulent et affaiblissent les diverses dimensions de l'engagement. Cependant, chez certains enseignants, un point de rupture spécifique semble participer à amorcer ce processus de désengagement. Or, alors que plusieurs auteurs considèrent le désengagement comme l'aboutissement de ce processus qui se produirait généralement vers la fin de la carrière (Giraud et Roger, 2011; Huberman, 1989; Miao et al., 2009), les résultats de la présente recherche ont montré que le désengagement peut s'installer à divers moments de la carrière chez les enseignants.

Néanmoins, comme la collecte de données a été effectuée dans une seule région du Québec, soit le Bas-Saint-Laurent, il serait pertinent d'étendre l'exploration du phénomène de désengagement dans d'autres centres de services scolaires où la situation scolaire peut refléter d'autres défis que ceux rencontrés en région. De plus, seuls les enseignants du secondaire ont été ciblés et il aurait pu être intéressant d'étendre la collecte de données auprès d'enseignants issus d'autres niveaux scolaires afin de voir les similitudes ou les différences observées sur le plan du processus de désengagement. Cependant, la faible proportion d'études sur le sujet et concernant ces enseignants nous a motivés à faire ce choix, tout comme le manque de données au sujet des enseignants expérimentés.

Enfin, devant les constats qui émergent de la présente recherche, il semble primordial de poursuivre la réflexion sur les sources du désengagement professionnel afin d'agir directement sur celles-ci et, ainsi, prévenir le désengagement chez les enseignants. Comme plusieurs de ces sources semblent d'origine relationnelle ou organisationnelle, il paraît nécessaire d'explorer les voies d'amélioration possibles afin de diminuer l'incidence du désengagement professionnel dans ce milieu.

## Note

<sup>1</sup> Les directives éditoriales de la revue (nombre de mots autorisé) nous ont amenés à devoir effectuer certains choix. Ainsi, la revue de la littérature présentée dans cet article ne nous permet pas d'englober tous les aspects de la recherche. Celle-ci est plus exhaustive dans le mémoire de recherche de l'auteure qui est accessible via le lien suivant : <https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/2331/>

## Références

- Alem, J., Kpazai, G. et Larivière, M. (2009). *Emploi et engagement professionnel des diplômé(e)s d'une école en sciences de l'activité physique et santé : étude pilote*. Dans J. Boissonneault, R. Corbeil et A. Hien (dir.), Actes de la 15<sup>e</sup> Journée Sciences et Savoirs (p. 293-305). ACFAS-Sudbury, Sudbury, Canada.  
<https://zone.biblio.laurentian.ca/handle/10219/357>
- Barroso da Costa, C. (2014). *L'engagement professionnel chez les nouveaux enseignants et la satisfaction des gestionnaires d'école à l'égard du travail effectué par les enseignants novices* [thèse de doctorat inédite, Université de Montréal]. Papyrus  
[https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/11918/Barroso\\_da\\_Costa\\_Carla\\_2014\\_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/11918/Barroso_da_Costa_Carla_2014_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Barroso da Costa, C. et Loye, N. (2016). L'engagement professionnel affectif chez les nouveaux enseignants du primaire et du secondaire : une étude canadienne. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(3), 1-35. <https://doi.org/10.7202/1040084ar>
- Beaudry, C., Deschenaux, F., Aguir, M. et l'Hébrueux, S. (2021). Quitter la profession enseignante ? L'évolution des conditions d'exercice du travail du personnel enseignant québécois dans le contexte de la COVID-19. *Revue interventions économiques [en ligne]*, 66. <https://doi.org/10.4000/interventionseconomiques.14674>
- Chong, S. et Low, E.-L. (2009). Why I want to teach and how I feel about teaching—formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase. *Educational Research for Policy and Practice*, 8, 59-72.  
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10671-008-9056-z>
- Duchesne, C. (2004). *Étude du processus d'engagement professionnel chez des enseignantes du primaire*. [thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais].
- Duchesne, C. et Savoie-Zajc, L. (2005). L'engagement professionnel d'enseignantes du primaire : une démarche inductive de théorisation. *Recherches qualitatives*, 25(2), 69-95. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- Duchesne, C., Savoie-Zajc, L. et St-Germain, M. (2005). La raison d'être de l'engagement professionnel chez des enseignantes du primaire selon une perspective existentielle. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 497-518.  
<https://doi.org/10.7202/013907ar>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3<sup>e</sup> éd). Chenelière Éducation.
- Gaudet, S. et Robert, D. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative : du questionnement à l'écriture du rapport*. Presses de l'Université d'Ottawa (PUO).
- Gingras, C. et Mukamurera, J. (2008). S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : vers une compréhension du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 203-222.  
<https://doi.org/10.7202/018997ar>
- Giraud, C. (2011). *Qu'est-ce que l'engagement ?* LHarmattan.
- Giraud, L. et Roger, A. (2011). Les étapes de carrière à l'épreuve du temps. *Humanisme et Entreprise*, 2(302), 13-28.  
<https://doi.org/10.3917/hume.302.0013>
- Guillemette, F. (2006). *L'engagement des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel*. [thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières] <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/1690>
- Hélou, C. et Lantheaume, F. (2008). Les difficultés au travail des enseignants. Exception ou part constitutive du métier ? *Recherche et formation*, (57), 65-78. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.833>
- Houffort, N. et Sauvé, F. (2010). *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*. École nationale d'administration publique. <https://depot.erudit.org/id/003212dd>
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante. *Revue française de pédagogie*, 86, 5-16.  
[https://www.persee.fr/doc/AsPDF/rfp\\_0556-7807\\_1989\\_num\\_86\\_1\\_1423.pdf](https://www.persee.fr/doc/AsPDF/rfp_0556-7807_1989_num_86_1_1423.pdf)
- Ingersoll, R. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: an organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534. [https://repository.upenn.edu/gse\\_pubs/94](https://repository.upenn.edu/gse_pubs/94)

- Jorro, A. et De Ketele, J.-M. (2013). *L'engagement professionnel en éducation et formation*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.jorro.2013.01>
- Kamanzi, P. C., Barroso da Costa, C. et Ndinga, P. (2017). Désengagement professionnel des enseignants canadiens : de la vocation à la désillusion. Une analyse à partir d'une modélisation par équations structurelles. *McGill Journal of Education*, 52(1), 115-134. <https://doi.org/10.7202/1040807ar>
- Kamanzi, P.C., Tardif, M. et Lessard, C. (2015). Les enseignants canadiens à risque de décrochage : portrait général et comparaison entre les régions. *Mesure et évaluation en éducation*, 38(1), 57-88. <https://doi.org/10.7202/1036551ar>
- Karsenti, T. (2015). *Analyse des facteurs explicatifs et des pistes de solution au phénomène du décrochage chez les nouveaux enseignants, et de son impact sur la réussite scolaire des élèves*. Université de Montréal, CRIPFE. [https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/08/prs\\_karsentit\\_rapport\\_decrochage-nouveaux-enseignants.pdf](https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/08/prs_karsentit_rapport_decrochage-nouveaux-enseignants.pdf)
- Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549-568. <https://doi.org/10.1007/s11159-013-9367-z>
- Kohn, L. et Chritiaens, W. (2014). Les méthodes de recherches qualitatives dans la recherche en soins de santé : apports et croyances. *Reflets et perspectives de la vie économique*, 4(LIII), 67-82. <https://doi.org/10.3917/rpve.534.0067>
- Lakhal, S., Mukamurera, J., Sirois, G., Tardif, M. et Borges, C. (2023). Les facteurs d'abandon des étudiant.e.s inscrit.e.s dans les programmes de formation à l'enseignement. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 12(2), 59-62. <https://doi.org/10.7202/1101216ar>
- Lytle, N. (2013). Teacher turnover: a look into teacher job satisfaction. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 6(1), 34-45. <https://www.semanticscholar.org/paper/Teacher-Turnover%3A-A-Look-into-Teacher-Job-Lytle/6486aef1433ab77f26a82b35f0506408a5046b9f>
- Maroy, C. (2008). Perte d'attractivité du métier et malaise enseignant. Le cas de la Belgique. *Recherche & formation*, (57), 23-38. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.810>
- Miao, F. C., Lund, D. J. et Evans, K. R. (2009). Reexamining the influence of career stages on salesperson on motivation: a cognitive and affective perspective. *Journal of Personal Selling and Sales Management*, 29(3), 243-255. <https://doi.org/10.2753/PSS0885-3134290303>
- Mukamurera, J. et Balleux, A. (2013). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation. *Recherche et formation*, (74), 57-70. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2129>
- Mukamurera, J., Bourque, J. et Ntebutse, J.G. (2010). La situation d'insertion professionnelle chez les enseignants du primaire au Québec. *Vivre le primaire*, 23(2), 36-39.
- Mukamurera, J., Lakhal, S. et Tardif, M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec. *Activités*, 16(1), 1-32. <https://doi.org/10.4000/activites.3801>
- Mukamurera, J., Tardif, M. et Borges C. (2023). Un regard sociohistorique sur les pénuries de personnel enseignant au Québec. Les facteurs en jeu. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 12(2), 8-11. <https://www.erudit.org/fr/revues/aea/2023-v12-n2-aea08169/1101205ar/>
- Ndoreraho, J.-P. (2014). *L'engagement professionnel du personnel enseignant du secondaire dans la profession enseignante : nature, manifestations et facteurs* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. [https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/6057/Ndoreraho\\_Jean\\_Paul\\_PhD\\_2014.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/6057/Ndoreraho_Jean_Paul_PhD_2014.pdf?sequence=4&isAllowed=y)
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5<sup>e</sup> éd). Armand Colin.
- Rojo, S. et Minier, P. (2015). Les facteurs de stress reconnus comme sources de l'abandon de la profession enseignante au secondaire au Québec. *Éducation et francophonie*, 43(2), 219-240. <https://doi.org/10.7202/1034493ar>
- Rondeau, K., Paillé, P. et Bédard, E. (2023). La confection d'un guide d'entretien pas à pas dans l'enquête qualitative. *Recherches qualitatives*, 42(1), 5-29. <https://www.erudit.org/fr/revues/rechqual/2023-v42-n1-rechqual08081/1100242ar.pdf>

- Sass, D. A., Seal, A. K. et Martin, N. K. (2011). Predicting teacher retention using stress and support variables. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 200-215.  
[https://www.researchgate.net/publication/235266506\\_Predicting\\_teacher\\_retention\\_using\\_stress\\_and\\_support\\_variables](https://www.researchgate.net/publication/235266506_Predicting_teacher_retention_using_stress_and_support_variables)
- Skaalvik, E.M. et Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 518-524.  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X08002163>
- Tardif, M. et Mukamurera, J. (2023). La pénurie en enseignement et l'évolution du marché du travail enseignant au Québec. Dans V. Dupriez, D. Périsset et M. Tardif. (dir.), *Les pénuries d'enseignants : marchés du travail, attractivité et expériences* (p.45-67). Presses de l'Université Laval.
- Uwamariya, A. (2004). La représentation des enseignants débutants à l'égard de leur développement professionnel et les facteurs en jeu. [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke].  
<https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/547/MQ90622.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vlasie, D. (2021). *Santé et bien-être du personnel enseignant : portrait de la situation et pistes de solution. Études et recherches*. Conseil supérieur de l'éducation.  
<https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2021/01/50-2114-ER-Sante-bien-etre-du-personnel.pdf>

## Pour citer cet article

- Trépanier, A. et Deschenaux, F. (2024). Le processus de désengagement professionnel au cours de la carrière des enseignants d'expérience du secondaire. *Formation et profession*, 32(3), 1-17. <https://dx.doi.org/118162/fp.2024.855>



©Auteur.e.s. Cette œuvre, disponible à  
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.856>, est distribuée  
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International  
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

# Le processus d'accompagnement des enseignants novices. Points de vue des enseignants accompagnateurs de la formation professionnelle

Annie **Dubeau**  
Université du Québec à Montréal (Canada)  
Tommy **Collin-Vallée**  
Université du Québec à Montréal (Canada)  
Martine **St-Germain**  
Université du Québec à Montréal (Canada)

The process of accompanying novice teachers.  
Viewpoints of teachers from vocational training

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.856>

## Résumé

Une démarche de recherche-action a été entreprise auprès d'un centre de formation professionnelle (FP) de Montréal pour élaborer un dispositif d'accompagnement adapté à l'insertion professionnelle des enseignants novices en contexte de la FP. Cet article présente les perceptions de sept enseignants accompagnateurs ayant participé à l'élaboration de ce dispositif sur le processus d'accompagnement des enseignants novices au sein de leur centre. Les résultats montrent que l'accompagnement du personnel enseignant novice en FP repose fortement sur les initiatives et les caractéristiques personnelles des enseignants accompagnateurs et des enseignants novices en l'absence d'un cadre structurant propice à sa mise en œuvre.

### Mots-clés

Recherche-action, Insertion professionnelle, formation professionnelle, accompagnement, analyse thématique.

### Abstract

An action research process was initiated at a vocational training center (VT) in Montreal to develop a support system adapted to the professional integration of novice teachers in a VT context. This article presents the perceptions of seven accompanying teachers who participated in the development of this system on the process of supporting novice teachers within their center. The results show that the support of novice teaching staff in VT relies heavily on the initiatives and personal characteristics of the accompanying teachers and the novice teachers in the absence of a structuring framework conducive to its implementation.

### Keywords

Action-research, professional integration, vocational training, accompanying, thematic analysis.

## Introduction

Alors que l'insertion dans la profession enseignante, à tous les ordres d'enseignement, est décrite comme une étape difficile (Borman et Dowling, 2008; Coulombe, Doucet, Maltais, De Champlain et Bizot, 2019; Dufour, Portelance, Pellerin et Boies, 2019; Gauthier-Lacasse et Robichaud, 2018; Tardif, 2012), elle s'avère encore plus exigeante pour le personnel enseignant non légalement qualifié. En effet, aux nombreux défis que pose l'insertion professionnelle (p. ex. : socialisation organisationnelle, gestion de classe, différenciation pédagogique [Boutin et Dufour, 2021]) s'ajoutent ceux liés à l'absence de formation en pédagogie (Deschenaux, Monette et Tardif, 2012; Grossmann, 2011).

Pour relever ces défis, les établissements scolaires se voient obligés d'adopter des stratégies de formation visant à permettre aux nouveaux enseignants de développer rapidement des compétences pédagogiques en milieu professionnel. La formation est souvent confiée aux conseillers pédagogiques (CP). Toutefois, ces derniers ne sont pas en nombre suffisant pour répondre à l'augmentation massive du personnel enseignant non légalement qualifié (hausse de 96 % entre 2017 et 2020; Fortier, 2022). Plus encore, le mentorat, largement recommandé lors de l'insertion professionnelle (Brault-Labbé, 2015; Carpentier, Mukamurera, Leroux et Lakhal, 2020), s'avère difficile à mettre en place puisque les établissements scolaires québécois ne sont pas toujours en mesure d'accorder aux personnes plus expérimentées des moments pour encadrer les novices durant leur temps de travail.

Le secteur spécifique de la formation professionnelle au secondaire (FP) n'échappe pas à cette réalité. Même si l'embauche de personnel enseignant non légalement qualifié existe depuis longtemps et constitue même la voie habituelle d'entrée dans la profession (Balleux, 2011; Beaucher, 2021; Coulombe et al., 2020), les besoins en accompagnement sont significatifs pour ces personnes enseignantes nouvellement embauchées n'ayant pas bénéficié d'une formation pédagogique ni effectué de stages pratiques avant d'entrer dans la profession enseignante (Balleux, 2011; Tardif, 2013). Ces dernières peuvent parfois manquer d'expérience en enseignement et de connaissances en pédagogie. À l'instar de tout personnel enseignant non légalement qualifié, l'insertion dans le milieu éducatif de la FP se fait de manière abrupte. Ainsi, ce n'est que lorsqu'elles obtiennent un contrat d'enseignement que ces personnes s'inscrivent dans un programme universitaire de formation à l'enseignement professionnel.

Les centres de formation professionnelle doivent donc pallier ce manque de formation à l'embauche par un programme d'accompagnement local adapté aux besoins particuliers de ce secteur. Il semble difficile de s'inspirer des autres programmes d'accompagnement développés dans d'autres secteurs de formation, en particulier à l'enseignement secondaire et à l'enseignement supérieur, puisqu'ils ont un potentiel restreint de transfert vers la FP en raison des effectifs hétérogènes, des contextes de formation variés (plateau de travail, atelier, organismes communautaires) dans lesquels doivent intervenir les personnes enseignantes et des orientations (apprentissage de procédures de travail précises) de ce secteur éducatif (Faucher et Roy, 2016).

C'est dans ce contexte qu'un centre de formation professionnelle de la grande région de Montréal s'est lancé, en 2018, dans une recherche-action dont l'objectif général est de développer localement, au centre visé, une démarche d'accompagnement favorable à l'insertion dans la profession enseignante de nouveaux enseignants en FP afin de soutenir leur persévérance dans la profession. Dans le cadre de cet article, nous présentons les résultats issus de cette recherche-action décrivant les perceptions des enseignants accompagnateurs en formation professionnelle sur le processus d'accompagnement des enseignants débutants mis en place dans ce centre. Dès lors, notre question de recherche s'énonce comme suit : Quels sont les facteurs facilitants, les défis rencontrés et les solutions proposées par les enseignants accompagnateurs au cours de cette démarche d'accompagnement ?

## **Cadre théorique**

### ***L'accompagnement***

L'accompagnement est une démarche de soutien pédagogique au développement professionnel (Arpin et Capra, 2008) dans laquelle «un formateur cherche à favoriser les apprentissages d'une personne [...] tout en s'ajustant aux spécificités de sa situation et à la dynamique de la relation» (Voyer, Ouellet et Zaidman, 2017, p. 6). En contexte éducatif tel que la FP, la notion d'accompagnement peut faire appel à un ou des dispositifs individuels ou collectifs pour répondre à une diversité de mandats comme la transmission de connaissances, l'analyse de pratique ou la résolution de problèmes (Daigle et al., 2021).

Un dispositif est un système qui se déroule dans un contexte et allie un ensemble des ressources et de moyens, correspondant aux contenus et aux méthodes, mis en œuvre pour mener faciliter un processus d'apprentissage (Demaizière, 2008, paragr. 5). Demaizière (2008) constate que l'analyse des

dispositifs en éducation peut se situer sur trois plans, soit : a) sur le plan de l'objet isolé, b) sur le plan de la situation éducative et c) sur le plan du système éducatif. Du point de vue de la conception pédagogique, l'étude d'un dispositif peut se centrer sur un objet isolé, ou autrement dit sur un outil envisagé comme ressource pédagogique (ex. : le Moodle mis en place dans le cadre de cette recherche-action pour soutenir les futurs enseignants). Sur le plan de la situation éducative, l'analyse du dispositif d'accompagnement en FP nous amène à considérer comment les choix des acteurs et des institutions s'influencent, orientent et limitent les pratiques et les perceptions des enseignants qui accompagnent des enseignants novices de la FP. Le dispositif peut être compris comme un « artefact fonctionnel qui matérialise une organisation particulière d'objets, d'acteurs, de structures et de systèmes de relations, en fonction des objectifs de formation dans une situation donnée » (Albero, 2010, p. 2). On observe ainsi une ouverture à l'engagement concret des individus ainsi qu'à l'importance qu'ils accordent aux environnements de travail où ils évoluent et à la variété des projets et des objectifs de formation. Cette approche du dispositif adopte une perspective plus « écologique » puisque les acteurs chargés de l'activité d'accompagnement cherchent à s'adapter aux diverses réalités du contexte de travail présent au centre de formation professionnelle. Puisqu'il vise la résolution d'un problème ou l'atteinte d'un but, le dispositif crée une propension des personnes à la réalisation de certains actes (Raffnsøe, 2008) lors de situations d'enseignement et d'apprentissage. En effet, en réponse au besoin de formation des futurs enseignants de la FP, les acteurs de la FP doivent mettre en œuvre une intervention « rationnelle et concertée » (Foucault et Defert, 2000, p. 299), comprise comme un « ensemble de mesures prises, de moyens mis en œuvre dans un but stratégique » (Usito, 2022). Ce niveau d'analyse oriente notre regard vers les outils et les stratégies d'accompagnement mis en œuvre par les accompagnateurs « en fonction d'un public, d'objectifs et de conditions de travail particuliers » (Pothier, 2003, p. 81). En ce qui concerne le système éducatif, le dispositif est un réseau d'éléments hétérogènes ayant pour fonction stratégique concrète de changer des pensées ou des comportements tels que par exemple, les réglementations, les objectifs, les programmes, les stratégies, les dispositions matérielles, les ressources humaines offertes dans le système (Agamben, 2006).

### ***Objectif d'analyse retenu***

L'objectif qui retient notre attention dans le cadre de cet article est de décrire les perceptions des enseignants accompagnateurs en formation professionnelle sur le processus d'accompagnement des enseignants novices au sein de leur centre. Il vise en outre à présenter les enjeux émergents dans le processus d'accompagnement tels que vécus par les personnes accompagnatrices qui enseignent dans ce centre de formation professionnelle.

## **Méthodologie**

### ***Participants***

Les sept participants (Chrystel, Denis, Marianne, Patrice, Pierre, Samuel et Sylvie) sont des enseignants accompagnateurs embauchés au sein d'un centre de formation professionnelle (FP) de la grande région de Montréal. Ils enseignent principalement dans un des programmes parmi les suivants : comptabilité, secrétariat, secrétariat juridique, secrétariat médical, lancement d'entreprise et soutien informatique.

Un participant (Patrice) enseigne des compétences<sup>1</sup> au sein de plusieurs programmes : secrétariat, secrétariat médical, comptabilité et lancement d'une entreprise. Les participants ont exercé un emploi dans un domaine professionnel connexe et ont terminé un baccalauréat en enseignement ou en enseignement de la formation professionnelle de 120 crédits menant au brevet d'enseignement. Certains participants (n = 3) ont terminé ou sont en voie de terminer un diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) en gestion de l'éducation ou en expertise comptable<sup>2</sup>. L'expérience en accompagnement des participants est la suivante : un seul accompagnement pour Denis et Sylvie, deux accompagnements pour Pierre et Samuel, six accompagnements pour Marianne, 20 accompagnements pour Chrystel et 30 accompagnements pour Patrice.

### ***Collecte des données***

La collecte des données s'est effectuée par des questionnaires et par la conduite d'entretiens individuels semi-structurés (Tracy, 2013) auprès des enseignants qui avaient préalablement pris part, en 2018, à un projet de recherche-action de deux ans visant à développer une démarche d'accompagnement favorable à l'insertion des enseignants novices de la FP.

Le schéma d'entrevue comportait six questions ouvertes permettant à l'enseignant accompagnateur d'exprimer ses opinions ou ses points de vue critiques sur son/ses expériences d'accompagnement. Les questions étaient réparties en deux catégories. D'abord, les participants étaient amenés à parler librement de l'expérience d'accompagnement vécue au cours de l'année en décrivant 1) le contexte de l'accompagnement et leur rôle; 2) les étapes réalisées et le temps consacré; 3) ce qui a bien et moins bien été; 4) ce qui pourrait être amélioré. Ensuite, deux questions sur l'accompagnement en général étaient proposées et concernaient : 5) les trucs incontournables pour l'accompagnement et les apprentissages réalisés par les enseignants novices accompagnés; 6) les avantages et inconvénients de l'utilisation de la plateforme Moodle. Des questions de relance visaient à aider l'enseignant à élaborer davantage ou à préciser un aspect abordé.

### ***Traitement des données***

Les entretiens ont été enregistrés et retranscrits pour fins d'analyse. Les données d'entretiens recueillies ont fait l'objet d'une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2016) assistée par le logiciel NVIVO. Cette analyse consistait, au moyen d'une démarche itérative (Huberman et Miles, 1991), à rechercher les régularités repérables dans le corpus. Plusieurs thèmes ont émergé de ces entretiens, mais seuls ceux en lien avec le processus d'accompagnement ont été analysés dans le cadre de la présente étude.

## **Résultats**

Les résultats des entretiens avec les enseignants accompagnateurs sont présentés selon trois perspectives : les perceptions du processus d'accompagnement par des accompagnateurs, les modalités de pairage accompagnateur-accompagné et les modalités d'organisation de l'accompagnement.

### ***Le dispositif d'accompagnement sur le plan de l'objet : perceptions du processus d'accompagnement par des accompagnateurs***

La perception du processus d'accompagnement constitue le premier enjeu émergent des données et il inclut les terminologies, les définitions de processus et les apprentissages réalisés par l'accompagnant et l'accompagné.

Les enseignants participants utilisent différents termes pour désigner le processus d'accompagnement tels que « accompagnement » (Patrice, Denis, Samuel), « encadrement » (Denis), « supervision de stage » et « coaching » (Chrystel), « rencontre » et « mentorat » (Marianne) et « entraide » (Sylvie). Pour désigner la personne accompagnée, les termes « stagiaire » (Chrystel, Marianne et Pierre), « nouvel enseignant » (Patrice et Samuel), « élève » (Pierre, Sylvie) et « personne » (Sylvie) sont employés. Les termes « accompagné » ou « personne accompagnée » sont utilisés par deux accompagnateurs (Denis et Samuel) et possiblement en raison de l'orientation donnée par le canevas d'entretien.

Le processus d'accompagnement est défini comme une démarche continue (Denis, Sylvie, Samuel), à long terme, et menée sur une base régulière (Patrice) qui permettrait de voir progresser l'enseignant accompagné. L'accompagnement créerait un lien affectif (Marianne) qui perdurerait au-delà de la fin du processus d'accompagnement de la recherche-action puisque l'enseignant accompagné est aussi un collègue à qui on offrira de l'aide à l'avenir (Sylvie) ou qui viendra nous en demander (Denis). L'accompagnement aiderait les prochaines générations d'enseignants (Denis) en favorisant la qualité de l'enseignement et « la rétention du personnel » (Patrice). L'accompagnement permettrait enfin d'inculquer une vision globale de l'enseignement dans l'objectif de travailler l'identité professionnelle de l'enseignant novice et de le rendre autonome le plus rapidement possible (Marianne).

La qualité de la relation accompagnateur-accompagné faciliterait la démarche d'accompagnement selon la majorité des participants (Denis, Marianne, Patrice, Samuel, Sylvie). Pour Sylvie, être positif, disponible et généreux favoriserait le lien et mettrait en confiance l'accompagné. L'harmonie, la complicité et la bonne entente entre l'accompagnant et l'accompagné (Patrice, Samuel, Sylvie) favoriseraient l'apprentissage (Patrice), le succès (Samuel) et la pérennité de la relation d'accompagnement (Denis), et ce, surtout s'il y a présence d'affinités entre eux (Samuel, Sylvie). Seul Pierre évoque avoir une relation plus cordiale qu'affective avec l'accompagné, limitant les sujets de conversation au travail.

La collaboration interprofessionnelle est abordée par deux participants (Chrystel, Samuel). Samuel évoque la responsabilité de l'accompagnant d'inscrire sa démarche d'enseignement de ses cours dans l'orientation pédagogique commune du centre afin d'éviter que « sa propre vision » aille à l'encontre du reste de l'équipe. Une approche centrée sur l'enseignement stratégique avait été proposée à l'ensemble du personnel enseignant de ce centre, et les enseignants accompagnateurs étaient influencés par cette approche. Chrystel souligne plutôt l'importance de permettre à l'enseignant accompagné d'aller voir d'autres enseignants qui ont d'autres manières de faire.

Enfin, selon une majorité des participants, l'accompagnement est une occasion d'apprentissage réciproque. La nouveauté apportée par l'enseignant novice constitue parfois un enrichissement qui « permet de revisiter » la pratique enseignante de l'enseignant accompagnateur (Samuel), soit en apprenant à utiliser un logiciel (ex. : Publisher) ou encore en développant une compétence de savoir-être telle que la capacité de lâcher prise pour favoriser la responsabilisation de l'accompagné et « qu'il soit à ses affaires » (Pierre).

L'accompagnement permettrait aussi à l'enseignant novice de confirmer son choix professionnel (Pierre, Sylvie), de développer un sentiment de « confiance en soi » et de sécurité dans son rôle d'enseignant (Patrice) ainsi que des compétences de savoir-être (Marianne) telles que l'ouverture d'esprit, la versatilité et la polyvalence. Marianne évoque aussi que l'accompagnement en *team-teaching* permettrait de développer une sensibilité à chacun des enseignants novices accompagnés.

### ***Le dispositif d'accompagnement sur le plan de la situation éducative : modalités de pairage accompagnateur-accompagné***

Un second enjeu émergeant des données concerne les modalités de pairage accompagnateur-accompagné et inclut la provenance de la demande selon le programme enseigné et la période d'embauche, l'intérêt de l'accompagnateur et la possibilité de faire un co-accompagnement.

Le tableau 1 présente la synthèse des modalités de pairage telles que décrites par les participants en précisant la démarche utilisée lors de la demande d'accompagnement, la méthode et les critères d'acceptation.

**Tableau 1**

*Synthèse des modalités de pairage accompagnateur-accompagné*

Accompagnateurs n = 7	Enseignants novices n = 13	Source de la demande d'accompagnement	Méthode d'acceptation	Critères d'acceptation
Chrystel	Stanislas (Int.) <sup>3</sup>	CP	Entretien	Affinité
	Francine (Int.)	CP	Entretien	Affinité
	Denis (Int.) <sup>4</sup>	CP	Entretien	Compétence enseignée Qualité de la demande
	Autre (Ext.)	Accompagné et CP	CV et lettre de présentation	
Denis	Maya-Chantal (Int.)	Accompagné	Volontaire	Compétence enseignée Proximité, Plaisir
	Isabelle (Int./Co.) <sup>5</sup>	Accompagné		
Marianne	Stagiaire stage 1 (Int.)	Accompagné	Volontaire	Plaisir
	Stagiaire stage 2 (Int.)			Compétence enseignée
	Stagiaire stage 4 (Ext.)	Accompagné		Plaisir
		CP		
Patrice	Isabelle (Int./Co.)	Accompagnateur et CP	Volontaire	Compétence enseignée
Pierre	Derrick (Ext.)	Accompagné par courriel à l'ensemble des enseignants	Volontaire	Opportunité et plaisir
Samuel	Stéphane (Int.)	Accompagné	Volontaire	Affinité et compétence enseignée
Sylvie	Louise (Int.)	Accompagnateur	Volontaire	Opportunité et affinité

Les accompagnés qui sont évoqués par les participants sont majoritairement des enseignants embauchés à l'interne (Int.) au centre de formation professionnelle (n = 10). Parmi ceux-ci, trois ont été embauchés l'année des entretiens et l'un n'avait « jamais enseigné du tout » (Sylvie). Selon les programmes, l'embauche peut se faire pendant l'été (Chrystel, Sylvie), en milieu d'année (Pierre, Samuel) ou en fin d'année (Patrice). Les trois autres demandes d'accompagnement mentionnées (dont 2 en 2018) proviennent d'enseignants novices qui ne sont pas embauchés par le centre (Ext.) et qui n'ont pas ou peu d'expérience préalable en enseignement (Chrystel, Marianne, Pierre).

Les demandes d'accompagnement sont principalement faites par les enseignants novices accompagnés (Chrystel, Denis, Marianne, Pierre, Samuel) pour un besoin de soutien à l'interne dans un cadre de formation continue (Chrystel, Denis, Marianne, Patrice, Samuel, Sylvie) ou lorsqu'une compétence du programme d'études doit être enseignée par un enseignant nouvellement embauché (Patrice, Sylvie).

Chez la majorité des enseignants novices internes (Denis, Marianne, Patrice, Samuel, Sylvie), la demande d'accompagnement se fait directement auprès de collègues réputés avoir enseigné la compétence ou le cours qu'ils doivent enseigner à leur tour. Pour les autres, la CP intervient pour vérifier l'intérêt de l'accompagnateur ciblé (Chrystel, Patrice). Les enseignants novices externes rédigent la demande d'accompagnement dans le cadre de leur formation universitaire. Ainsi, deux enseignants novices effectuant leur stage dans ce centre (Chrystel, Marianne) font d'abord la demande auprès de la CP alors qu'un autre envoie directement un courriel à l'ensemble des enseignants (Pierre).

Le choix d'effectuer un accompagnement serait facilité par l'expérience et la possibilité d'en partager la responsabilité avec un autre enseignant ou avec le CP. Pour trois participants (Chrystel, Marianne, Patrice), le fait d'avoir un style d'enseignement compatible ou intéressant (Chrystel), d'enseigner la même compétence que l'accompagné et d'enseigner « dans tous les programmes » (Patrice) ou d'avoir une « tâche très diversifiée » (Marianne) augmente la probabilité d'être convoité. Un partage des responsabilités de l'accompagnement est possible lorsque deux accompagnateurs (Denis, Patrice) enseignent la même compétence.

Une majorité de participants (Denis, Marianne, Patrice, Pierre, Samuel, Sylvie) ont accepté volontairement une demande d'accompagnement sur la base de critères personnels tels que les affinités ressenties avec la personne accompagnée (Chrystel, Samuel, Sylvie), l'opportunité liée au fait de partager un même espace de travail (Denis, Sylvie), le plaisir d'accompagner (Marianne, Pierre, Denis) ou encore le désir de répondre au besoin de l'accompagné par conscience professionnelle (Chrystel, Denis, Marianne, Patrice, Samuel, Sylvie). Le volontariat est abordé par deux participants qui expriment que l'accompagnement ne devrait pas être imposé (Denis, Patrice).

Deux participants (Chrystel, Samuel) évoquent des méthodes (CV, entrevue préalable) et un principe (responsabilité professionnelle) pour accepter d'accompagner des candidats. Pour Chrystel, l'acceptation des candidats sur la base du CV et de la lettre de présentation est une méthode jugée insatisfaisante et associée à une moins bonne expérience d'accompagnement. L'entrevue préalable avec le candidat lui permettrait d'établir plus clairement le contrat didactique, ses attentes et son style d'accompagnement. Samuel aussi met en évidence la responsabilité de l'accompagnateur de s'assurer qu'il est le bon accompagnateur pour l'enseignant novice avant d'accepter de l'accompagner.

### ***Le dispositif d'accompagnement sur le plan du système éducatif : modalités d'organisation de l'accompagnement***

Notre troisième enjeu émergent regroupe les modalités d'organisation de l'accompagnement telles que l'horaire, les lieux et les outils d'accompagnement. L'accompagnement se fait principalement sur les lieux de l'école (Chrystel, Denis, Patrice, Pierre, Samuel, Marianne et Sylvie) et parfois à l'extérieur de l'école, que ce soit à distance en télé-pratique (Patrice) ou encore à proximité à la maison après les heures de cours ou au restaurant pendant un dîner (Samuel).

Pour la majorité des participants (Chrystel, Denis, Pierre, Sylvie, Marianne), l'accompagnement s'effectue dans leur bureau, ce qui leur permet de créer une proximité avec l'accompagné lors de rencontres planifiées (Denis). Le bureau permet aussi d'être accessible et de répondre à des besoins ponctuels de manière informelle « en passant » (Chrystel), tout comme la salle de classe lors des périodes d'observation ou de co-enseignement (Marianne), les couloirs de l'école et les « cadres de porte » (Marianne, Chrystel, Samuel). Les technologies telles que le téléphone, les courriels ou la vidéoconférence et la plate-forme Moodle (Chrystel, Patrice, Denis, Sylvie, Marianne) sont employées pour un accompagnement à distance lorsqu'il n'est pas possible d'être au même endroit au même moment.

Les moments privilégiés pour l'accompagnement sont l'heure du dîner (Samuel, Pierre, Sylvie), les journées d'activités pédagogiques (AP)6 (Samuel, Sylvie) et après les heures de cours à 15h30 à l'école (Sylvie), à 16h30 à la maison de l'accompagnateur (Samuel) ou encore à 22h par téléphone (Patrice). La durée et la fréquence des rencontres sont très variables d'un accompagnateur à l'autre allant de plusieurs rencontres rapides (Chrystel) à une période de trois heures un vendredi (Patrice) ou encore de 20 minutes une fois par semaine (Pierre).

Si certains accompagnateurs (Marianne, Chrystel, Patrice) planifient l'horaire (jour, heure, activité) des rencontres avec l'accompagné à l'avance en fonction des exigences de l'université dans le cas où l'enseignant novice réalise un stage et doit respecter un nombre d'heures (Marianne) et des activités imposées (l'évaluation de stage) (Chrystel), pour la majorité, la planification de l'horaire tient compte avant tout de la circonstance et d'une recherche de conciliation de deux horaires (Denis, Pierre, Samuel, Sylvie). Cette conciliation serait difficile et stressante (Patrice) puisque le temps d'accompagnement représente une tâche supplémentaire (Denis) non reconnue par l'administration (Marianne) devant s'insérer dans un horaire de formation plus ou moins flexible (Samuel). À cette difficulté administrative s'ajoutent la conciliation travail-formation (Chrystel, Pierre, Sylvie) et des imprévus pouvant chambouler toute tentative de planification (ex. : un remplacement imprévu ou un problème technique au secrétariat) (Patrice, Samuel). En guise de solution, des enseignants proposent de reconnaître du temps d'accompagnement dans l'horaire des enseignants (Denis) en bloquant des périodes équivalentes à 15 heures de supervision dans l'horaire des accompagnateurs et des accompagnés (Chrystel) dans le respect de la convention collective (Marianne).

L'« espace cours », développé par l'équipe pour faciliter l'accompagnement des nouveaux enseignants du centre et hébergé sur la plateforme Moodle, est utilisé par la majorité des participants (Chrystel, Marianne, Patrice, Pierre, Samuel). Selon les participants, l'« espace cours » est un outil de transmission, d'appropriation et de co-création des contenus des cours qui permet à l'enseignant novice accompagné d'accéder au matériel de l'accompagnateur, de choisir les contenus et d'ajouter son matériel pour

élaborer ses cours (Chrystel, Patrice, Marianne, Pierre, Samuel). La CP produit aussi du matériel pédagogique mis à la disposition des enseignants sur cette plateforme (Patrice).

Plusieurs avantages de la plateforme sont soulevés. Elle est un aide-mémoire visuel qui peut améliorer la structure de l'accompagnement (Sylvie), favoriser l'accompagnement à distance (Chrystel, Patricia) et faciliter l'autonomie de l'enseignant novice dans l'accompagnement en permettant d'aller chercher des informations validées (ex. : sur le fonctionnement d'un logiciel), et ce, à n'importe quel moment (Denis, Patrice). Sur le plan formatif, l'« espace cours » Moodle peut aussi être utilisé pour la mise à jour des connaissances des enseignants novices, par exemple à l'aide de quiz (Chrystel).

## Discussion

La présente étude visait à décrire les perceptions des enseignants en formation professionnelle sur le processus d'accompagnement des enseignants novices au sein de leur centre. L'analyse thématique du corpus d'entretiens a fait émerger, sur la base des niveaux d'analyse proposés par Demaizière (2008), trois thèmes relatifs à la perception du processus d'accompagnement, aux modalités de pairage accompagnateurs-accompagnés et aux modalités d'organisation de l'accompagnement.

Nous observons d'abord une variété dans les termes employés pour désigner le processus d'accompagnement et ses protagonistes selon la provenance et l'expérience de l'accompagné. Les termes « enseignant novice » et « stagiaire » sont généralement utilisés et permettent parfois de distinguer les enseignants novices déjà embauchés et ayant une tâche au centre des enseignants novices présents au centre par leurs exigences universitaires de faire un stage obligatoire. L'emploi des termes « accompagnateur » et « accompagné » n'est pas majoritaire chez les participants, ce qui montre une influence limitée du projet de recherche-action et des questions lors de l'entretien sur les catégories naturellement employées par les participants. Ces termes peuvent aussi indiquer de possibles différences de perceptions quant au style d'accompagnement offert. Ces écarts peuvent toutefois être attribuables au sens donné au terme « stagiaire » dans le questionnaire. Le questionnaire ne donne pas de définition spécifique du terme, ce qui peut constituer une limite méthodologique de notre étude. Toutefois, en interprétant librement la question, les participants nous renseignent sur un enjeu conceptuel au sein de l'accompagnement en FP. En effet, des accompagnateurs semblent comprendre le terme dans son sens spécifique et l'associer uniquement aux stagiaires universitaires sans comptabiliser les expériences de mentorat effectué auprès de collègues enseignants novices embauchés par le centre.

Concernant les éléments de définition donnés par les participants, l'accompagnement est majoritairement représenté comme une relation durable avec un collègue à épauler tout au long de sa carrière. Le développement d'une bonne relation comme gage de réussite et l'évitement des conflits sont les principaux enjeux soulevés par les participants. Ce résultat va dans le sens de ceux de Gagné (2019), qui a montré que l'importance accordée au maintien de l'harmonie dans la relation peut être associée au besoin de susciter une perception positive de l'accompagnement chez le stagiaire et d'être validé dans son identité d'accompagnateur.

En ce qui concerne les apports de l'accompagnement, les participants en ont généralement une perception positive. Les résultats montrent que les apports de l'accompagnement pour l'accompagnateur sont principalement liés au savoir-faire alors que pour les enseignants novices, les effets se font davantage sentir sur le savoir-être, soit sur les compétences socioémotionnelles. Ces résultats montrent une préoccupation des accompagnateurs pour le soutien de ces compétences chez les enseignants novices alors que celles-ci sont absentes du référentiel des compétences professionnelles à l'enseignement (Ministère de l'Éducation, 2020). En outre, le processus d'accompagnement instauré au sein de ce centre a encouragé une collaboration fructueuse entre les enseignants novices et leurs pairs expérimentés. Cette dynamique a facilité l'échange de pratiques exemplaires, de ressources pédagogiques pertinentes et de stratégies d'enseignement éprouvées permettant ainsi de consolider la communauté éducative et de rehausser la qualité de l'enseignement donné.

Concernant les modalités de pairage, nous observons une forte prévalence d'un volontariat basé sur des critères personnels et affectifs en raison de l'absence de critères d'acceptation clairs et objectifs. En effet, aucun des participants ne mentionne de règle formelle au sein du centre de formation professionnelle pour l'attribution des accompagnés. Au moment de l'étude, les accompagnés sont donc distribués en fonction de l'intérêt et de la conscience professionnelle des accompagnateurs, et de la proximité à la fois physique et des compétences à enseigner. L'absence de cadre fixant le nombre d'accompagnés par accompagnateur peut aussi favoriser une disparité dans la prise en charge entre les accompagnateurs.

Les modalités d'organisation de l'accompagnement sont enfin abordées dans ses dimensions spatio-temporelles et technologiques. Concernant l'aspect temporel, la gestion du temps constitue un obstacle majeur à l'accompagnement à la fois systémique qui affecte l'ensemble des acteurs des écoles et spécifique à la formation professionnelle. Nos résultats trouvent écho dans l'enquête menée par Mukamurera et ses collègues (2013) auprès des comités d'insertion professionnelle de vingt-neuf commissions scolaires réparties dans 13 régions administratives de la province. Pour 65 % des répondants, la gestion du temps représente un problème majeur pour l'implantation de programmes d'insertion professionnelle (Mukamurera et al., 2013). Même son de cloche du côté des CP pour qui la lourdeur de la tâche limiterait leur capacité à gérer le temps pour l'accompagnement (Duschesne, 2016). Si le manque de reconnaissance du temps d'accompagnement est mis en cause par les participants, nos résultats montrent que la disponibilité pour l'accompagnement peut être liée aux compétences d'organisation de l'enseignant accompagnateur. La stratégie principalement utilisée pour pallier la difficulté de concilier les horaires est d'offrir des disponibilités pendant les temps de pause et en dehors des heures de travail. La planification des rencontres représente, du point de vue des enseignants accompagnateurs interrogés, une stratégie potentiellement plus efficace pour la bonne conciliation des horaires.

La difficulté à trouver un temps commun d'accompagnement se répercute sur le choix d'un lieu pour l'accompagnement. La disponibilité et l'accessibilité semblent grandement favorisées par l'usage d'un espace commun. Ainsi, les aires communes et les bureaux sont des espaces pour rencontrer les collègues et qui facilitent l'entraide. Les couloirs, la classe et le restaurant investis en cas de conflits d'horaire pallient le manque de temps.

L'incompatibilité des horaires favorise l'utilisation de logiciels (comme la plateforme Moodle) et des technologies de communication (courriels, téléphone, visioconférence). L'accompagnement à distance devient alors une modalité « par défaut », ce qui soulève des enjeux liés à la qualité de l'accompagnement à distance (évaluation, encadrement, transmission du savoir, etc.). Étant donné ces nouvelles façons de faire pour accompagner des enseignants novices, il convient de penser aux ajustements requis pour que l'accompagnement offert soit favorable au développement professionnel. Les travaux de Petit (2018), basés sur l'approche collaborative des acteurs du milieu universitaire et de ceux du milieu scolaire, permettront d'offrir des pistes pour assurer un accompagnement à distance de qualité.

## Conclusion

Dans le cadre de cette recherche exploratoire, nous avons effectué une analyse thématique d'entrevues menés auprès de sept enseignants accompagnateurs d'un centre de formation professionnelle de la grande région de Montréal ayant participé, en 2018, à un projet de recherche-action-développement sur l'amélioration des pratiques d'encadrement d'enseignants novices en FP. L'objectif du présent article est de décrire les perceptions des enseignants accompagnateurs en FP sur le processus d'accompagnement des enseignants novices au sein de leur centre.

Nos résultats montrent que le dispositif d'accompagnement en FP, bien que jugé essentiel, est peu régulé dans sa structure. Sa mise en œuvre est laissée à la discrétion des enseignants qui accompagnent, le pairage s'appuie fortement sur le volontariat et les conditions de sa réalisation (spatio-temporelles et relationnelles) semblent souvent faire obstacle à un suivi planifié et constant.

Même si nous pouvons poser l'hypothèse que des enjeux dans l'accompagnement sont particuliers à la FP en raison d'un plus grand brouillage des rôles (le stagiaire est aussi collègue, ami, ancien coach, etc.) et à une plus grande variété d'expériences préalables lors de l'entrée des enseignants de la FP dans la profession (enseigne ou non, depuis plusieurs années ou non), il n'en demeure pas moins que de tels obstacles pourront se poser aux autres ordres d'enseignement du primaire et du secondaire qui voient de plus en plus d'enseignants non légalement qualifiés arriver dans les écoles et devoir apprendre leur métier en contexte de travail (Sirois et Harnois, 2022; Tardif, 2012; Tardif et al., 2021).

D'abord, afin de favoriser le processus d'accompagnement en milieu de travail, il semble important que le cadre d'accompagnement soit réfléchi pour que la démarche d'accompagnement proposée dans le centre de formation soit formalisée davantage afin d'éviter que le processus repose sur les épaules des personnes accompagnatrices. Le savoir-être de l'enseignant (ses compétences socioémotionnelles) comme les habiletés relationnelles, de prise de décision responsable et d'autogestion devrait aussi être faire partie de l'accompagnement offert, même si cela n'est pas directement intégré dans le référentiel des compétences professionnelles à l'enseignement (Ministère de l'Éducation, 2020).

Ensuite, afin d'améliorer les conditions d'exercice de l'accompagnement, des règles ou balises plus claires pourraient être établies par les milieux pour offrir de meilleures conditions d'accompagnement aux personnes accompagnatrices et aux personnes accompagnées. Une solution pourrait être de fixer le nombre d'heures de travail pouvant être effectué pendant l'insertion en emploi pour laisser du temps aux personnes de s'engager dans leur formation à l'enseignement. L'octroi des bourses pourrait également être envisagé pour favoriser la conciliation travail-études des enseignants non légalement

qualifiés. Cette solution nécessite l'implication des décideurs et des milieux qui doivent s'engager à ne pas offrir de contrats de travail à temps plein à un enseignant non légalement qualifié et à le libérer pour qu'il se consacre à sa formation.

Même si les résultats de cette étude exploratoire ne peuvent être généralisés puisqu'ils reposent sur un corpus constitué d'un nombre limité d'enseignants issu d'un seul centre de formation professionnelle, ils permettent tout de même de dégager des enjeux spécifiques à l'accompagnement en FP. De futures études menées auprès d'un échantillon plus grand permettraient de vérifier l'hypothèse de l'hétérogénéité des profils et des points de vue des accompagnateurs en FP, et ce, afin de tenir compte non seulement des besoins des enseignants novices qui sont accompagnés, mais aussi de ceux des personnes qui les accompagnent. De plus, une étude comparative avec des enseignants d'un autre centre permettrait de mieux saisir l'apport des dispositifs d'accompagnement en FP sur le développement professionnel des enseignants non légalement qualifiés.

## Remerciements

Cette étude s'appuie sur une recherche financée par le Conseil de recherches en sciences humaines.

## Notes

- <sup>1</sup> Au Québec, les programmes d'études de la formation professionnelle se déclinent en compétences à développer. Par ce découpage, chaque compétence correspond généralement à un cours. Ainsi, une compétence — ou un cours — s'échelonne sur une durée qui varie entre 45 et 120 heures en général.
- <sup>2</sup> Au Québec, le DESS est un diplôme universitaire de 2<sup>e</sup> cycle. Le DESS en gestion de l'éducation est d'une durée d'un an et vise à préparer à la fonction de direction d'établissement.
- <sup>3</sup> La personne accompagnée détient une tâche d'enseignement dans le centre. Il s'agit d'un enseignant non légalement qualifié.
- <sup>4</sup> La personne accompagnée n'a pas de tâche d'enseignement dans le centre. Il s'agit d'un stagiaire qui poursuit une formation universitaire en enseignement professionnel.
- <sup>5</sup> La personne est co-accompagnée par deux enseignants accompagnateurs.
- <sup>6</sup> L'abréviation AP (Activités pédagogiques) est utilisée par les participants et réfère à une période d'heures prévues dans la tâche de l'enseignant pour des activités collectives comme des rencontres pédagogiques ou de la formation continue.

## Références

- Agamben, G., et Rueff, M. (2006). Théorie des dispositifs. *Poésie*, (1), 25-33. <https://doi.org/10.3917/poesi.115.0025>
- Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. Dans B. Charlier et F. Henri (dir.). *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives* (p. 47-59). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.charl.2010.01.0047>
- Arpin, L. et Capra, L. (2008). *Accompagner l'enseignant dans son parcours professionnel*. Chenelière Éducation.
- Balleux, A. (2011). L'entrée en enseignement professionnel au Québec : un long parcours de transition en tension entre le métier exercé et le métier enseigné. *Recherches en éducation*, (11), 55-66. <https://doi.org/10.4000/rec.4960>
- Beaucher, C. (2021). Métier, savoirs et élèves : l'étrange casse-tête des nouveaux enseignants de formation professionnelle au Québec. *Éthique en éducation et en formation*, (9), 10-24. <https://doi.org/10.7202/1073732ar>
- Borman, G. D., et Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention : A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of educational research*, 78(3), 367-409. <https://www.jstor.org/stable/40071133>
- Boutin, G., et Dufour, F. (2021). *Aider le nouvel enseignant à réussir son insertion professionnelle : pour une approche réflexive et partenariale de l'accompagnement*. PUQ.
- Braut-Labbé, A. (2015). *Étude de la réalité professionnelle des enseignants du primaire et impact perçu sur la persévérance et la réussite des élèves : perspectives comparées d'enseignants novices, en mi-carrière et seniors*. Rapport de recherche, Actions concertées, programme persévérance et réussite scolaire phase II, Fonds de recherche Société et Culture du Québec. [https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/07/pt\\_braut-labbea\\_rapport-2013\\_pers-comparees-ens.pdf](https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/07/pt_braut-labbea_rapport-2013_pers-comparees-ens.pdf)
- Carpentier, G., Mukamurera, J., Leroux, M. et Lakhal, S. (2020). Mesures de soutien offertes aux enseignants en insertion professionnelle au Québec et degré d'aide perçue. *Formation et profession : revue scientifique internationale en éducation*, 28(3), 3-17. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.552>
- Coulombe, S., Doucet, M., Maltais, D., De Champlain, A. et Bizot, D. (2019). Les pratiques d'enseignement en formation professionnelle, des savoirs issus de l'expérience. Dans M. Doucet et M. Thériault (dir.), *L'adulte en formation ... pour devenir soi : espaces, passages, débats et défis*. (p. 171-198). Presses de l'Université du Québec.
- Coulombe, S., Gagnon, C., Bisson, J., Gagné, A., Dupuis, S., Larouche, M., Alexandre, M. et Beaucher, C. (2020). Transformations des pratiques enseignantes en formation professionnelle au Québec avec l'arrivée de la COVID-19. *Formation et profession*, 28(hors-série), 1-13. <https://id.erudit.org/iderudit/1080548ar>
- Daigle, S., Bergeron, G., Gouin, J.-A., Gagnon, C. et Larivière-Durocher, G. (2021). L'accompagnement, une voie d'accès prioritaire au développement professionnel. Dans Gaudreau, N., Trépanier S., N. et Daigle, S. (dir.). *Le développement professionnel en milieu éducatif : des pratiques favorisant la réussite et le bien-être*, (p. 76-106). PUQ.
- Demaizière, F. (2008). Le dispositif, un incontournable du moment. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 11(2), 157-161. <https://doi.org/10.4000/alsic.384>
- Deschenaux, F., Monette, M. et Tardif, M. (2012). *État de la situation de la formation à l'enseignement professionnel au Québec* (Rapport final). Repéré à [http://www.treaqfp.qc.ca/103/PDF/Rapport\\_final\\_Groupe\\_reflexion\\_FP\\_janv12.pdf](http://www.treaqfp.qc.ca/103/PDF/Rapport_final_Groupe_reflexion_FP_janv12.pdf)
- Dispositif. (2022). Dans *Usito en ligne*. <https://usito.usherbrooke.ca/d%C3%A9finitions/dispositif>
- Duchesne, C. (2016). Complexité et défis associés aux rôles de conseiller pédagogique. *McGill Journal of Education*, 51(1), 635-656. <http://dx.doi.org/10.7202/1037363ar>
- Dufour, F., Portelance, L., Pellerin, G., et Boies, I. (2019). Regards d'enseignants débutants sur la formation initiale. La préparation à l'insertion dans la profession : regards d'enseignants débutants sur la formation initiale au Québec. *Éducation & Formation*, e-315, 29-46.
- Faucher, J. et Roy, N. (2016). Le contexte et l'environnement. Dans Gagnon, C. et Beaucher, C. (dir.). *Enseigner en formation professionnelle : pour une meilleure planification et des cours plus efficaces*, (p. 71-93). Chenelière éducation.
- Fortier, M. (2022, 14 avril). Le défi d'intégrer les enseignants « non légalement qualifiés ». *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/societe/education/699261/education-le-defi-d-integrer-les-enseignants-non-legalement-qualifies>

- Foucault, M., et Defert, D. (2000). *Dits et écrits : 1954-1988, tome III : 1976-1979*. Gallimard.
- Gagné, A. (2019). *L'apport de l'expérience professionnelle dans la construction de l'identité d'enseignant associé en enseignement professionnel* [thèse de doctorat, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. [https://constellation.uqac.ca/id/eprint/5270/1/GagnxE9\\_uqac\\_0862D\\_10594.pdf](https://constellation.uqac.ca/id/eprint/5270/1/GagnxE9_uqac_0862D_10594.pdf)
- Gauthier-Lacasse, M., et Robichaud, A. (2018). Émotions et souffrances chez les enseignants québécois : une analyse de l'activité enseignante au sein de la relation éducative. *Sociétés et jeunesses en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche*, (20). <http://journals.openedition.org/sejed/8620>
- Grossmann, S. (2011). Des enseignants qui res (is) tent : dynamiques identitaires et investissement du champ de l'enseignement professionnel au Québec. *Recherches en éducation*, (11), 67-82. <https://doi.org/10.4000/rec.4963>
- Huberman, A. M., et Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. De Boeck.
- Ministère de l'Éducation. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles – Profession enseignante*. Gouvernement du Québec. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel\\_competes\\_professionnelles\\_profession\\_enseignante.pdf](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competes_professionnelles_profession_enseignante.pdf)
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. et Ndorero, J.-P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et formation*, e-299, 13-35.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Petit, M. (2018). Supervision de stage à distance à l'aide du numérique. *Médiations et médiatisations*, 1(1), 19-33. <https://doi.org/10.52358/mm.v1i1.54>
- Pothier, M. (2003). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Ophrys.
- Raffnsøe, S. (2008). Qu'est-ce qu'un dispositif ? L'analytique sociale de Michel Foucault. *Symposium*, 12(1), 44-66. <https://doi.org/10.5840/symposium20081214>
- Sirois, G. et Harnois, V. (2022, 5 mai). *Formation et insertion professionnelle des enseignants non légalement qualifiés : une revue de littérature des pratiques internationales* [communication orale]. 9<sup>e</sup> Colloque du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante, Montréal, QC, Canada.
- Tardif, M. (2012). Les enseignants au Canada : une vaste profession sous pression. *Formation et profession*, 20(1), 1-8. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.172>
- Tardif, M. (2013). *L'abandon de la formation à l'enseignement professionnel dans le cadre de la transition professionnelle des nouveaux enseignants de la formation professionnelle* [communication orale]. 81<sup>e</sup> congrès de l'ACFAS, Québec, QC, Canada.
- Tardif, M., Borges, C., Dembélé, M., Mukamurera, J. et Sirois, G. (2021, mai). *Séance de travail sur la pénurie de personnel enseignant. Un état des lieux de ce que nous savons, de ce que nous ignorons et surtout de ce que nous devrions savoir* [document inédit]. CRIFPE.
- Tracy, S. J. (2013). *Qualitative research methods*. Wiley-Blackwell.
- Voyer, B., Ouellet, S., et Zaidman, A. M. (2017). *Accompagnement de formation individualisé en milieu de travail : Récits de coaches, mentors et compagnons*. PUQ.

## Pour citer cet article

- Dubeau, A., Collin-Vallée, T. et St-Germain, M. (2024). Le processus d'accompagnement des enseignants novices. Points de vue des enseignants accompagnateurs de la formation professionnelle. *Formation et profession*, 32(3), 1-14. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.856>



Sonia **Proust-Andrewkha**  
Université de Sherbrooke (Canada)

Constance **Denis**  
Université de Sherbrooke (Canada)

Christelle **Lison**  
Université de Sherbrooke (Canada)

Florian **Meyer**  
Université de Sherbrooke (Canada)

# Les conseillers pédagogiques<sup>1</sup> dans l'enseignement supérieur québécois : profils et activités

Pedagogical counsellors<sup>2</sup> in Quebec's higher education:  
profile and activities

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.880>

## Résumé

Cette étude s'inscrit dans une recherche plus large visant à comprendre les responsabilités, les rôles et les défis des conseillers pédagogiques (CP) travaillant dans l'enseignement supérieur francophone québécois. L'article décrit le contexte professionnel des CP et les activités qu'ils effectuent dans ce cadre. L'analyse de 195 questionnaires établit une liste exhaustive des activités pratiquées, révélant des similarités entre les secteurs collégial et universitaire. Par leur polyvalence, les CP doivent composer avec une fragmentation importante de leur temps de travail. Les résultats suggèrent d'alléger la charge des CP pour mieux soutenir les transformations institutionnelles, sur les plans organisationnel, pédagogique et numérique.

### Mots-clés

Conseiller pédagogique, Enseignement supérieur, secteur collégial, secteur universitaire.

### Abstract

This study is part of a wider research aiming to understand the responsibilities, roles, and challenges of pedagogical counsellor (PC) working in the Quebec Francophone higher education system. The article describes the professional context of PA and the activities they carry out in this context. The analysis of 195 questionnaires establishes an exhaustive list of practiced activities, revealing similarities between the college and university sectors. Due to their versatility, PC are faced with a significant fragmentation of their working time. The results suggest relieving PC to better support institutional transformations in organizational, pedagogical, and digital aspects.

### Keywords

Educational advisor, Pedagogical counsellor, Higher education, College sector, University sector.

## Introduction et problématique

Les conseillers pédagogiques<sup>3</sup> (désignés par l'acronyme CP, utilisé ici indifféremment au singulier et au pluriel) sont des professionnels de l'éducation notamment chargés d'amorcer et de soutenir la mise en œuvre des transformations organisationnelles, pédagogiques et numériques dans l'enseignement supérieur (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2014; 2015; ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2019). Les CP jouent un rôle clé dans la modernisation et l'amélioration de la qualité de l'enseignement, et il est attendu qu'ils jouent un rôle moteur dans l'évolution de l'ensemble du système de l'enseignement supérieur. En outre, la crise sanitaire de 2020 a mis en évidence le caractère essentiel de leur mission d'accompagnement auprès du corps enseignant pour soutenir l'accélération de la migration du présentiel au distanciel et garantir la continuité pédagogique (Naffi et al., 2020).

Au sein des établissements d'enseignement supérieur, le conseil pédagogique prend différentes formes, qui varient en fonction du contexte dans lequel les personnes exercent et des conceptions sous-jacentes de la fonction. Cette diversité entraîne une définition vague et peu représentative de leur profession (Daele et Sylvestre, 2016; Demougeot-Lebel et Lison, 2022; Peraya, 2021), soulignant ainsi la nécessité d'une mise à jour régulière des connaissances. Plusieurs recherches récentes menées au Canada francophone ont pris en compte les évolutions du métier de CP. Cependant, celles-ci se concentrent principalement sur un contexte d'enseignement dédié au secteur jeune (Duchesne, 2016; Granger et al., 2021; Guillemette et Vachon, 2019), ce qui les rend peu adaptées au contexte de l'enseignement supérieur, ou ne couvrent pas tous les types de CP en matière de secteur (collégial/universitaire) ou de spécialité (Houle et Pratte, 2007; Laprise et al., 2009; Pineault, 2010; Simard et Basque, 2017; St-Pierre, 2005).

L'étude, à laquelle cet article renvoie, visait à mieux cerner le métier des CP des secteurs collégial et universitaire francophones québécois. Au Québec, l'enseignement supérieur est structuré en deux secteurs principaux : le secteur collégial, qui propose des programmes de formation technique et préuniversitaire, et le secteur universitaire, constitué d'établissements offrant des programmes de premier, de deuxième et de troisième cycle (baccalauréat, maîtrise, doctorat). L'étude présente les secteurs collégial et universitaire séparément étant donné leur distinction structurelle et fonctionnelle au sein du système d'enseignement supérieur québécois. À notre connaissance, aucune étude précédente n'a examiné les fonctions des CP dans le secteur universitaire québécois. Cette lacune met en relief l'originalité et la pertinence de notre approche, qui permet une analyse détaillée des spécificités et des enjeux propres à chaque secteur, tout en soulignant les synergies et les divergences dans les pratiques et les défis rencontrés par les CP. L'approche descriptive a été privilégiée pour étudier le contexte professionnel et les activités menées par les CP. Cette stratégie a été retenue pour offrir un portrait précis des CP dans le contexte québécois actuel et ainsi mieux comprendre leur contribution à l'enseignement supérieur.

## Le conseil pédagogique : un métier aux contours flous

Confrontés à une situation complexe dans laquelle les contours de leur profession manquent de clarté, les CP peinent à définir leur identité professionnelle (ANSTIA, 2022; Bath et Smith, 2004; Monereo et al., 2022). Dans un éditorial consacré à cette problématique, Sutherland (2015), dans le contexte de l'enseignement supérieur britannique, utilise des termes forts tels que « marginalité », « précarité », « situation liminale », « étrangeté », « interlope » et « imposture » pour décrire les rôles et les identités des CP. Ces observations sont corroborées par les travaux de Green et Little (2013), qui qualifient ces professionnels de « migrants académiques » issus de diverses disciplines et ayant parcouru des trajectoires de formation individuelles et des expériences professionnelles non linéaires. D'après ces mêmes auteurs, les CP évoluent dans un « territoire » institutionnel hybride qui se situe souvent à l'intersection de plusieurs disciplines académiques au sein de l'institution éducative. Cela signifie qu'ils développent leurs compétences et leur expertise dans les marges de leur institution. Dans leur recherche menée au niveau international qui brosse un « portrait de famille » des CP, ces mêmes auteurs (2016) mettent en évidence la grande diversité des identités professionnelles découlant de cette profession. Cette diversité reflète non seulement la variété des parcours et expériences des CP, mais également la façon dont ils contribuent à façonner leur approche et leur compréhension de la pédagogie dans l'enseignement supérieur. Plus précisément, cette diversité concerne tant leurs activités que leur rapport à la recherche scientifique, leur statut au sein de leur établissement et la nécessité pour la profession de se redéfinir constamment elle-même.

Des travaux récents de Daele et Sylvestre (2016, 2019), axés principalement sur les contextes institutionnels suisses, confirment le caractère flou et complexe de la profession dans l'enseignement supérieur. La diversité des titres associés à la profession dans les différentes institutions en constitue d'ailleurs un marqueur frappant. Comme le souligne Peraya (2021), les CP peuvent être désignés sous diverses appellations, telles que *concepteur pédagogique*, *responsable de formation*, *ingénieur* ou *designer pédagogique*, *conseiller pédagogométrique* ou *technopédagogue*. Cette diversité d'appellations est également observée dans la littérature anglophone où les CP des établissements anglophones québécois sont

désignés comme *Pedagogical Counsellor*, *Academic Developer*, *Pedagogical Advisor*, *Technopedagogical Advisor* ou encore *Instructional Designer*.

L'ambiguïté associée à ces différentes appellations complique le statut professionnel des CP (Denouël, 2021) et suscite des sentiments ambivalents parmi ces derniers, mais aussi au sein même de l'institution et parmi les autres professionnels qui y exercent. D'un côté, les CP sont enthousiasmés par les projets qu'ils mènent, de l'autre, ils éprouvent des doutes quant à leur légitimité institutionnelle et souffrent d'un manque de reconnaissance professionnelle (Daele, 2021; Peraya, 2021; Timmermans et Sutherland, 2020). Cette ambivalence s'explique notamment par la perception que le personnel enseignant et le personnel administratif ont de leur métier, mais également par l'absence de consensus parmi les CP eux-mêmes quant à la manière « d'interpréter, comprendre et donner du sens à [leur] travail »<sup>3</sup> (Linder et Felten, 2015, p. 1). Ces ambiguïtés peuvent engendrer une certaine confusion quant à la position des CP au sein de l'institution (Linder et Felten, 2015; Little, 2014).

## Le conseiller pédagogique : une multifonctionnalité au-delà du conseil

Les contours flous du métier amènent à examiner la dimension de « conseil » qui sous-tend le travail de ces professionnels. Selon le Centre national français de ressources textuelles et lexicales (CNRTL) (2023), le terme « conseil » renvoie à un « avis donné à quelqu'un pour l'aider à diriger sa conduite ». Dans un contexte professionnel, cette notion englobe généralement celle de « consultation », qui implique un échange d'avis et se caractérise par un processus bidirectionnel. Lippitt et Lippitt (1978), cités par Thiébaud et Rondeau (1995), soulignent que la consultation est un processus interactif visant à chercher, à donner et à recevoir de l'aide. Elle a pour objectif de soutenir une personne ou une entité dans la mobilisation de ressources pour résoudre les problèmes et favoriser le changement. Massé et Gagné (2013) précisent que l'aide peut être apportée de deux manières, soit en se focalisant sur le produit et en adoptant une approche centrée sur le contenu du problème, soit en se concentrant sur les processus et en adoptant dans ce cas une approche centrée sur les méthodes de résolution de problèmes. Dans un cadre professionnel, ces deux approches reflètent l'orientation du conseiller, qui peut être guidé soit par une mission de production dans le but de fournir une solution à une situation problématique spécifique (orientation « contenus »), soit par une mission de conduite du changement dans le but de proposer des façons de résoudre le problème (orientation « processus »). Bien que ces deux perspectives soient différentes, elles ne sont pas pour autant dichotomiques et peuvent être combinées pour créer une approche plus holistique et complète du métier de CP. Pour le CP, cela implique d'adapter sa pratique en fonction des besoins spécifiques de chaque situation (Daele et Sylvestre, 2019), d'être en mesure de naviguer entre différentes orientations, en fonction du contexte et des objectifs fixés. Dans certains cas, il peut être amené à proposer des solutions concrètes et tangibles, tandis que dans d'autres cas, il adopte une approche davantage processuelle, encourageant alors la réflexion critique et la résolution de problèmes à long terme. Le métier de CP est ainsi multidimensionnel. Présente au Québec dans les collèges d'enseignement général et professionnel depuis la fin des années 1960, la profession s'est considérablement complexifiée (St-Pierre, 2005). Elle est caractérisée par une grande diversité d'objets de travail, de responsabilités et d'acteurs auprès desquels elle intervient. Dans leur rapport de recherche sur les CP, Houle et Pratte (2007) identifient trois domaines d'intervention des CP dans les Cégeps : le développement de la pédagogie, le développement professionnel des enseignants et le développement curriculaire.

Concernant le développement à la pédagogie, les CP peuvent être amenés à accompagner les enseignants dans l'amélioration de leurs enseignements (gestion de classe, approches pédagogiques, évaluations, etc.). En matière de développement professionnel, ils peuvent aider les enseignants à réfléchir sur leur pratique et à se perfectionner. Enfin, dans le domaine du développement curriculaire, ils contribuent à l'élaboration des programmes d'études et à la définition des orientations stratégiques de l'institution.

En raison de leur rôle essentiel au sein du système éducatif, plusieurs auteurs mettent de l'avant la nécessité de poursuivre les recherches sur le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur (Daele, 2021; Peraya, 2021).

La réussite éducative — soit l'acquisition et l'intégration de connaissances et de compétences de haut niveau des personnes étudiantes, incluant notamment la réussite académique — étant un objectif clé pour les établissements d'enseignement (ministère de l'Enseignement supérieur, 2021), fournir des services de conseil pédagogique efficaces est une visée sous-jacente et systémique, fondamentale pour que les CP accomplissent leur mission de manière significative.

Dans cette optique, cette contribution visait à fournir des connaissances actuelles du métier de CP dans l'enseignement supérieur francophone au Québec et à contribuer au développement global de la profession.

Plus spécifiquement, deux objectifs étaient poursuivis dans la recherche :

1. Déterminer les caractéristiques clés des fonctions<sup>4</sup> des CP dans les secteurs collégial et universitaire (conditions d'exercice, caractéristiques partagées entre les deux secteurs);
2. Établir et recenser les principales activités auxquelles les CP se consacrent et examiner l'organisation de leur temps de travail.

## Méthodologie de la recherche

Nous avons privilégié une approche descriptive basée sur l'utilisation d'une enquête par questionnaire. Une démarche en coupe instantanée a été choisie pour fournir une photographie de la fonction de CP à un moment donné (Anderson et al., 2015). Cette approche permet de fournir une analyse contextualisée, servant de référence pour les études futures et les actions stratégiques au sein des institutions.

### *Questionnaire*

Afin de concevoir le questionnaire, nous avons sollicité l'avis de CP en exercice, bénéficiant d'une riche expérience accumulée au fil des années au postsecondaire au Québec. L'objectif principal était d'examiner les principales caractéristiques des CP et d'établir une première liste des activités qu'ils accomplissent dans le cadre de leur fonction. Nous nous sommes également appuyés sur une étude dans laquelle nous avons analysé des offres d'emploi de CP dans le secteur postsecondaire québécois, faisant état de missions spécifiques qui leur sont attribuées (Proust-Androwkha et al., 2024). Cette approche a permis l'élaboration d'un questionnaire qui a été soumis à un prétest impliquant quatre chercheurs en sciences de l'éducation et huit CP expérimentés. Les suggestions émises ont été prises en considération et le questionnaire a été révisé en conséquence. La version finale du questionnaire comportait 42 questions<sup>5</sup>. Nous ne traitons, dans le cadre de cet article, qu'une partie de ces questions, soit les questions fermées<sup>6</sup>.

La collecte des données s'est déroulée sur une période de six semaines, entre la mi-décembre 2022 et le début février 2023. Nous avons diffusé le descriptif de l'étude ainsi qu'un lien vers le questionnaire en format numérique (utilisant *LimeSurvey*) par courriel auprès de la communauté d'immersion CP<sup>7</sup> et via les réseaux sociaux. Un rappel a été envoyé trois semaines plus tard afin d'augmenter le taux de réponse. Notons que le projet de recherche a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke.

Une fois la collecte de données terminée, une analyse statistique descriptive des données récoltées a été effectuée. Pour les variables qualitatives, les pourcentages ont permis de décrire leur composition/distribution. Pour les variables quantitatives, les mesures de tendance centrale (moyenne, médiane) et de dispersion (écart-type, valeurs extrêmes) ont été rapportées afin de rendre compte des tendances centrales et de la variabilité.

### ***Description des participants à l'étude***

La population ciblée était composée de CP travaillant dans les établissements collégiaux et universitaires francophones du Québec. La participation était volontaire et anonyme, et les répondants ont rempli le questionnaire de manière autoadministrée. Un total de 224 questionnaires a été collecté par le biais des différents modes de diffusion. Après une première analyse, nous en avons retenu 195 et avons exclu ceux présentant une distribution de réponses jugée inattendue. Cela s'est produit, par exemple, lorsque les répondants avaient systématiquement sélectionné le même choix de réponse pour l'ensemble des questions. Pour les questionnaires partiellement remplis (11 sur 224), les données manquantes ont été remplacées par la moyenne (Schafer et Graham, 2002). Pour les variables qualitatives, les données manquantes ont été laissées en l'état et traitées comme des réponses manquantes dans l'analyse finale, afin de préserver l'intégrité et la validité des réponses qualitatives recueillies.

L'échantillon final comprenait 68,4 % de femmes. Parmi les 195 questionnaires retenus, 137 ont été remplis par des CP exerçant dans le secteur collégial, tandis que 58 travaillaient dans le secteur universitaire (Tableau 1). En ce qui concerne l'âge des répondants, les tranches les plus représentées étaient celles des personnes âgées de 31 à 41 ans, ainsi que celles ayant entre 41 et 50 ans, représentant respectivement 30,8 % et 33,3 % de l'échantillon. Enfin, la durée d'expérience dans la fonction de CP variait de quelques semaines à 28 ans et la moyenne était de 6,4 ans.

**Tableau 1***Caractéristiques générales des personnes répondantes*

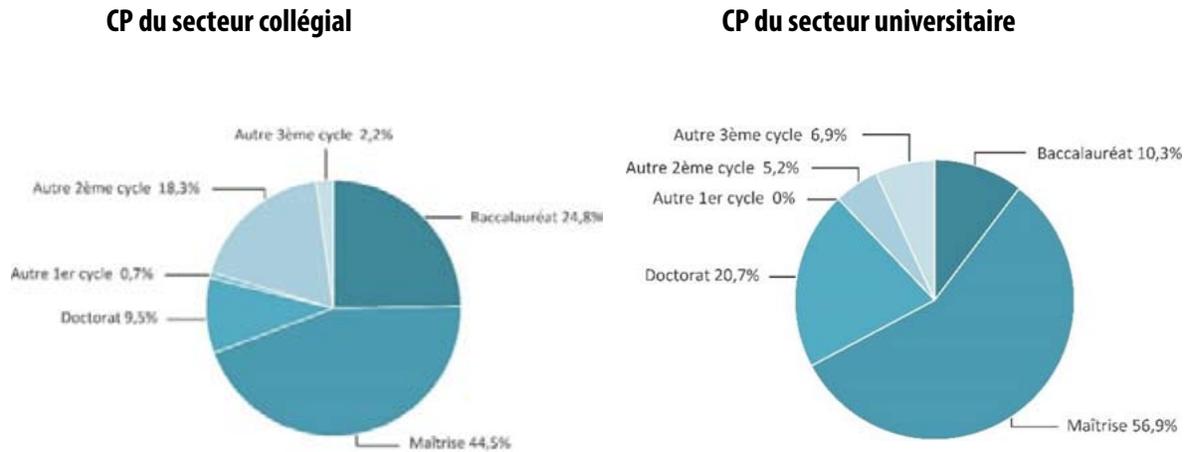
Genre	Féminin	68,4 %
	Masculin	29,9 %
	Ne se prononce pas	1,7 %
Milieu institutionnel	Collégial	70,3 % (n=137)
	Universitaire	29,7 % (n=58)
Âge	20-30 ans	6,7 %
	31-40 ans	30,8 %
	41-50 ans	33,3 %
	51-60 ans	23,6 %
	61 ans et plus	5,6 %
Expérience en tant que CP	Moyenne	6,4 ans
	Écart-type ( $\pm$ )	6,29 (2 mois à 28 ans)

## Résultats

Dans cette section, les résultats les plus significatifs issus de l'analyse du questionnaire sont exposés. Ils mettent en évidence le profil académique et professionnel des CP, leur environnement de travail, l'exploration des activités impliquant les CP, ainsi que le temps alloué par ces derniers à ces activités.

### Profil académique et professionnel des CP

La figure 1 présente le profil académique et professionnel des répondants. Parmi ceux-ci, les CP du secteur collégial québécois sont titulaires d'une maîtrise (44,52 %), d'un baccalauréat (24,81 %) ou d'un autre diplôme de deuxième cycle (18,24 %). Dans le secteur universitaire, la plupart des CP sont diplômés d'une maîtrise (56,89 %), tandis que 20,68 % détiennent un doctorat et seulement 10,34 % ont arrêté leurs études après le baccalauréat.

**Figure 1***Niveau de diplomation selon le secteur collégial ou universitaire*

En ce qui concerne le domaine d'études dans lequel les personnes ont étudié, sans être le dernier, plus de la moitié des CP (54,9 %) du collégial ont opté pour un domaine lié à l'éducation ou à l'enseignement. Cette tendance se confirme également chez les CP universitaires, où une proportion encore plus importante (72,9 %) a choisi d'obtenir un diplôme dans ces mêmes domaines (Tableau 2).

**Tableau 2**

Discipline étudiée chez les CP du secteur collégial et du secteur universitaire

	CP du secteur collégial	CP du secteur universitaire
Enseignement et sciences de l'éducation	54,9 %	72,9 %
Sciences pures et appliquées <sup>8</sup>	10,6 %	8,4 %
Communication, lettres et langues	10,6 %	4,2 %
Sciences de l'administration et gestion	6,7 %	6,7 %
Sciences sociales et humaines	6,7 %	2,1 %
Sciences de la vie, environnement, de la santé et de l'activité physique et sportive	5,7 %	8,4 %
Droit, économie et politique	4,8 %	2,1 %
Arts et musique	1,9 %	-

Par ailleurs, les CP du secteur collégial ont généralement un statut de permanent (ou en probation) (75,17 %) ou de contractuel (21,15 %), et travaillent à temps plein (91,96 %). Cette même tendance est observée dans le secteur universitaire, où 74,13 % des personnes répondantes CP sont des personnes permanentes (ou en probation) et 17,23 % sont contractuelles, travaillant généralement à temps plein en tant que CP dans leur établissement (86,2 %).

Le tableau 3 présente le recoupement des variables relatives à l'âge des personnes répondantes, leur expérience aux fonctions de CP et leur milieu d'exercice. Il permet de constater qu'un grand nombre de personnes qui exercent aujourd'hui la fonction de CP ont occupé d'autres postes auparavant. En effet, au collégial, plus de la moitié des CP âgés de 31 à 50 ans ont une expérience dans cette fonction de 0 à 3 ans seulement (58,7 % d'entre elles ont entre 31 et 40 ans et 50 % ont entre 41 et 50 ans). Il en va de même pour les CP qui occupent ce poste depuis 4 à 10 ans et qui sont âgés de 41 à 50 ans (37,5 % des 41-50 ans ont une expérience de CP de 4 à 10 ans).

**Tableau 3**

*Recoupement des variables liées à l'âge, l'expérience des CP dans leur fonction et le milieu d'exercice*

Expérience	Secteur	Âge					Total
		Entre 20 et 30 ans	Entre 31 et 40 ans	Entre 41 et 50 ans	Entre 51 et 60 ans	61 ans et plus	
0-3 ans	Collège	100 %	58,7 %	50 %	22,9 %	30 %	46,7 %
	Université	100 %	50 %	40 %	9,1 %	-	43,1 %
4-10 ans	Collège	-	41,3 %	37,5 %	25,7 %	20 %	32,8 %
	Université	-	35,7 %	36 %	18,2 %	100 %	29,3 %
11-20 ans	Collège	-	-	12,5 %	45,7 %	30 %	17,5 %
	Université	-	14,3 %	16 %	54,5 %	-	20,7 %
+ 20 ans	Collège	-	-	-	5,7 %	20 %	2,9 %
	Université	-	-	8 %	18,2 %	-	6,9 %

De même, une croissance soutenue du recrutement des CP dans le secteur collégial sur les dix dernières années est remarquée. Cette tendance s'est intensifiée au cours des trois dernières années, compte tenu de la crise sanitaire qui a généré un besoin accru d'accompagnement des enseignants pour maintenir la continuité pédagogique. En effet, 46,7 % des CP dans le secteur collégial ont été recrutés durant cette période. Une tendance similaire de hausse de recrutement se manifeste aussi dans le secteur universitaire, où l'on note une augmentation significative de 29,3 % sur les dix dernières années, chiffre qui a grimpé à 43,1 % depuis le début de la crise sanitaire.

Comme pour le secteur collégial, de nombreuses personnes ayant exercé d'autres fonctions avant de devenir CP ont été recrutées, et la majorité d'entre elles ayant une expérience dans la fonction de moins de 3 ans sont âgées de 31 à 50 ans (50 % d'entre eux ont entre 31 et 40 ans et 40 % ont entre 41 et 50 ans). D'après l'analyse des données de l'enquête, cette tendance est observée dans tous les types d'établissements d'enseignement, qu'ils soient situés en milieu urbain ou en région éloignée.

### ***Environnement de travail***

Les équipes de travail dans lesquelles les personnes interrogées exercent les fonctions de CP sont de taille très variable, allant de petites équipes à des équipes pouvant dépasser 50 personnes. De plus, la taille de ces équipes est inévitablement corrélée à la taille des établissements. Notons toutefois que la taille des équipes de travail se situe globalement autour de 12 personnes pour les cégeps et de 14 personnes pour le secteur universitaire. En moyenne dans le secteur collégial, le nombre de CP présents au sein du service est de six et de cinq dans le secteur universitaire (en incluant la personne répondante).

Les fonctions au sein de l'équipe de travail sont diversifiées. Le membre le plus fréquemment mentionné dans l'équipe est la personne responsable du service (ou la personne adjointe) citée par près de 77,5 % des personnes interrogées (81,75 % au niveau collégial, 74,13 % à l'université). De plus, environ 67,5 % des répondants ont indiqué la présence de personnel administratif (72,26 % au collégial, 63,79 % à l'université), ce qui suggère que la gestion et la coordination administratives des dossiers sont des aspects importants du travail du service dans lequel travaille le CP. Les équipes comptent également des personnes techniciennes (40,87 % au niveau collégial, 53,44 % à l'université) ou des personnes chargées de projets (16,78 % au niveau collégial, 41,37 % à l'université).

Par ailleurs, la répartition des dossiers entre CP d'une même équipe<sup>9</sup> est généralement décidée par la direction (64,96 % des personnes répondantes exerçant au collégial et 60,34 % à l'université). Elle peut être discutée de manière collégiale avec l'équipe des CP (37,22 % des personnes répondantes du collégial et 50 % du milieu universitaire), ou moins souvent de manière individuelle avec chaque CP (17,51 % des personnes répondantes du collégial et 36,20 % du milieu universitaire). La répartition des dossiers s'effectue selon plusieurs critères. Dans la plupart des cas, elle est basée sur les besoins du service (secteur collégial : 80,29 %; secteur universitaire : 84,48 %). De plus, pour 76,65 % des personnes répondantes, l'expertise de chaque CP représente également un critère déterminant (secteur collégial : 79,56 %; secteur universitaire : 86,2 %). La disponibilité (charge de travail) des CP à traiter de nouveaux dossiers est également prise en compte pour 60,17 % des répondants (secteur collégial : 52,55 %; secteur universitaire : 82,75 %). Finalement, bien que les affinités que les CP nouent avec leurs collègues ou avec les personnes qu'ils doivent accompagner ne soient pas considérées comme un critère principal lors de la répartition des dossiers, elles sont prises en compte selon près d'un tiers des répondants.

### ***Exploration des activités impliquant les CP***

Les analyses descriptives statistiques ont été effectuées sur une partie des données pour dresser une liste des activités menées par les CP interrogés<sup>10</sup>. Cette liste couvre une grande variété d'activités, mais il est important de préciser que chaque CP ne les réalise pas toutes. Chacun effectue plutôt un certain nombre d'activités parmi les 18 répertoriées. L'ensemble de ces activités constitue une vue d'ensemble des pratiques rapportées. Les résultats présentent, en pourcentage, la proportion des CP réalisant chaque activité. Bien que les répondants aient eu la possibilité d'ajouter d'autres activités si les choix offerts ne convenaient pas complètement à leur situation, il y a eu un très faible nombre de nouvelles propositions. Celles-ci ont représenté moins de 2 % du total des réponses et n'ont donc pas été incluses dans l'analyse. La figure 2 offre une synthèse des 18 activités dans lesquelles les CP sont impliqués.

**Figure 2**

*Synthèse des activités impliquant les CP (secteurs collégial et universitaire)*



Dans le secteur collégial, les activités les plus couramment exercées par les CP sont principalement le soutien à l'enseignement (95,6 %), le développement professionnel personnel du CP (94,9 %), la veille pédagogique (92 %), la mise en place d'activités de formation (86,9 %), le développement de projets pédagogiques et les réseaux internes et externes (86,1 %). En revanche, les activités les moins pratiquées sont liées à l'internationalisation de la formation<sup>11</sup> (24,8 %), aux perspectives autochtones<sup>12</sup> (19,7 %) et à la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) (5,1 %).

Dans le secteur universitaire, les activités les plus fréquemment réalisées par les CP sont le développement professionnel personnel et la veille pédagogique, avec un score de 98,3 %, comme illustré par la figure 2. Le développement de projets pédagogiques est également très répandu, avec 96,5 % des CP impliqués, suivis de près par les activités liées à la mise en place d'activités de formation (93,1 %), le soutien à l'enseignement (91,4 %) et le développement de réseaux internes et externes (86,2 %). En revanche, les activités les moins courantes sont la formation continue et les services aux entreprises, ainsi que les perspectives autochtones en pédagogie/didactique de l'éducation, toutes deux obtenant un score identique de 31 %. Ces activités sont suivies de la RAC et de l'internationalisation de la formation, avec respectivement 12 % et 10,3 % des CP qui les pratiquent.

Chaque activité comporte un ensemble d'actions que nous avons également étudiées. Étant donné que nous avons enquêté sur 18 activités, comprenant chacune entre 8 et 15 actions, le volume de données est important et il n'est pas possible de présenter ici en détail les résultats pour chaque activité. Néanmoins, l'exemple des actions spécifiques à l'activité « Soutien à l'enseignement » (Tableau 4) décrit de manière représentative une homogénéisation des pratiques entre les secteurs collégial et universitaire. Cette tendance s'applique à l'ensemble des activités étudiées.

**Tableau 4**

*Exemple d'actions spécifiques à l'activité « Soutien à l'enseignement » par secteur*

	CP du secteur universitaire	CP du secteur collégial
Je conseille le personnel enseignant sur l'alignement curriculaire et pédagogique	90,6 %	83,2 %
Je conçois des ateliers ou des formations à destination du personnel enseignant	75,5 %	71,8 %
J'analyse le contexte et les besoins de soutien à l'enseignement	73,6 %	74,00 %
Je conseille le personnel enseignant sur les pratiques pédagogiques ou didactiques dans un contexte de résolution de problème d'enseignement	73,6 %	74,0 %
Je conseille et outille le personnel enseignant dans les usages pédaconumériques	69,8 %	53,4 %
Je participe à des évènements, des séminaires ou à des formations en lien avec le soutien à l'enseignement	66,0 %	76,33 %
Je participe à définir le design pédagogique des cours ou des programmes en collaboration avec l'équipe-programme	64,2 %	71,0 %
J'offre un soutien, individualisé ou groupal, au personnel enseignant nouvellement embauché	64,2 %	80,9 %
J'assure un soutien au personnel enseignant en matière d'usages pédaconumériques	64,2 %	48,3 %
Je soutiens le personnel enseignant à l'égard de la communication avec les personnes étudiantes et la gestion de classe	62,3 %	73,3 %
J'anime des formations proposées à l'ensemble du personnel enseignant	62,3 %	65,6 %
Je soutiens le personnel enseignant dans son développement professionnel	50,9 %	61,0 %

Qu'ils exercent au secteur collégial ou à l'université, les CP réalisent en moyenne près de 11 activités dans le cadre de leur fonction, démontrant ainsi leur implication dans un large éventail d'activités au sein de leurs institutions respectives. Le nombre d'activités varie entre 3 et 17 pour les CP du collégial et entre 6 et 17 pour ceux du secteur universitaire (Tableau 5).

**Tableau 5***Nombre d'activités réalisées par secteur (collégial, universitaire)*

	Moyenne	Médiane	Écart-type	Minimum	Maximum
Collégial	10,8	11	2,66	3	17
Universitaire	10,75	11	2,78	6	17

**Temps alloué aux activités**

L'analyse du temps alloué par les CP aux différentes activités qu'ils effectuent est essentielle pour comprendre leur charge de travail. Les CP du collégial et universitaire déclarent généralement consacrer une proportion relativement faible de leur temps de travail, soit de 1 à 10 %, à une activité unique.

Comme illustré dans le tableau 5, les CP du secteur collégial ne sont jamais exclusivement chargés d'une seule activité. Certaines activités telles que le « soutien à l'enseignement » ou le « développement et l'évaluation des programmes » occupent souvent une part plus importante de leur temps. Les mêmes résultats sont constatés dans le secteur universitaire, où la charge de travail allouée aux différentes activités réalisées se situe généralement entre 1 et 10 %, à l'exception des activités telles que « le soutien à l'enseignement », « le développement de projets pédagogiques » ou encore « la production multimédia », qui peut occuper une part plus importante du temps de travail.

**Discussion et conclusion**

Les analyses descriptives statistiques réalisées à partir des données de l'enquête ont permis de dresser une liste des activités qui sont prises en charge par la majorité des CP dans les secteurs collégial et universitaire. Ces résultats soulignent des similitudes; le métier de CP se décline de manière équivalente dans les deux secteurs, avec une variété d'activités à accomplir (en moyenne 11 activités comprenant chacune entre 8 à 15 actions). Les résultats de l'étude montrent en outre que les activités les plus fréquentes relèvent du soutien à l'enseignement, du développement professionnel personnel, de la veille pédagogique, de la formation, du développement de projets pédagogiques et du développement de réseaux internes et externes, quel que soit le milieu où les CP travaillent. De même, les activités les moins couramment traitées par les CP sont semblables dans les deux secteurs. Il s'agit notamment de la formation continue et des services aux entreprises, de l'internationalisation de la formation, des perspectives autochtones en pédagogie, didactique, éducation, ainsi que de la reconnaissance des acquis et des compétences. Étant donné que les CP assument essentiellement les mêmes activités et effectuent les mêmes actions dans les deux secteurs, la question de la pertinence d'offrir des formations spécifiques en fonction du secteur se pose. Les formations de CP disponibles actuellement dans le paysage québécois présentent en effet une certaine diversité, principalement en raison des différences entre les deux systèmes d'éducation et des appellations professionnelles utilisées.

Par ailleurs, l'étude révèle une importante diversité des activités entreprises par les CP. Bien que ces activités puissent différer d'un CP à l'autre, ces professionnels doivent faire preuve de polyvalence en raison de la variété d'activités au sein desquelles ils sont engagés. Cela suppose de leur part une grande adaptabilité, une connaissance approfondie de divers aspects qui vont au-delà de ceux strictement liés à la pédagogie ou de faire appel à des connaissances acquises lors d'expériences antérieures (Green et Little, 2013). Cela met également en évidence la nécessité pour les CP de disposer d'un large éventail de compétences pour répondre aux demandes diverses couvertes par leurs fonctions. Une telle polyvalence représente une lourde charge pour les CP et entraîne des attentes qui peuvent être jugées excessives à l'égard de ces professionnels. Ces constatations rejoignent celles de Houle et Pratte (2007), qui, lors de leur recherche sur les CP du secteur collégial, relevaient déjà une charge de travail souvent conséquente chez ceux-ci, en raison de la diversité des dossiers que ces professionnels doivent traiter.

Il nous semble que les défis rencontrés par les CP s'intègrent dans une problématique plus large, reflétant une évolution du paysage de l'enseignement supérieur qui influe sur l'ensemble de la communauté académique. Pour le corps professoral, cette transformation affecte directement ses missions d'enseignement et de recherche, se traduisant par une charge de travail accrue et un élargissement de ses obligations professionnelles. Ces pressions découlent de divers facteurs, y compris les contraintes budgétaires, l'augmentation des inscriptions étudiantes, un déficit de personnel enseignant, une pression croissante pour obtenir des financements et générer des résultats de recherche financés par ces tiers, l'intégration du numérique dans les pratiques pédagogiques ainsi que la concurrence internationale pour l'excellence (Bonneville, 2014; Gagnon, 2013; Leclerc et al., 2013; Lessard, 2007).

Un autre aspect marquant de notre étude concerne la distribution du temps alloué à chaque activité, qui occupe généralement entre 1 et 10 % du temps de travail hebdomadaire des CP. Cela suppose que soit les CP sont engagés dans plusieurs tâches simultanément, donc le temps alloué à chaque activité est fragmenté. Quelle que soit la situation, cette fragmentation du temps soulève des interrogations quant à la gestion des priorités et à l'organisation du travail pour les CP. De fait, une répartition aussi étendue implique que les CP doivent constamment passer d'une tâche à une autre, ce qui peut réduire leur capacité à se concentrer pleinement sur chaque activité et à en garantir une qualité et une efficacité optimales. Cela peut compromettre leur épanouissement professionnel, voire entraîner une diminution de la rétention des CP dans leur emploi alors même que les établissements d'enseignement peinent actuellement à recruter (Moreau, 2023). Ce constat rejoint les enjeux relevés pour le corps professoral (Bonneville, 2014; Leclerc et al., 2017; Leclerc et al., 2013), notamment en matière d'augmentation des responsabilités, de pression de performance ou de risque d'épuisement professionnel.

Pour les CP, bien que la répartition du temps de travail puisse refléter des contraintes organisationnelles telles que des ressources limitées ou des attentes multiples des parties prenantes, certaines activités, en raison de leur importance stratégique ou de leurs retombées directes sur les résultats pédagogiques, pourraient se voir allouer davantage de temps. Par exemple, les politiques éducatives actuelles accordent une grande importance à la transformation numérique de l'enseignement supérieur. Cette transformation s'accompagne de nouvelles exigences envers les CP, notamment en ce qui concerne l'intégration des technologies éducatives en soutien à l'enseignement et à l'apprentissage, la conception de cours en ligne ou le soutien aux enseignants dans l'utilisation des outils numériques.

En envisageant d'alléger la charge de travail des CP dans des domaines moins critiques, ces derniers seraient en mesure de mieux répondre aux besoins croissants de l'apprentissage numérique. Cela leur permettrait de favoriser une utilisation plus efficace des technologies pour améliorer les pratiques pédagogiques. Cependant, cette proposition soulève une question fondamentale, qui concerne la reconnaissance de la diversité inhérente à cette profession. En effet, il apparaît clairement qu'il n'existe pas un métier unique de « conseiller pédagogique », mais une pluralité de métiers distincts relevant du conseil pédagogique. Chacun de ces métiers requiert des compétences et des missions spécifiques qui mériteraient d'être mieux reconnues et valorisées. Ainsi, pour le niveau postsecondaire, il conviendrait de disposer de référentiels de compétences propres à chaque type de CP, plutôt qu'un référentiel unique tel qu'il en existe actuellement pour les niveaux primaire et secondaire au Québec.

Notre étude a contribué à enrichir la compréhension du métier des CP et à en caractériser différents aspects. Toutefois, il convient de noter qu'elle s'est appuyée sur la participation volontaire des CP, et bien que de nombreux CP aient pris part à l'enquête, ils ne peuvent pas être considérés comme représentatifs de l'ensemble des deux secteurs d'enseignement supérieur du Québec (collégial et universitaire), notamment en raison de la limitation de l'échantillon des CP universitaires. De plus, l'étude a principalement porté sur les CP exerçant en milieu francophone québécois, ce qui ouvre la voie à des recherches complémentaires. Il serait pertinent d'explorer le point de vue des directions de service et des décideurs institutionnels sur la représentation qu'ils ont actuellement du métier de CP. Une autre piste intéressante serait d'examiner comment ce métier s'exerce dans d'autres établissements francophones à travers le monde ou dans le contexte du Canada anglophone. Ces extensions de la recherche permettraient de brosser un portrait plus complet et nuancé du métier de CP.

## Notes

- <sup>1</sup> Dans le présent document, les termes employés pour désigner des personnes doivent être compris au sens générique; ils ont à la fois valeur du féminin et du masculin.
- <sup>2</sup> Dans cet article, nous utilisons le terme *Pedagogical counsellors* pour désigner les conseillers pédagogiques. Cette terminologie a été choisie en raison de sa large acceptation parmi les collègues anglophones, bien que l'alternative *Pedagogical advisors* ou *Educational Developer* soit également répandue. Nous reconnaissons la diversité des appellations dans le domaine et avons opté pour celle qui nous semble la plus représentative du rôle exercé en contexte québécois.
- <sup>3</sup> Traduction libre de Linder et Felten (2015) : « *we do not have a consensus about the appropriate methods we should employ to interpret, understand, and make meaning of our work* » (p. 1).
- <sup>4</sup> Le terme « fonction » est utilisé au pluriel pour souligner la diversité des responsabilités que les CP assument au sein des établissements d'enseignement supérieur.
- <sup>5</sup> Le questionnaire utilisé dans cette étude est accessible sur demande auprès des auteur(e)s.
- <sup>6</sup> Le questionnaire est structuré en deux parties, comprenant des questions fermées et ouvertes. Toutefois, cet article ne traite pas les réponses aux questions ouvertes, leur analyse dépassant le cadre et les objectifs fixés pour la présente publication.
- <sup>7</sup> Adresse internet : <https://i-mersioncp.ca>
- <sup>8</sup> Les sciences pures et appliquées incluent notamment l'ingénierie, l'informatique, la pharmacologie, la médecine moderne, la biologie, la chimie, la biochimie, l'astronomie et la physique.

- <sup>9</sup> Pour cette question, une échelle d'accord comprenant trois items a été utilisée : « C'est la direction qui répartit les dossiers », « Le choix est donné aux personnes CP de manière individuelle », et « Le choix est donné aux personnes CP de manière collégiale ». Une option de réponse « Autre », accompagnée d'une zone de commentaire à compléter, était également disponible.
- <sup>10</sup> Pour les questions relatives aux activités, une échelle d'accord comprenant plusieurs items a été utilisée. Une option de réponse « Autre », accompagnée d'une zone de commentaire à compléter, était également offerte.
- <sup>11</sup> L'activité en lien avec l'internationalisation de la formation désigne l'accompagnement à des activités, programmes et projets à caractère international.
- <sup>12</sup> L'activité en lien avec les perspectives autochtones désigne l'accompagnement à l'intégration respectueuse des savoirs et pédagogies autochtones dans les stratégies éducatives pour favoriser une éducation inclusive et équitable.

## Références

- Anderson, D. R., Sweeney, D. J., Camm, J. D., Williams, T. A. et Cochran, J. J. (2015). *Statistiques pour l'économie et la gestion*. De Boeck Supérieur.
- ANSTIA (2022). *Les missions des ingénieurs pédagogiques dans l'enseignement supérieur : propositions pour un nouvel emploi type et exemples de fiches de poste*. ANSTIA. <https://www.anstia.fr/page/2064556-les-missions-des-ingenieurs-pedagogiques?fbclid=IwAR2CNbUtkwDnwj4ruN1pF9Psy8c9gWOGktnFJG9c34DRt-IuLCSvvl6qlKQ>
- Bonneville L. (2014). Les pressions vécues et décrites par des professeurs d'une université canadienne. *Questions de communication*, 26, 197-218. <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.9293>
- Bath, D. et Smith, C. (2004). Academic developers: an academic tribe claiming their territory in higher education. *International Journal for Academic Development*, 9(1), 9-27. <https://doi.org/10.1080/1360144042000296035>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2014, juin). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2014/06/50-0483-AV-developpement-professionnel.pdf>
- Daele, A. (2021). Se définir pour définir son métier : quelques éléments pour comprendre la construction de l'identité professionnelle des ingénieurs et conseillers pédagogiques dans l'enseignement supérieur. *Distances et médiations des savoirs*, (36). <https://doi.org/10.4000/dms.6865>
- Daele, A. et Sylvestre, E. (2019). Définir le métier de conseiller pédagogique dans l'enseignement supérieur : approches de recherche et perspectives. Dans E. Charlier, J.-F. Roussel, M. Giglio et P. Mayen (dir.), *Penser le métier par la formation* (p. 151-174). HEP-BEJUNE.
- Daele, A. et Sylvestre, E. (2016). *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur ?* De Boeck Supérieur.
- Demougeot-Lebel, J. et Lison, C. (2022). Soutenir le développement professionnel pédagogique des enseignants du supérieur. Une revue de littérature. *Spirale - Revue de Recherches en Éducation*, 69(1), 129-145. <https://doi.org/10.3917/spir.069.0129>
- Denouël, J. (2021). La reconnaissance professionnelle de l'ingénierie et du conseil pédagogique dans les universités françaises. Un processus en cours, mais en tension. *Distances et médiations des savoirs*, (34). <https://doi.org/10.4000/dms.6309>
- Duchesne, C. (2016). Complexité et défis associés aux rôles de conseiller pédagogique. *McGill Journal of Education*, 51(1), 635-656. <https://doi.org/10.7202/1037363ar>
- Gagnon, M. (2013). Le travail professoral à l'ère du capitalisme universitaire. Dans P.-A. Lapointe (dir.), *La qualité du travail et de l'emploi au Québec, Données empiriques et cadres conceptuels* (p. 171-189). Sainte-Foy, PUL.
- Granger, N., Vachon, I., Guillemette, S. et Vincent, G. (2021). Accompagner et innover le travail collectif d'équipes-écoles autour de la fonction d'enseignant-ressource. Dans I. Vachon, S. Guillemette et G. Vincent (dir.), *La conseilance pédagogique, une profession au service de l'école québécoise* (p. 61-70). Éditions JFD.

- Green, D. A. et Little, D. (2013). Academic development on the margins. *Studies in Higher Education*, 38(4), 523-537. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.583640>
- Green, D. A. et Little, D. (2016). Family portrait. A profile of educational developers around the world. *International Journal for Academic Development*, 21(2), 135-150. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2015.1046875>
- Guillemette, S. et Vachon, I. (2019). *Référentiel de l'agir compétent en conseillances pédagogiques en soutien à la réussite des élèves : à l'intention des conseillères et conseillers pédagogiques des commissions scolaires du Québec*. Éditions JFD. <https://accpq.org/referentiel-de-lagir-competent-en-conseillances-pedagogiques-en-soutien-a-la-reussite-des-eleves-version-numerique/>
- Houle, H. et Pratte, M. (2007). *La fonction de conseiller pédagogique au collégial : rapport de recherche*. Cégep de Sainte-Foy et PERFORMA. <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/29672/786746-houle-pratte-fonctions-conseillers-pedagogiques-performa-2007.pdf?sequence=1>
- Identité. (s.d.). *Conseil*. Dans *Centre national de ressources textuelles et lexicales* (CNRTL). <http://www.cnrtl.fr/lexicographie/Conseil>
- Laprise, M.-H., Bessette, S. et Lussier, O. (2009). L'évolution du rôle de conseiller pédagogique à la recherche. *Pédagogie collégiale*, 22(4), 14-18. [https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/21750/lussier\\_22\\_4.pdf?sequence=1](https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/21750/lussier_22_4.pdf?sequence=1)
- Leclerc, C. Macé, C. et Bourassa, B. (2013). Surcharge, fragmentation du travail et détresse psychologique chez les professeures et professeurs d'université. Dans G. Fournier, B. Bourassa et C. Gauthier (dir.), *Les dynamiques d'insertion et d'intégration en emploi dans tous leurs états* (165-196). Presses de l'Université Laval.
- Leclerc, C., Bourassa, B. et Macé, C. (2017). Dérives de la recherche et détresse psychologique chez les universitaires. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 19(2). <https://doi.org/10.4000/pistes.5155>
- Lessard, M. (2017). La valorisation de l'enseignement universitaire. Dans L. Langevin (dir.), *Formation et soutien à l'enseignement universitaire. Des constats et des exemples pour inspirer l'action* (p. 233-250). Presses Universitaires du Québec.
- Linder, K. E. et Felten, P. (2015). Understanding the work of academic development. *International Journal for Academic Development*, 20(1), 1-3. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2014.998875>
- Little, D. (2014). Reflections on the state of the scholarship of educational development. *To Improve the Academy*, 33(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.1002/tia2.20005>
- Massé, P. et Gagné, A.-M. (2013). *Gérer les services-conseils. Une démarche*. Télé-université. <https://r-libre.telugu.ca/1822/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2019). *Guide pédagogique : cadre de référence de la compétence numérique*. Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/ministere/guide-cadre-reference-num.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/guide-cadre-reference-num.pdf)
- Ministère de l'Enseignement supérieur (2021). *Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026*. Bibliothèque et Archives nationales du Québec. <https://www.quebec.ca/gouvernement/politiques-orientations/plan-reussite-enseignement-superieur>
- Monereo, C., Suñé-Soler, N., et Fecho, B. (2022). The identity of the academic advisor: towards a new framework of dialogical advice. Dans C. Monereo (dir.), *The Identity of education professionals: positioning, training, and innovation* (p. 213-234). IAP.
- Moreau, C. (2023). CP : premiers de cordée, toujours dans l'ombre. *Pédagogie collégiale*, 36(3). 46-50. <https://www.calameo.com/aqpc/read/0067374142e66f5d211ec>
- Naffi, N., Davidson, A.-L., Snyder, D. M., Kaufman, R., Clark, R. E., Patino, A., Gbetoglo, E., Duponsel, N., Savoie, C., Beatty, B., Wallace, G., Fournel, I., Ruby, I., Paquelin, D., Akle, B., Baroud, F., Bates, T., Dede, C., Desjardins, ... Winer, L. (2020). *Livre blanc : Perturbation dans et par les bureaux de soutien à l'enseignement pendant la pandémie covid-19 – innover pour l'avenir de l'enseignement supérieur*. Observatoire international sur les impacts sociétaux de l'IA et du numérique (OBVIA) <https://observatoire-ia.ulaval.ca/livre-blanc-perturbation-dans-et-par-les-bureaux-de-soutien-a-lenseignement-pendant-la-pandemie-covid-19-innover-pour-lavenir-de-lenseignement-superieur/>

- Peraya, D. (2021). S'intéresser aux acteurs de l'ingénierie et de l'accompagnement pédagogique. *Distances et médiations des savoirs*, (33). <https://doi.org/10.4000/dms.6211>
- Pineault, M.-C. (2010). Une vision de la fonction de conseiller pédagogique au collégial : une situation professionnelle unique. *Formation et profession*, (17)1. <https://educ.info/xmlui/handle/11515/18760>
- Proust-Andrewkha, S., Denis, C., Lison, C et Meyer, F. (2024). Les conseillères et conseillers pédagogiques de l'enseignement supérieur au Québec : analyse des profils recherchés par les établissements à l'aide de la lexicométrie [Article soumis pour publication].
- Schafer, J. L. et Graham, J. W. (2002). Missing data: our view of the state of the art. *Psychological methods*, 7(2), 147-177. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.7.2.147>
- Simard, C. et Basque, J. (2017). Un référentiel de compétences de conseil en pédagogie de l'enseignement supérieur à distance. Dans P. Pelletier et A. Huot (dir.), *Construire l'expertise pédagogique et curriculaire en enseignement supérieur : connaissances, compétences et expériences* (p. 99-115). Presses de l'Université du Québec. <https://r-libre.telug.ca/1038/>
- St-Pierre, L. (2005). *Les conseillères et les conseillers pédagogiques du collégial. Origine et évolution de la fonction*. Performa. <https://educ.info/xmlui/handle/11515/29667>
- Sutherland, K. A. (2015). Precarious but connected: the roles and identities of academic developers. *International Journal for Academic Development*, 20(3), 209-211. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2015.1066343>
- Thiébaud, M. et Rondeau, A. (1995). Comprendre les processus favorisant le changement en situation de consultation. *Psychologie du travail et des organisations*, 1(1), 87-106.
- Timmermans, J. A. et Sutherland, K. A. (2020). Wise academic development: learning from the "failure" experiences of retired academic developers. *International Journal for Academic Development*, 25(1), 43-57. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2019.1704291>

## Pour citer cet article

Proust-Andrewkha, S., Denis, C., Lison, C. et Meyer, F. (2024). Les conseillers pédagogiques dans l'enseignement supérieur québécois : profils et activités. *Formation et profession*, 32(3), 1-17. <https://dx.doi.org/118162/fp.2024.880>



# L'efficacité en éducation : regard croisé sur une certaine idée de l'efficacité

André Villeneuve  
Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

Stéphane Martineau  
Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

Effectiveness in education: cross-examination  
at a certain idea of effectiveness

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.886>

## Résumé

Cet article porte un regard croisé sur une certaine idée de l'efficacité en éducation véhiculée par les protagonistes tous azimuts des réformes éducatives. Notre réflexion s'inscrit dans le contexte de l'adoption du projet de loi 23, celui-ci posant les fondements à la création d'un Institut national d'excellence en éducation au Québec. Nous abordons le thème de l'efficacité en éducation en nous appuyant sur des textes fondateurs provenant des domaines de l'éducation, de la sociologie et de l'économie. Nous concluons qu'une certaine conception de l'efficacité en éducation sert de vecteur d'ancrage d'un économisme mondialisé au détriment d'une finalité émancipatrice de l'éducation.

### Mots-clés

Efficacité, réformes, nouvelle gestion publique, gestion axée sur les résultats, données probantes.

### Abstract

This article examines a certain idea of effectiveness in education promoted by the protagonists of educational reforms. Our reflection takes place in the context of the adoption of Bill 23. This lays the foundations for the creation of the *Institut national d'excellence en éducation* in Québec. We approach the theme of effectiveness in education by basing on fundamental texts in the fields of education, sociology, and economics. We conclude that a certain conception of efficiency in education serves as an anchoring vector for globalized economism, to the detriment of the emancipatory finality of education.

### Keywords

Effectiveness, reforms, new public management, results-based management, evidence-based education.

## Introduction

Le projet de loi 23, adopté le 7 décembre 2023, modifie substantiellement la *Loi sur l'instruction publique* (LIP) en édictant, entre autres, la *Loi sur l'Institut national d'excellence en éducation* (INEÉ), un dispositif prônant «les pratiques et les méthodes pédagogiques révélées efficaces par la recherche scientifique» (chapitre 2, art. 5.4). À l'instar des réformes<sup>1</sup> successives des deux dernières décennies, ce projet vise à rendre le système éducatif du Québec plus efficace, et en particulier le fonctionnement de l'école, et ce, au regard d'indicateurs nationaux, d'objectifs et des orientations ministérielles. Bref, un projet en phase avec une gestion axée sur les résultats (GAR).

La GAR fait référence à une approche de gestion guidée par : «l'atteinte de résultats pour le citoyen, la responsabilisation des acteurs concernés, la transparence et l'imputabilité dans la gestion publique» (Secrétariat du Conseil du trésor, 2014, p. 5). Cette approche est en vigueur dans le système éducatif québécois depuis 2002 avec l'adoption du projet de loi 124 (Brassard et al., 2013). Quant à la notion d'efficacité, elle renvoie à un «rapport entre les résultats obtenus et les cibles déterminées» (Office québécois de la langue française [OQLF], 2003). En éducation, cette notion consiste à mettre en œuvre les moyens les plus adéquats en fonction de finalités recherchées (Gauthier et al., 2023). On en conclut, en faisant un saut conceptuel, que cette notion relève du domaine de la mesure. En somme, la GAR constituerait un élément clé de l'efficacité du fonctionnement du système éducatif.

Accolée à l'école, cette notion d'efficacité «désigne une école située en quartier défavorisé dont la performance scolaire des élèves, telle que mesurée par des épreuves normalisées, rejoint ou surpasse celle d'élèves provenant de quartier mieux nanti» (Bissonnette et al., 2006, p. 185). Cela laisse supposer une efficacité reposant sur des stratégies

d'enseignement efficaces. Pour Demers (2017), une telle vision de l'évaluation de «l'efficacité des pratiques ou d'un système» se limite essentiellement à deux indicateurs, soit le rendement scolaire des élèves, basé sur les résultats chiffrés à l'issue de tests, et la diplomation (certification, qualification) artéfacts tangibles d'une certaine réussite. Dans le même ordre d'idées, Normand (2006) associe la notion d'école efficace à un paradigme idéologique valorisant la mesure du rendement scolaire des élèves, en particulier les compétences de base (p. ex. lecture, écriture, calcul) et les compétences affectives et sociales.

Ainsi, ce paradigme influencerait les conceptions que nous nous faisons de l'école, de son fonctionnement et, par conséquent, les actions des acteurs éducatifs<sup>2</sup>. À la lumière de ce qui précède, nous comprenons que les dispositifs de la GAR ont pour but de produire des résultats positifs quant aux taux de diplomation, de certification ou de qualification, indices de l'efficacité du système éducatif en général et de l'école en particulier. Or, l'analyse de Maroy (2021) démontre que le taux de diplomation au secondaire (DES ou DEP) dans les écoles publiques après cinq ans d'études (avant l'âge de 20 ans) demeure plutôt stable entre 2008 (65 %) et 2015 (64 %), une performance qui laisse quelque peu songeur par rapport aux conjectures de la GAR.

Le tableau 1 présente l'évolution du taux de réussite d'un programme de cycle supérieur du secondaire dans les écoles publiques du Québec pour les élèves de moins de 20 ans après 5 ans d'études, de 2008 à 2015, ce qui représente un indicateur circonscrit de la réussite, mais néanmoins promu par l'Institut du Québec (voir dans Homsy et Savard, 2018).

**Tableau 1**

*Réussite d'un programme de cycle supérieur du secondaire dans les écoles publiques du Québec, population âgée de 15 à 18 ans, 2008 à 2015 (sauf 2013) en pourcentage*

	2008	2009	2010	2011	2012	2014	2015
Québec	65	63	63	59	61	62	64

*Notes.* Données non accessibles pour l'année 2013. Adapté de Homsy et Savard (2018, p. 8).

Cela étant, la question demeure : pourquoi alors entretenir un discours officiel sur la «réforme nécessaire» (Sahlberg, 2016) qui renverrait à des justificatifs de responsabilisation, de transparence et d'imputabilité, et ce, en dépit d'une efficacité mitigée de l'école ? La quête de l'efficacité en éducation ne dissimule-t-elle pas au fond des vérités et des valeurs sur lesquelles nous avons édifié collectivement notre conception de l'école et de ses finalités ? Sur quels fondements proviennent ces vérités et ces valeurs au juste ? Pour obtenir des éléments de réponse sur ces questions, nous avons effectué une recherche documentaire afin d'examiner, suivant à la fois une perspective historique, sociologique et managériale, les fondements aux appels récurrents à réformer notre système éducatif et ses institutions au nom de l'efficacité.

L'intention manifeste de ce texte est de proposer une réflexion à la fois descriptive et théorique sur le parcours éclectique de l'évolution de la notion d'efficacité en éducation. En contexte de mutations des

repères conceptuelles et législatives concernant l'éducation, notre réflexion nous apparaît non seulement saine, mais également nécessaire. Exposer aujourd'hui notre réflexion sur l'efficacité en éducation permettra, nous semble-t-il, d'éclairer et d'anticiper les enjeux qui s'inscrivent dans un itinéraire on ne peut plus sociétal.

## Les mouvements de réformes

Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, l'ensemble des pays occidentaux, suivant les idées de John Maynard Keynes, un économiste anglais, met en place des services publics axés sur le bien-être des citoyens et la juste répartition de la richesse, un modèle d'État qui se place « en rupture avec la conception libérale de l'État » (Mathieu, 2014, p. 212). Ce modèle est à l'ordinaire mieux connu sous le vocable d'État-providence (Hassenteufel, 1996). Selon les penseurs néomarxistes, l'État jouerait un rôle de régulateur face aux défaillances du marché, de modérateur face aux fluctuations économiques (Dunleavy et O'Leary, 1987). À vrai dire, l'État-providence renverrait à un dispositif de stabilisation et de pérennisation au capitalisme (Bernier, 2003).

### *Remise en question de l'État-providence*

Pourtant, à la fin des années 1970, ce modèle est remis en question par les tenants du libéralisme économique et social (inspirés, notamment, par la pensée de l'économiste autrichien Friedrich Hayek) qui jugent les dispositifs de l'État-providence inefficaces quant à la gestion des services publics (Merrien, 2002). Dès lors, un discours s'impose peu à peu dans les années 1980, lequel insiste sur l'impératif de décentraliser la gestion administrative et d'appliquer le principe de transparence quant aux dépenses et à la qualité des services, ainsi que l'importance de favoriser des dispositifs mettant de l'avant le libre marché dans l'offre des biens et services. Ces éléments évoqués assureraient prétendument une allocation dite rationnelle des ressources par rapport aux besoins reconnus, faisant des utilisateurs des services publics les principaux évaluateurs de la qualité de ceux-ci. C'est ainsi que se caractérise la nouvelle gestion publique (NGP) (Bezes, 2005; Hood, 1991), laquelle influence encore de nos jours la régulation du système éducatif québécois à toutes ses instances au moyen de la GAR.

### *Mouvement mondial de réforme de l'éducation*

À la même période, la mondialisation (ou globalisation pour certains) s'accroît (Freitag et Ernst, 2008). Celle-ci représente un processus d'intensification des échanges économiques, culturels et démographiques entre les États, insufflant de la sorte une concurrence redoutable à l'échelle internationale sous ces divers aspects (Organisation de coopération et de développement économiques [OECD], 2005; Sahlberg, 2016; Stiglitz, 2008). Elle est aussi porteuse, à travers le libéralisme, d'une vision anthropologique où l'humain, cherchant constamment son profit personnel, est réduit à n'être qu'un producteur ou un consommateur (De Gaulejac, 2009, 2012; Freitag, 2011). De plus, la mondialisation a pour effet de diminuer le rôle de l'État en tant qu'instance de redistribution de la richesse et gestionnaire du bien commun, lui faisant perdre de son indépendance au profit de prérogatives d'ordre économique, comme ce fut le cas lors de l'Union européenne (Dardot et Laval, 2016; Lawn et Grek, 2012).

### ***Impératifs économiques mondiaux***

En éducation, sous la pression du discours dominant de la NGP, les représentants d'organisations internationales, comme l'OCDE, exhortent les pays à effectuer des réformes en profondeur de leur système éducatif pour composer avec cette concurrence mondiale qui non seulement induit des transformations technologiques, mais soulève également des enjeux sociétaux (p. ex. la mobilité des travailleurs) (Charbonnier et Gouédard, 2020; Maroy, 2021; Sahlberg, 2016). C'est ce que Sahlberg (2016) définira comme étant le mouvement mondial de réforme de l'éducation (*Global Education Reform Movement*). En clair, l'avenir des pays repose désormais sur l'efficacité des systèmes éducatifs afin d'occuper une place privilégiée dans un monde mondialisé fortement concurrentiel. Dorénavant, les leaders de l'ensemble des pays développés sont tenus de répondre aux impératifs économiques mondiaux en offrant à leurs citoyens une « éducation tout au long de la vie » à des fins d'insertion et d'adaptation professionnelles (Maroy, 2021). C'est ainsi que Hanushek et Woessmann (2007) établissent un rapport entre la croissance économique et l'investissement dans le « capital humain ». Suivant la théorie économique moderne du capital humain, élaborée d'abord par **Theodore Schultz** et ensuite par **Gary Becker**, cette théorie suggère qu'il existerait un lien entre l'investissement en capital humain et la rémunération. Sous ce rapport, Canals et al. (2016, p. 139) définissent le capital humain « comme l'ensemble des capacités productives qu'un individu acquiert par l'accumulation de connaissances générales ou spécifiques, de savoir-faire », et ce, grâce à l'éducation, la formation ainsi que l'expérience accumulée. Dès lors, l'on comprend que le discours rapporté autour de « la réforme nécessaire » prône visiblement l'aiguillage des systèmes éducatifs vers le développement des compétences les plus réclamées par l'économie (Maroy, 2021). On parle ici non seulement des compétences technologiques, mais également de compétences transversales telles que les capacités à communiquer, à collaborer, à s'adapter, etc (Adler, 1987, dans Maroy, 2021).

### ***Caractéristiques du mouvement mondial de réforme de l'éducation***

D'après Sahlberg (2016), cinq éléments caractérisent le mouvement mondial de réforme de l'éducation, soit : 1) la concurrence entre les écoles et le choix de celles-ci par les parents; 2) la standardisation de l'enseignement et de l'apprentissage; 3) l'apprentissage axé sur la lecture, les mathématiques et les sciences; 4) le changement organisationnel inspiré de l'entreprise privée; 5) la responsabilisation des acteurs basée sur les résultats. Premièrement, l'auteur explique que la concurrence entre les écoles et le choix de celles-ci par les parents engendrent des conséquences d'abord sur les ressources humaines (p. ex., chaque école désire capter les meilleurs élèves et professionnels), ce qui induit par le fait même une discrimination à l'égard des élèves et des enseignants, bafouant dans la foulée le principe d'égalité des chances et l'équité en éducation (au fondement, rappelons-le, de la vaste réforme de l'éducation au Québec proposée dans les années 1960 par le Rapport Parent). Deuxièmement, la standardisation de l'enseignement et de l'apprentissage transforme la conception de l'enseignement allant d'un « processus non linéaire de recherche et d'exploration » à un « processus linéaire » en quête de causalités (Sahlberg, 2016, p. 138). Donc, il s'agit ici de défendre le passage d'une conception de l'enseignement ouvert à l'innovation vers une conception de celui-ci visant des résultats uniformes à l'aide de stratégies d'enseignement qui minimisent les risques pédagogiques. Troisièmement, Sahlberg (2016) constate que les systèmes éducatifs qui s'inscrivent dans ce mouvement de réforme accordent davantage

d'importance dans leurs programmes d'études à la lecture, aux mathématiques et aux sciences, matières dites « académiques », au détriment de matières soi-disant « non académiques » telles que la musique, les arts visuels ou encore les sports. Le programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) est on ne peut plus révélateur de l'esprit de ce mouvement de réforme. Le PISA représente une évaluation élaborée par l'OCDE, laquelle mesure aux trois ans les compétences des élèves de 15 ans en lecture, mathématiques et sciences. Cette évaluation détermine « l'efficacité des systèmes éducatifs » de pays membres et non membres de l'OCDE (81 pays en 2022, dont le Canada) (OCDE, 2023). Puisque la réussite des élèves est déterminée par des résultats chiffrés (résultats prédéfinis) aux savoirs considérés essentiels, il n'est donc pas surprenant que les matières « non académiques », ou considérées comme telles, soient reléguées à un second plan dans le développement intégral de l'élève. Quatrièmement, le changement organisationnel en éducation, inspiré de l'entreprise privée, à savoir celui qui est axé sur des résultats à l'aulne d'objectifs établis (Lessard et Meirieu, 2005), entraverait en quelque sorte la fonction de l'école au regard de la formation citoyenne des élèves, ce qui pourrait avoir un effet délétère sur le moral des enseignants et la valorisation de leur profession (Sahlberg, 2016). Cinquièmement, Sahlberg (2016) soutient que la responsabilisation basée sur les résultats risque en premier lieu d'encourager des pratiques d'évaluation douteuses en contextes où les politiques de responsabilisation sont liées à des sanctions ou des récompenses (p. ex., salaire) et, par la suite, d'alourdir les tâches administratives relatives aux redditions de comptes. Ensuite, cette responsabilisation basée sur les résultats orienterait l'enseignement sur les « bonnes pratiques » plutôt que de soutenir l'élève dans ses apprentissages, renforçant ainsi la standardisation et la prévisibilité des actions éducatives (Sahlberg, 2016).

### ***Le cas étatsunien***

En 1983, le rapport *A Nation at Risk* a mis en lumière les vulnérabilités du système éducatif des États-Unis, notamment sur le recul de son poids face à la concurrence mondiale au regard de l'économie et des avancées technologiques (Gardner, 1983; Harris et Herrington, 2006). Par conséquent, sous l'influence exercée par les milieux économiques, le système éducatif étatsunien s'est doté de politiques de responsabilisation (accountability) que l'on peut résumer en trois orientations, soit : 1) la décentralisation des ressources financières; 2) l'établissement de normes nationales en matière de contenu et de temps d'enseignement; et 3) l'instauration de dispositifs d'évaluation sur le plan des instances intermédiaire (p. ex., districts, l'équivalent des centres de services scolaires) et locale (p. ex., les établissements d'enseignement), et ce, afin d'améliorer l'enseignement, l'équité et l'efficacité du système (Gardner, 1983; Harris et Herrington, 2006).

### ***La Loi No Child Left Behind***

C'est en s'appuyant sur ces a priori que la loi *No Child Left Behind* (NCLB) (2002-2015) introduisit des réformes en éducation avec l'intention de responsabiliser les acteurs éducatifs quant à la réussite scolaire des élèves issus de milieux défavorisés, minoritaires et ayant des besoins particuliers, en l'occurrence en matière de maîtrise de l'anglais (U.S. Government, 2002). Dans l'ensemble, la réforme proposait aux instances intermédiaires de suivre quatre étapes reposant sur des principes d'efficacité, soit : 1) évaluer les besoins sur la base de données dites objectives [preuves]; 2) établir des buts et des

objectifs mesurables en collaboration avec la communauté; 3) sélectionner les programmes d'études efficaces sur la base de la recherche scientifique; et 4) évaluer à intervalles réguliers ces programmes d'études (Mann et Shakeshaft, 2003). Le texte de loi insiste sur l'utilisation de données probantes pour orienter l'enseignement : « promoting schoolwide reform and ensuring the access of children to effective, scientifically based instructional strategies »<sup>3</sup> (115 STAT. 1440), ce qui transforma en profondeur la régulation du système éducatif étasunien. La notion de données probantes (preuve) en éducation (evidence-based education) devint dès lors un incontournable.

### ***Les notions de preuves et de données probantes***

#### **La notion de preuve**

À la même période, Coburn et Talbert (2006) établirent un lien entre les rôles des acteurs éducatifs et leur conception de la notion de preuve (évidence). En ce qui concerne les gestionnaires à l'instance intermédiaire (p. ex., directions générales des centres de services scolaires), les résultats aux tests standardisés représentent des preuves de choix parce qu'ils permettent de surveiller l'évolution de la performance scolaire des élèves à des fins d'ajustement des politiques institutionnelles. Au regard des enseignants, les résultats d'apprentissage et les données d'observation représentent des « preuves authentiques », car ils permettent de guider leur enseignement au quotidien. Du point de vue des directions d'établissement d'enseignement, le fait qu'ils effectuent une médiation entre plusieurs acteurs (p. ex., gestionnaires des CSS, enseignants, parents, etc.) tend à orienter leur conception de la notion de preuve vers toute information permettant de connaître avec précision leur milieu éducatif (p. ex., données quantitatives, d'observation, d'apprentissage, de perception), ce que Lai et Schildkamp (2013) conceptualiseront plus tard en matière de données reflétant les divers aspects des établissements d'enseignement.

#### **La notion de données probantes**

À la notion de preuve s'est substitué progressivement le terme de données probantes, bien que l'usage de l'un comme de l'autre dans le discours s'avère interchangeable. Il convient de préciser que le terme preuve en français vient de la traduction du mot anglais *evidence*, traduction qui ajoute une certaine confusion à la notion de données probantes (Gay et Beaulieu, 2004). Selon Weinstock (2007), une donnée probante est tout sauf une preuve, laquelle s'obtient seulement par « raisonnement déductif ou logique; on connaît le célèbre syllogisme : tous les hommes sont mortels, Socrate est un homme, donc Socrate est mortel (p. 1). C'est donc justement lorsque nous ne disposons pas de preuves que les données probantes interviennent. À défaut de produire des preuves, les données probantes génèrent en revanche de la confiance : « Ceci est probablement vrai, compte tenu des données disponibles » (Weinstock, 2007, p. 1). Mais au fait, comment définit-on la notion de données probantes ?

Cette notion provient du domaine de la médecine (*evidence-based practice*) et réfère le plus souvent aux résultats issus de la « recherche expérimentale, quasi expérimentale et corrélationnelle », du moins dans les écrits francophones (Maunier et al., 2019, p. 72). À l'origine, la pratique médicale appuyée sur les données probantes visait à réduire les effets de l'intuition et de l'expérience clinique en vue de prendre des décisions sur la base de faits plutôt que sur des opinions ou des sentiments, et ce, afin de diminuer les risques aux effets néfastes sur la santé des personnes (Gay et Beaulieu, 2004). Cette idée est

d'ailleurs véhiculée en éducation (*evidence-based education*) par Chkair et Wagnon (2023a, p. 12) : « Les données probantes sont produites à partir d'une méthodologie expérimentale dans laquelle les essais contrôlés randomisés<sup>4</sup> sont considérés comme le gold standard », ce qui implique, au premier abord, un paramétrage méthodologique résolument centré sur le quantifiable, l'observable et le contrôle des effets, le but étant d'améliorer les pratiques enseignantes, de soutenir l'apprentissage et le développement des élèves (Chkair et Wagnon, 2023b). Ce but sous-tend une volonté d'accroître l'efficacité en éducation suivant la conception défendue par le pédagogue du 17<sup>e</sup> siècle Comenius : « [...] de tout enseigner à tous, sûr, rapide, solide, c'est-à-dire certain quant au résultat [...] » (Comenius, 2002, p. 29). Cela dit, qui pourrait s'opposer à ce que les élèves apprennent davantage de contenu, évitent les pertes de temps, et ce, à un rythme d'apprentissage soutenu ? (Gauthier et al., 2013).

### **Réactions de la communauté universitaire**

Pour certains chercheurs, en réaction au projet de loi 23, qui implique la création d'un Institut national d'excellence en éducation, la promotion des protocoles expérimentaux réduirait la variété des approches de recherche en éducation en ajoutant au fait que les méta-analyses, à savoir une agrégation de plusieurs études portant sur une seule question (typiquement l'effet d'une variable), réduisent la compréhension de la complexité des activités éducatives qui se déploient en situations réelles (Allaire et al., 2023, 25 janvier). D'autres auteurs relèvent, ici et là, des réticences de chercheurs relatives à la quête de la « bonne pratique » basée uniquement sur le quantifiable et qui risque de normaliser les pratiques, voire de les prescrire sur l'autel de l'efficacité, diminuant au passage l'autonomie professionnelle des enseignants (Chkair et Wagnon, 2023b; Gauthier, 2023; Maroy, 2021).

### **Les données probantes dans le domaine de la médecine et extension du concept en éducation**

Mais revenons au domaine de la médecine d'où provient le concept. La pratique médicale appuyée sur les données probantes a été introduite dans les années 1990 (Putnam et al., 2002). À l'instar des contrecoups négatifs en éducation, ce nouveau paradigme a suscité de nombreuses réactions défavorables en raison de la nature réductrice de la pratique clinique (Gay et Beaulieu, 2004). C'est alors que Sackett et al. (1996) proposent d'étendre le concept au-delà des seuls essais randomisés et aux méta-analyses en tenant compte également du praticien et du patient :

La pratique de la médecine fondée sur les preuves [données probantes] signifie l'intégration de l'expertise clinique individuelle avec les meilleures preuves cliniques externes disponibles issues de la recherche systématique. Par expertise clinique individuelle, nous entendons la compétence et le jugement que les cliniciens acquièrent grâce à l'expérience et à la pratique clinique [...] ainsi que par une identification plus réfléchie et une utilisation plus compatissante des situations difficiles, des droits et des préférences de chaque patient lors de la prise de décisions cliniques concernant leurs soins. (traduction libre, Sackett et al., 1996, p. 71)<sup>5</sup>

Cela dit, la pratique appuyée sur les données probantes désignerait dans ces conditions ce que Putnam et al. (2002) appellent un « état d'esprit » (*evidence mindness*), une attitude qui guide la relation des acteurs aux connaissances plutôt qu'une « recette » à respecter strictement (Gay et Beaulieu, 2004).

Dès lors et à la lumière de ce dont nous venons d'évoquer, pourquoi n'intégrerions-nous pas au concept de données probantes en éducation, toute donnée servant à soutenir les compétences et l'expérience des acteurs éducatifs dans une perspective d'amélioration continue du fonctionnement de l'école sur les plans de l'enseignement et de l'apprentissage ? Plus spécifiquement, on désigne ici toutes les données en usage dans la pratique<sup>6</sup> avec lesquelles les moyens et techniques sophistiquées actuelles, comme l'analytique et l'intelligence artificielle, permettent de tirer de celles-ci une compréhension et une interprétation fine des situations présentes et à venir, et ce, à des fins de prises de décisions pertinentes [probantes] et contextualisées (Mandinach et Schildkamp, 2021; Villeneuve et Bouchamma, 2021). Nous prétendons que promouvoir cette extension du concept de données probantes permettrait aux acteurs éducatifs de se réappropriier dans une certaine mesure la complexité de l'acte éducatif porteur de connaissances, bien entendu, mais également de valeurs et de cultures. Il nous semble utile de souligner que l'acte éducatif « commence toujours par une rencontre » singulière avec une personne en développement détenant son histoire propre, une histoire empreinte de vérités objectives et subjectives, de valeurs, d'aspirations, de rêves, d'affects (Rouzel, 2010). D'ailleurs, plusieurs chercheurs s'inscrivent d'ores et déjà dans cette idée de données probantes pour soutenir la conduite des actions éducatives au-delà de marquages idéologiques ou économiques (Brown et al., 2017; Schildkamp, 2019; Villeneuve et Bouchamma, 2023).

## Méthodologie

Pour renforcer notre compréhension et appuyer notre propos sur l'efficacité en éducation, nous avons effectué une recension des écrits ciblée (Tétreault et Guillez, 2014). Nous avons d'abord identifié des auteurs reconnus dans la communauté scientifique dans leur domaine d'expertise. Nous avons ensuite sélectionné des documents clés de ces auteurs et avons alors employé « la technique de recension par remontée bibliographique » (boule de neige) pour trouver d'autres sources documentaires pertinentes (Lebrun-Paré et al., 2018). Par la suite, nous avons utilisé une grille d'analyse suivant la méthode Précision-Question-Niveau (PQN) pour évaluer la pertinence des documents (Tétreault et al., 2013). Ce modèle était à l'origine destiné à l'analyse d'articles scientifiques, mais nous l'avons également retenu pour l'analyse de l'ensemble des manuscrits consultés. La précision (P) « se rapporte aux précisions données par l'auteur » (p.1). Les questions posées (Q) font référence à l'adéquation du contenu du document avec le thème que nous développons : « est-ce que cet article est en lien avec le thème qui m'intéresse ? » (p.2). Enfin, le niveau (N) correspond au niveau d'intérêt de conserver ou non le document.

## Tableau

### u 2

Grille d'analyse des documents consultés

Éléments	Précisions	Question	Niveau
Titre	Thèmes abordés	Reflète-t-il le contenu du texte ?	
Auteur	Affiliation institutionnelle	Dans quel contexte le texte a-t-il été rédigé ?	Niveau d'intérêt à conserver ou non le texte
Mots-clés	Mots utilisés	« Sont-ils représentatifs du texte ? » Est-il en adéquation avec notre thème ?	
Résumé	Structure de l'information		

*Notes.* Adapté de Tétreault et al., 2013, p. 2

## Conclusion

En éducation, on parle depuis plusieurs années des recherches sur l'efficacité de l'enseignement. Un certain type de recherche permettrait de déterminer les approches pédagogiques et les écoles les plus efficaces. Dans une certaine mesure, cela n'est pas faux.

Partant de l'idée que la vérité n'est telle qu'à l'intérieur d'une construction qui lui donne sens, certaines approches pédagogiques, certaines pratiques de gestion et un certain type de recherche répondent probablement mieux à la question de l'efficacité (ou à une certaine manière de poser cette question). Selon nous, c'est en fait la question qu'il faut questionner.

Quelle définition donne-t-on à la notion d'efficacité ? Pourquoi cette définition doit-elle être retenue ? Pourquoi serait-il important de penser l'enseignement, l'apprentissage et la gestion scolaire en matière d'efficacité selon les termes utilisés ? Quelle vision de l'éducation se dessine dans la notion d'efficacité telle que définie par certaines recherches ? Quelle représentation du travail enseignant et de l'école y a-t-il dans la problématique de l'efficacité telle que formulée par les chercheurs qui en font la promotion ? Quelle vision de la science et du rapport entre chercheurs et praticiens proposent les recherches actuelles sur l'efficacité ? Et surtout, est-il possible de donner des réponses relativement consensuelles à ces questions ? Si oui, à quelles conditions ? Si non, pourquoi ? Plusieurs trouveront ces questions oiseuses, mais à ceux-là il faut rappeler que questionner est précisément le propre de la science. Et, cela est d'autant plus important lorsque la recherche prétend agir et transformer le monde (ici le monde scolaire).

Nous n'avons bien entendu pas la prétention d'avoir fait ici le tour de la question épineuse de l'efficacité en éducation. Nous espérons plus modestement avoir permis au lecteur de se faire une idée des origines, des fondements et de la nature du mouvement qui en fait la promotion. Arc-boutés sur une épistémologie néopositiviste (les données dites probantes), les promoteurs de l'efficacité en éducation s'inspirent du modèle médical mais aussi de la logique managériale. Une telle position exige une réduction drastique de la complexité des phénomènes éducatifs en vue de leur mesure. Bien qu'elle

ne soit pas sans intérêt, elle peut avoir des effets pervers, dont : la réduction de l'école à la formation (d'une main-d'œuvre qualifiée) et donc, au final aux besoins économiques; l'hyper-centration sur les performances des élèves à des tests standardisés; la systématique et le soutien d'une culture de la compétition au détriment d'une culture de la collaboration non seulement parmi les élèves mais aussi entre les enseignants et les écoles; la hiérarchisation des matières scolaires où trônent tout en haut les « matières de base », ce qui entraîne la dévalorisation de celles que l'on juge superflues (les arts, par exemple); la mise au rencart du développement de la pensée critique et de créativité chez les élèves ou encore la standardisation outrancière des approches pédagogiques.

En parfaite adéquation avec le néolibéralisme<sup>7</sup> qui, depuis plus de quarante ans, tend à réduire la société à n'être qu'un marché et du même souffle à faire de tout une marchandise (Michel Freitag parle d'une logique opérationnelle-pragmatique et d'un mode de reproduction décisionnel-opérationnel au sens où l'essentiel de l'action que l'homme fait sur lui-même est décidé et géré par des « experts » et des technocrates), la pensée qui soutient et promeut l'efficacité en éducation semble s'inscrire dans une vision mondialisée des sociétés où l'individu est essentiellement une main-d'œuvre, un consommateur, un client. Certains pourront arguer que ces considérations sont oiseuses, nous ne le croyons pas.

La pensée qui sous-tend la notion d'efficacité en éducation paraît ramener la question de la réussite scolaire à la seule dimension du rendement. En fait, elle semble chercher une vérité qu'elle a fabriquée elle-même. Prise dans un discours autoréférentiel, elle propose une vision de l'école, de l'éducation, de l'apprentissage, de la connaissance et même de la science qu'il est nécessaire de questionner. À l'instar des mouvements qui en ont façonné la logique et les caractéristiques (la nouvelle gestion publique, la gestion axée sur les résultats (*evidence-based education*)), cette vision se traduit notamment par un certain rejet de la normativité sociale au profit d'une gestion pragmatique de l'éducation, une fixation sur l'efficacité et l'efficaciter et sur les compétences adaptatives au détriment de la pensée critique; tout cela dans un monde éducatif qui est sommé d'être en perpétuelle adaptation. Cela se traduit aussi par la disparition de certaines structures de différenciation entre autres, celle des fins et des moyens (ceux-ci tenant lieu de celles-là); celle du sujet et de l'objet (réification de l'ensemble des acteurs, lesquels sont pensés comme des rouages d'une mécanique rationnelle et pragmatique).

En somme, si poser la question de l'efficacité n'est pas a priori illégitime (bien sûr que non), le cadre dans lequel cette question est posée doit impérativement être examiné. Nous espérons avoir contribué à cette tâche nécessaire.

## Notes

<sup>1</sup> Par réformes, nous incluons également toutes les modifications apportées à la *Loi sur l'instruction publique* depuis l'instauration de la GAR au Québec, soit depuis le début des années 2000.

<sup>2</sup> Terme qui se rapporte à toute « personne physique ou morale chargée institutionnellement de définir la politique éducative, d'élaborer les directives nécessaires à sa mise en œuvre d'organiser, de gérer et d'animer le Transformées en centres de services scolaires (CSS) depuis l'adoption du projet de loi 40 en 2020. système éducatif [...] (Legendre, 2005, cité par Lemieux et Bernatchez, 2022, p. 1).

<sup>3</sup> Promouvoir la réforme à l'échelle de l'école et garantir l'accès des enfants à des stratégies d'enseignement efficaces et scientifiquement fondées [traduction libre].

<sup>4</sup> Terme provenant de l'anglais *randomized controlled trial* (RCT), une approche consistant à recruter dans des

participants de manière aléatoire une population satisfaisant des critères prédéfinis et sur lesquels porte la pratique (groupe expérimental) dont les résultats seront comparés avec un groupe contrôle (White et al., 2016).

- <sup>5</sup> « *The practice of evidence based medicine means integrating individual clinical expertise with the best available external clinical evidence from systematic research. By individual clinical expertise we mean the proficiency and judgment that individual clinicians acquire through clinical experience and clinical practice [...] in the more thoughtful identification and compassionate use of individual patients' predicaments, rights, and preferences in making clinical decisions about their care* » (Sackett et al., 1996, p. 71).
- <sup>6</sup> Toute donnée de nature quantitative et qualitative, telles que les données de contexte, d'apprentissage, d'observation, de perception (des intervenants et des élèves), résultats de la recherche, données massives (Big Data), etc. (Archambault et Dumais, 2012; Bernhardt, 2018; Schildkamp, 2019).
- <sup>7</sup> « le terme de néolibéralisme désigne tout à la fois une idéologie prônant un “retour” au libéralisme des origines et une politique économique consistant à retirer à l'État pour donner toujours plus au marché » (Dardot et Laval, 2010, p. 35).

## Références

- Adler, P. S. (1987). Automation et qualifications. Nouvelles orientations. *Sociologie du travail*, 29(3), 289-303. <http://www.jstor.org/stable/43149467>
- Allaire, S., Granger, N., Tremblay, M. et Leroux, M. (2023, 25 janvier). *Au-delà des données probantes : l'importance de la diversité des connaissances issues des recherches en éducation*. RIRE - Réseau d'information pour la réussite éducative <https://rire.ctreq.qc.ca/au-dela-des-donnees-probantes-limportance-de-la-diversite-des-connaissances-issues-des-recherches-en-education/>
- Archambault, J. et Dumais, F. (2012). *Des données pour diriger et prendre des décisions*. Université de Montréal. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs3176619>
- Bernhardt, V. L. (2018). *Data analysis for continuous school improvement* (4<sup>e</sup> éd.). Routledge.
- Bernier, N. F. (2003). *Le désengagement de l'État providence*. Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.4000/books.pum.12201>
- Bezes, P. (2005). Le renouveau du contrôle des bureaucraties. L'impact du New Public Management. *Informations sociales*, 126(6), 26-37. <https://doi.org/10.3917/ins0.126.0026>.
- Bissonnette, S., Gauthier, C. et Richard, M. (2006). *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces?: efficacité des écoles et des réformes*. Presses de l'Université Laval.
- Brassard, A., Lusignan, J. et Pelletier, G. (2013). La gestion axée sur les résultats dans le système éducatif du Québec : du discours à la pratique. Dans C. Maroy (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance* (p. 141-156). De Boeck Supérieur.
- Brown, C., Schildkamp, K. et Hubers, M. D. (2017). Combining the best of two worlds: a conceptual proposal for evidence-informed school improvement. *Educational Research*, 59(2), 154-172. <https://doi.org/10.1080/00131881.2017.1304327>
- Canals, V., Diebolt, C. et Jaoul-Grammare, M. (2016). Éducation, productivité et gain. Retour sur les approches critiques de l'enchaînement causal de la théorie du capital humain. *Studia Oeconomica Posnaniensa*, 4(3), 137-162. [https://www.researchgate.net/publication/312244681\\_Education\\_productivite\\_et\\_gain\\_Retour\\_sur\\_les\\_approches\\_critiques\\_de\\_l%27enchaînement\\_causal\\_de\\_la\\_theorie\\_du\\_capital\\_humain](https://www.researchgate.net/publication/312244681_Education_productivite_et_gain_Retour_sur_les_approches_critiques_de_l%27enchaînement_causal_de_la_theorie_du_capital_humain)
- Charbonnier, É. et Gouëdard, P. (2020). Les réformes à l'horizon 2030 dans les pays de l'OCDE. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (83), 131-141. <https://doi.org/10.4000/ries.9382>
- Chkair, S. et Wagnon, S. (2023a). Introduction. Dans S. Chkair et S. Wagnon (dir.), *Les données probantes et l'éducation* (p. 9-17). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.sylva.2023.01.0009>
- Chkair, S. et Wagnon, S. (2023b). *Les données probantes et l'éducation*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.sylva.2023.01>

- Coburn, C. E. et Talbert, J. E. (2006). Conceptions of evidence use in school districts: mapping the terrain. *American Journal of Education*, 112(4), 469-495. <https://doi.org/10.1086/505056>
- Comenius, J. A. (2002). *La grande didactique ou l'art universel de tout enseigner à tous* (traduit par M.-F. Bosquet-Frigout, D. Saget et B. Jolibert; 2<sup>e</sup> éd.). Klincksieck.
- Dardot, P. et Laval, C. (2010). Néolibéralisme et subjectivation capitaliste. *Cités*, 41(1), 35-50. <https://doi.org/10.3917/cite.041.0035>
- Dardot, P. et Laval, C. (2016). *Ce cauchemar qui n'en finit pas : comment le néolibéralisme défait la démocratie*. La Découverte. <https://doi.org/10.4000/lectures.22117>
- Demers, S. (2017). L'efficacité : une finalité digne de l'éducation ? *McGill Journal of Education*, 51(2), 961-971. <https://doi.org/10.7202/1038613ar>
- Dunleavy, P. et O'Leary, B. (1987). *Theories of the state: the politics of liberal democracy* (1<sup>e</sup> éd.). Macmillan Education.
- Freitag, M. (2011). *L'abîme de la liberté : critique du libéralisme*. Liber.
- Freitag, M. et Ernst, P. (2008). *L'impasse de la globalisation : une histoire sociologique et philosophique du capitalisme*. Écosociété.
- Gardner, D. P. (1983). *A nation at risk: the imperative for educational reform. An open letter to the American People. A report to the nation and the secretary of education*. <https://jhibel.faculty.ucdavis.edu/wp-content/uploads/sites/153/2016/03/A-Nation-at-Risk-1983.pdf>
- Gaulejac, V. D. (2009). *La société malade de la gestion : idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social* (Nouvelle éd.). Seuil.
- Gaulejac, V. D. (2012). *La recherche malade du management*. Éditions Quæ.
- Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M. et Castonguay, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves : la gestion des apprentissages*. ERPI.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Van der Maren, J. M. (2023). *La pertinence de l'utilisation des données probantes en éducation à la lumière des rapports théorie-pratique*. [Manuscrit non finalisé, version provisoire]. Département Éducation, Université TÉLUQ. [https://r-libre.teluq.ca/3064/1/V18Article%20TP%20et%20donn%C3%A9es%20probantesCGSB\\_.pdf](https://r-libre.teluq.ca/3064/1/V18Article%20TP%20et%20donn%C3%A9es%20probantesCGSB_.pdf)
- Gauthier, R.-F. (2023). Témoignage : enjeux des politiques éducatives fondées sur des « données probantes ». Dans S. Chkair et S. Wagnon (dir.), *Les données probantes et l'éducation* (p. 177-185). De Boeck supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.sylva.2023.01.0177>
- Gay, B. et Beaulieu, M.-D. (2004). La médecine basée sur les données probantes ou médecine fondée sur des niveaux de preuve : de la pratique à l'enseignement. *Pédagogie Médicale*, 5(3), 171-183. <https://doi.org/10.1051/pmed:2004025>
- Hanushek, E. A. et Woessmann, L. (2007). *The role of education quality for economic growth*. Policy Research Working Paper 4122. <https://ssrn.com/abstract=960379>
- Harris, D. N. et Herrington, C. D. (2006). Accountability, standards, and the growing achievement gap: lessons from the past half-century. *American Journal of Education*, 112(2), 209-238. <https://doi.org/10.1086/498995>
- Hassenteufel, P. (1996). L'État-providence ou les métamorphoses de la citoyenneté. *L'Année sociologique (1940/1948)*, 46(1), 127-149. <http://www.jstor.org/stable/27889467>
- Homsy, M. et Savard, S. (2018). *Décrochage scolaire au Québec : dix ans de surplace, malgré les efforts de financement*. Institut du Québec.
- Hood, C. (1991). A public management for all seasons? *Public Administration*, 69(1), 3-19. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9299.1991.tb00779.x>
- Lai, M. K. et Schildkamp, K. (2013). Data-based decision making: an Overview. Dans K. Schildkamp et M. K. Lai (dir.), *Data-based decision making in education* (p. 9-21). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-4816-3\\_2](https://doi.org/10.1007/978-94-007-4816-3_2)
- Lawn, M. et Grek, S. (2012). *Europeanizing education: governing a new policy space*. Symposium Books Ltd. <https://doi.org/10.4000/rfp.3838>

- Lebrun-Paré, F., Vabre, P. et Gadbois, M.-E. (2018). *La recension des écrits : une démarche à démystifier*. [http://www.thesez-vous.com/uploads/1/6/9/7/16976374/tv\\_projetsynthese\\_recension\\_ecrits\\_web.pdf](http://www.thesez-vous.com/uploads/1/6/9/7/16976374/tv_projetsynthese_recension_ecrits_web.pdf)
- Lessard, C. et Meirieu, P. (2005). *L'obligation de résultats en éducation : évolutions, perspectives et enjeux internationaux* (2<sup>e</sup> éd.). Presses de l'Université Laval.
- Mandinach, E. B. et Schildkamp, K. (2021). Misconceptions about data-based decision making in education: an exploration of the literature. *Studies in Educational Evaluation*, 69. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100842>
- Mann, D. et Shakeshaft, C. (2003). In God we trust; all others bring data. *School Business Affairs*, 69(1), 19-23. [https://www.researchgate.net/profile/Charol-Shakeshaft/publication/353193557\\_In\\_God\\_We\\_Trust\\_All\\_Others\\_Bring\\_Data/links/60ec6ce20859317dbdb012b/In-God-We-Trust-All-Others-Bring-Data.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Charol-Shakeshaft/publication/353193557_In_God_We_Trust_All_Others_Bring_Data/links/60ec6ce20859317dbdb012b/In-God-We-Trust-All-Others-Bring-Data.pdf)
- Maroy, C. (2021). *L'école québécoise à l'épreuve de la gestion axée sur les résultats : sociologie de la mise en oeuvre d'une politique néo-libérale*. Presses de l'Université Laval.
- Mathieu, M. (2014). État-providence. Dans Kada, N et Mathieu, M. (dir.), *Dictionnaire d'administration publique* (p. 212 -213). Presses universitaires de Grenoble. <https://droit.cairn.info/dictionnaire-d-administration-publique--9782706121371-page-212?lang=fr>
- Maunier, S. (2019). Données probantes : quel rôle pour la recherche qualitative? *Recherches qualitatives*, 38(1), 71-87. <https://doi.org/10.7202/1059648ar>
- Merrien, F.-X. (2002). La nouvelle gestion publique : un concept mythique. *Lien social et Politiques*, (41), 95-103. <https://doi.org/10.7202/005189ar>
- Normand, R. (2006). L'école efficace ou l'horizon du monde comme laboratoire. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 32(1), 53-70. <https://doi.org/10.7202/013476ar>
- Office québécois de la langue française. (2003). Grand dictionnaire terminologique. [https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/resultats-de-recherche?tx\\_solr%5Bq%5D=efficacit%C3%A9&tx\\_solr%5Bfilter%5D%5B0%5D=type\\_stringM%3AAbdl&tx\\_solr%5Bfilter%5D%5B1%5D=type\\_stringM%3Aagdt&tx\\_solr%5Bfilter%5D%5B2%5D=terme%3A1](https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/resultats-de-recherche?tx_solr%5Bq%5D=efficacit%C3%A9&tx_solr%5Bfilter%5D%5B0%5D=type_stringM%3AAbdl&tx_solr%5Bfilter%5D%5B1%5D=type_stringM%3Aagdt&tx_solr%5Bfilter%5D%5B2%5D=terme%3A1)
- Organisation de coopération et de développement économique. (2005). *OECD handbook on Economic Globalisation Indicators*. OECD. [https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2005/05/measuring-globalisation\\_g1gh5a24/9789264108103-en.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2005/05/measuring-globalisation_g1gh5a24/9789264108103-en.pdf)
- Organisation de coopération et de développement économique. (2023). *Programme for International Student Assessment (PISA)*. <https://www.oecd.org/pisa/>
- Putnam, W., Twohig, P. L., Burge, F. I., Jackson, L. A. et Cox, J. L. (2002). A qualitative study of evidence in primary care: what the practitioners are saying. *CMAJ*, 166(12), 1525-1530. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12074118>
- Rouzel, J. (2010). L'éducateur est un passeur. Dans J. Rouzel (dir.), *L'acte éducatif* (p. 19-23). Érés. <https://www.cairn.info/l-acte-educatif--9782749212593-page-19.htm>
- Sackett, D. L., Rosenberg, W. M., Gray, J. A., Haynes, R. B. et Richardson, W. S. (1996). Evidence based medicine: what it is and what it isn't. *BMJ*, 312(7023), 71-72. <https://doi.org/10.1136/bmj.312.7023.71>
- Sahlberg, P. (2016). The global educational reform movement and its impact on schooling. Dans K. Mundy, A. Green, B. Lingard et A. Verger (dir.), *The handbook of global educational policy* (p. 128-144). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118468005.ch7>
- Schildkamp, K. (2019). Data-based decision-making for school improvement: research insights and gaps. *Educational Research*, 61(3), 257-273. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1625716>
- Secrétariat du Conseil du trésor. (2014). *Guide sur la gestion axée sur les résultats*. Gouvernement du Québec. [https://www.tresor.gouv.qc.ca/fileadmin/PDF/cadre\\_gestion/GuideGestionAxeResultat.pdf](https://www.tresor.gouv.qc.ca/fileadmin/PDF/cadre_gestion/GuideGestionAxeResultat.pdf)
- Stiglitz, J. (2008). *Un autre monde. Contre le fanatisme du marché*. Le livre de poche. <https://www.livredepoche.com/livre/un-autre-monde-contre-le-fanatisme-du-marche-9782253121695>

- Tétreault, S. (2014). L'ABC de la recherche dans les bases de données. Dans S. Tétreault (dir.), *Guide pratique de recherche en réadaptation* (p. 69-85). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.guill.2014.01>
- Tétreault, S., Sorita, E., Ryan, A. et Ledoux, A. (2013). Guide francophone d'analyse systématique des articles scientifiques (GFASAS). <http://www.ergo-carafe.org/wp-content/uploads/2014/01/GFASAS1.pdf>
- U.S. Government. (2002). *No child left behind act*. US Department of Education. <https://www.govinfo.gov/content/pkg/PLAW-107publ110/pdf/PLAW-107publ110.pdf>
- Villeneuve, A. et Bouchamma, Y. (2021). Planned organizational change in a professional learning community: implementation and experimentation of a practice-driven decision-making process using local multisource data. *SN Social Sciences*, 1(98). <https://doi.org/10.1007/s43545-021-00096-8>
- Villeneuve, A. et Bouchamma, Y. (2023). Data-driven decision making using local multi-source data: analysis of a teacher-researcher's professional practice. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104198. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104198>
- Weinstock, D. (2010). *Qu'est-ce qui constitue une donnée probante? Une perspective philosophique. Compte-rendu de conférence - Atelier d'été des Centres de collaboration nationale en santé publique « Tout Éclaircir »*. Institut national de santé publique. [https://ccnpps-ncchpp.ca/docs/Weinstock\\_Donn%C3%A9eProbante\\_Fr.pdf](https://ccnpps-ncchpp.ca/docs/Weinstock_Donn%C3%A9eProbante_Fr.pdf)

## Pour citer cet article

- Villeneuve, A. et Martineau, S. (2024). L'efficacité en éducation : regard croisé sur une certaine idée de l'efficacité. *Formation et profession*, 32(3), 1-14. <https://dx.doi.org/118162/fp.2024.886>



©Auteurs. Cette œuvre, disponible à  
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.887>, est distribuée  
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International  
<http://creativecommons.org/licences/by/4.0/deed.fr>

Olivier **Lemieux**  
Université du Québec à Rimouski (Canada)

Jean **Bernatchez**  
Université du Québec à Rimouski (Canada)

Rafaël **Leblanc-Pageau**  
Université du Québec à Rimouski (Canada)

# L'éducation sous le gouvernement de la Coalition avenir Québec : vers un musellement politique ?

Education under Coalition avenir Québec's  
government: to a political muzzling ?

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.887>

## Résumé

Le présent article propose une analyse de la vision du système scolaire qu'ont dégagée les principales figures de la Coalition avenir Québec (CAQ) en matière d'éducation, soit François Legault, Jean-François Roberge et Bernard Drainville, afin de comprendre les racines idéologiques du projet de loi n° 23. S'inspirant de la méthode historique et de l'analyse de contenu, la démarche permet de relever plusieurs éléments de continuité dans la vision qu'entretiennent ces figures à l'égard de l'éducation, par exemple la recherche de l'efficacité, mais aussi des points de rupture, comme l'abandon d'une légitimation du changement axée sur une décentralisation du modèle de gouvernance.

### Mots-clés

Projet de loi n° 23, Coalition avenir Québec, Gouvernance scolaire, Musellement politique, Efficacité du système

### Abstract

This article suggests an analysis of the scholar system vision that is shown by Coalition avenir Québec (CAQ)'s main figures in the field of education, who are François Legault, Jean-François Roberge et Bernard Drainville, to understand ideological roots of Bill 23. Drawing on historical method and content analysis, the approach tends to raise several elements of continuity through these political figures' vision regarding education, for example, the seek for efficacy. However, there's also breaking points, as the abandonment of the change's legitimation oriented on a decentralization of the governance scheme.

### Keywords

Bill 23, Coalition avenir Québec, School Governance, political muzzling, system efficiency

## Introduction

Selon l'Office québécois de la langue française (OQLF, 2020), le « musellement politique » est une « méthode qui vise à empêcher l'expression d'idées contraires aux visées politiques des instances au pouvoir ou la divulgation d'informations que celles-ci jugent préjudiciables ». Cette expression a été popularisée au Québec et au Canada durant l'ère du premier ministre canadien Stephen Harper pour désigner les pratiques du gouvernement conservateur à l'égard des scientifiques engagés par l'État fédéral, lesquels se voyaient interdire de discuter de leur travail en public ou de parler à des journalistes (Turner, 2014; Radio-Canada, 2012). Elle s'applique aussi au phénomène des « lanceurs d'alerte » auquel les Québécois ont été sensibilisés au cours des récentes années, entre autres autour des affaires Louis Roberge, agronome au ministère de l'Agriculture, et Anne-Marie Labelle, aide de service au Centre d'hébergement de soins de longue durée (CHSLD) de Saint-Laurent, tous les deux licenciés après avoir rendu publiques des pratiques douteuses observées dans leur milieu de travail (Coiquaud et Pérès, 2023). Nous sommes également d'avis que le musellement politique s'inscrit dans un contexte analogue à celui dépeint par Loisel et Rio (2024) dans leur ouvrage intitulé *Pour en finir avec la démocratie participative*, contexte qui suggère que la crise démocratique actuelle est intrinsèquement liée à une crise de l'écoute des élites politiques, autrement dit à une surdité des institutions publiques. En fait, selon Loisel et Rio (2024), la méfiance et la défiance des citoyennes et citoyens envers les institutions publiques résulterait du fait de ne pas se sentir écouté et du sentiment que leur voix ne compte pour rien. Ainsi, musellement politique et surdité des institutions publiques seraient à notre avis les deux faces d'une même pièce conduisant à éviter le conflit et à escamoter l'expression des divergences (Loisel et Rio, 2024).

D'après nous, la volonté de musellement politique traduit bien la finalité de plusieurs changements législatifs et réglementaires apportés par la Coalition avenir Québec (CAQ) depuis son élection en 2018 et sa réélection en 2022. Ces changements conduisent à une élimination ou à une aliénation de contre-pouvoirs jusqu'à maintenant propices à l'expression d'idées différentes des orientations politiques et jouant de facto un important rôle démocratique. Ces changements ont aussi pour effet de limiter la marge de manœuvre de certains acteurs quant à l'expression – en public – de leurs idées en éducation (Collectif, 2022). Le présent article propose une analyse de la vision du système scolaire qu'ont dégagée les principales figures de la CAQ en matière d'éducation, soit François Legault (chef de la CAQ et premier ministre du Québec depuis 2018), Jean-François Roberge (ministre de l'Éducation de 2018 à 2022) et Bernard Drainville (ministre de l'Éducation depuis 2022) afin de comprendre le contexte politique et idéologique dans lequel s'inscrit le projet de loi n° 23 déposé au printemps 2023. Il importe néanmoins de préciser que l'objectif, la démarche et le style ont tout autant en commun – sinon plus – avec l'essai qu'avec l'article scientifique classique, puisque nous argumentons avec rigueur, mais aussi avec vigueur, que les changements législatifs établis par la CAQ visent une sacro-sainte efficacité et efficience du modèle de gouvernance, ce qui a pour corrélat de conduire à un musellement politique des acteurs. Nous sommes toutefois convaincus que cette démarche offre des résultats originaux au sein des rares études qui ont été conduites jusqu'à présent sur la CAQ et ses politiques, particulièrement celles sur l'éducation<sup>1</sup>.

## Pouvoirs et contre-pouvoirs en éducation au Québec

La notion de « contre-pouvoir » a émergé dans le contexte du développement de la théorie de la séparation des pouvoirs. Comme le rappelle Gonthier (s.d.), « les contre-pouvoirs trouvent donc une fonction de type préventif : ils marquent le cran d'arrêt qui prémunit les citoyens contre les excès du politique ». Cette conception est toutefois ébranlée, dans la théorie et la pratique, par le remplacement du régime monarchique par le régime démocratique. Pourquoi faudrait-il prémunir les citoyens contre les excès du pouvoir s'ils détiennent eux-mêmes ce pouvoir ? Le contre-pouvoir prend à l'époque un sens inédit :

D'un côté, pouvoir et contre-pouvoir politiques se retrouvent articulés comme les deux faces d'une même réalité démocratique. Le contre-pouvoir devient l'autre du pouvoir, son alter ego : l'opposition politique est l'envers du pouvoir établi, car leur conflit est institutionnalisé. D'un autre côté, la société démocratique va permettre la multiplication d'une nouvelle forme de contre-pouvoirs, qui sera fonctionnellement liée au politique. (Gonthier, s.d.)

Le contre-pouvoir devient ainsi complémentaire du pouvoir légitime, lequel fait référence aux pouvoirs législatif, exécutif et judiciaire. Si les contre-pouvoirs font assez tôt référence aux médias, perçus comme un « quatrième pouvoir » (Linard, 2013), et les groupes d'intérêt et de pression (Offerlé, 1994), une forme intermédiaire institutionnalisée est née au cours des années 1960 et 1970 grâce au déploiement d'une « démocratie participative ». Comme le suggère Blondiaux (2021), la démocratie participative « désigne l'ensemble des démarches qui visent à associer les citoyens au processus de décision politique ». Elle se distingue de la « démocratie représentative », laquelle renvoie au processus démocratique octroyant à des citoyens le droit de choisir – par des élections libres – les dirigeants qui les représentent. Au Québec, la démocratie participative s'est déployée durant la Révolution tranquille, une période des

années 1960 correspondant à une modernisation et à une laïcisation accélérées de l'État québécois et de la société québécoise. C'est dans ce contexte que sont nés des instances et organismes publics et parapublics responsables d'aviser les décideurs publics en réunissant en leur sein des acteurs issus des milieux de pratique ou de la communauté invités à réfléchir aux grandes orientations politiques et à participer à la prise de décision.

Dans le secteur de l'éducation, plusieurs instances et organismes sont créés dans un esprit de démocratie participative. C'est le cas principalement du Conseil supérieur de l'éducation (CSE), du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) et des nombreux comités prévus par la Loi sur l'instruction publique (LIP) au sein du modèle de gouvernance des centres de services scolaires (CSS), par exemple le Comité de gouvernance et d'éthique, ou des établissements scolaires, comme le conseil d'établissement (Lemieux et Bernatchez, 2021). À ces instances et organismes s'ajoutait, jusqu'en 2020, le conseil des commissaires, lequel rassemblait toutefois des élus scolaires. Cette instance de démocratie scolaire représentative était particulière au secteur de l'éducation et elle existe toujours du côté anglophone et autochtone. Elle agit – ou agissait pour le réseau francophone – aussi comme un contre-pouvoir relativement puissant en ce sens où elle peut – ou pouvait – se réclamer d'un pouvoir légitime à l'instar des élus municipaux, provinciaux et fédéraux.

### ***La gouvernance scolaire : entre centralisation et décentralisation***

Si les premières instances consacrées au déploiement d'un réseau scolaire public au Québec ont été instituées au XIX<sup>e</sup> siècle, il faut attendre la Révolution tranquille pour que soit créé en 1964 le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). À l'époque, l'état du réseau scolaire est alarmant. Les Québécois doivent composer avec l'absence d'une autorité unifiée, à des dualités profondes (religion, langue, sexe, etc.), à une pluralité de programmes d'études, à un sous-financement structurel et à une sous-scolarisation des Canadiens-français (Corbo et Couture, 2000). De ce fouillis découlent d'importantes disparités et inégalités au sein de la population québécoise, lesquelles exigent une intervention centralisatrice musclée de la part du gouvernement. Comme le rappellent Brabant et al. (2020, p. 45-46), les importants changements instaurés à cette époque s'appuyaient sur un modèle traditionnel, hiérarchique et unidirectionnel de gestion du changement, soit le modèle descendant (*top-down*) :

Il s'agit donc d'un mode de fonctionnement linéaire et vertical. La perspective des décideurs est privilégiée par rapport à celle des autres acteurs, les exécutants. [...] Dans ce modèle, la mise en œuvre du changement constitue une phase distincte et découlant de celle de la conception et de la formulation de la politique. Il s'agit d'un processus hiérarchisé qui renvoie à l'application de décisions émanant d'une autorité centrale.

Bien que les changements instaurés au cours de la Révolution tranquille aient eu pour effet d'améliorer l'accès à l'éducation pour une frange plus grande de la population, plusieurs critiques sont soulevées dès les années 1970. On déplore notamment que les investissements massifs réalisés au Québec dans le domaine de l'éducation n'ont pas conduit à une amélioration tangible de la qualité de l'éducation en raison notamment de la lourdeur du système et de sa bureaucratie provoquée par la centralisation des pouvoirs autour du ministre. D'importantes réformes visant la décentralisation des rôles et des responsabilités vers les établissements scolaires et les parents sont entreprises dans l'objectif de gagner en efficacité (Barnabé et Toussaint, 2018). Ces changements s'inspirent alors du modèle ascendant

(*bottum-up*) de gestion du changement « se présentant comme une alternative à l'approche descendante, top-down ou hiérarchique, son point de départ est le point de vue des agents qui rendent le service, des praticiens ou même des usagers d'une institution, c'est-à-dire les acteurs situés au bas de la pyramide hiérarchique » (Carpentier, 2012, cité dans Brabant et al., 2020, p. 46).

Depuis, on observe plus souvent une approche ascendante, mais pilotée par les acteurs du sommet, ces derniers définissant des orientations larges en laissant de la flexibilité aux acteurs locaux quant aux stratégies et aux moyens d'action, une vision qui va dans le sens de la Nouvelle gestion publique (NGP). Ce mouvement modifie les pratiques de gestion gouvernementale depuis les années 1980 en Occident et, principalement depuis les années 2000, au Québec.

La NGP se veut une réponse administrative aux problèmes inhérents à l'État-providence jugé trop lourd, archaïque et peu efficace (Robichaud et al., 2020; Demazière et al., 2013). Elle prône la modernisation de l'administration publique dans un but d'amélioration de son rapport coût-service. Dans cette perspective, elle assimile les bénéficiaires d'un service public à des clients et introduit dans le secteur public des approches, des méthodes et des techniques de gestion du secteur privé comme la compétition. Elle met aussi l'accent sur les résultats et sur l'efficacité budgétaire (Larouche et al., 2020). Deux composantes principales sont au cœur de cette approche, soit la gestion axée sur les résultats (GAR), qui se veut « une approche fondée sur des résultats mesurables, répondant aux objectifs et aux cibles définis préalablement en fonction de services à fournir » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, [MELS], 2009, p. 3), ainsi que la flexibilité décisionnelle et opérationnelle accordée aux gestionnaires pour atteindre les résultats (Dembélé et al., 2013).

## Méthodologie

Notre objectif est de comprendre le contexte politique et idéologique dans lequel s'inscrit le projet de loi n° 23 déposé au printemps 2023 en le situant à l'intérieur des visions exprimées par les principales figures de la CAQ en éducation. Notre démarche méthodologique s'inspire de la méthode historique et de l'analyse de contenu. Cette première méthode prend pour point de départ des documents dont l'analyse et la critique permettent de déterminer un raisonnement (Prost, 1996). Elle comporte au moins deux opérations :

- 1) étudier des documents pour déterminer les faits dont ils témoignent ;
- 2) grouper méthodiquement plusieurs documents pour découvrir les rapports entre eux.

Une telle démarche permet, à l'instar de l'analyse de contenu, de découvrir des contenus et des structures « confirmant (ou infirmant) ce qu'on cherche à démontrer à propos des messages ou par la mise à jour d'éléments de significations susceptibles de conduire vers une description de mécanismes dont on n'avait pas a priori la compréhension » (Bardin, 2013).

Comme le souligne Bardin (2013), l'« analyse de contenu » – ou plutôt l'« analyse de contenus » – est une méthode avant tout empirique. Elle correspond au moins aux deux visées suivantes :

- 1) Le dépassement de l'incertitude : ce que je perçois dans le message y est-il effectivement contenu, et cette perception personnelle peut-elle être partagée par d'autres ? En d'autres termes, ma lecture est-elle valide et généralisable ?

2) L'enrichissement de la lecture : si un regard immédiat et spontané est fécond, une lecture attentive peut-elle augmenter la pertinence ?

Ainsi, entre ces deux visées apparaît le désir de rigueur et le besoin de découvrir, au-delà des apparences, les lignes de force du discours, de la communication, bref, du contenu (Bardin, 2013).

Dans le cadre du présent article, nous préconiserons toutefois une forme plutôt souple proposant une analyse des différentes communications émises par la CAQ et ses principales figures en éducation, soit François Legault, Jean-François Roberge et Bernard Drainville, à propos du système scolaire, de ses enjeux et de ses acteurs. Plus précisément, les sources que nous mobilisons (décrites ci-dessous) ont été consultées afin de répondre aux questions suivantes : quels sont les grands objectifs des figures de l'éducation à la CAQ ? Quelles lignes directrices s'établissent d'une communication à une autre ? À l'inverse, quels éléments de rupture apparaissent d'un événement à l'autre ? Quel ton les figures de la CAQ emploient-elles dans l'arène politique pour véhiculer leurs visions ?

Parce que la nature de chacune des sources est variée, nous employons la méthode historique, qui nous permet non pas de relever des preuves de manière systématique et additive, mais plutôt de ressortir les tendances générales liées aux questions que nous posons. En ce sens, nous précisons l'analyse de contenu par la méthode de l'analyse du récit, c'est-à-dire le narratif argumentaire des politiques publiques, non pas à l'échelle d'un seul enjeu politique, mais plutôt sur le temps long, de la fondation de la CAQ jusqu'au dépôt du projet de loi n°23 : « la fonction de ces histoires de politiques publiques est de garantir, c'est-à-dire de "certifier" et de stabiliser "les hypothèses nécessaires à la prise de décision par rapport à ce qui est, en réalité, incertain et complexe" » (Radaelli, 2010, p. 2). Pour ce faire, il a fallu « sélectionner et reconstruire les différentes séquences des récits à l'aide du matériau textuel. Il s'agit d'abord de mettre à jour les liens de causalité entre plusieurs phénomènes véhiculés par les récits » (Coman et al., 2022, p. 56). Roe propose à cet égard l'analyse du métarécit, c'est-à-dire un récit généré à partir de l'analyse d'un récit et de son contre-récit (Roe, 1994, p. 3-4). Maroy et Vaillancourt (2013) en exposent un exemple concret. En comparant le récit argumentaire des syndicats à celui des gouvernants en matière de gestion axée sur les résultats, ils démontrent que l'argumentation, par les syndicats, d'un récit percevant l'école comme bien public, et conséquemment encourageant la place centrale de l'État dans sa gestion, a ramené l'application de la NGP à une version moins néolibérale que le voulait l'Action démocratique du Québec, ancêtre de la CAQ.

Le corpus étudié est très varié. Il réunit une documentation non officielle comme *Cap sur un Québec gagnant : le projet Saint-Laurent* de François Legault (2013) et *Et si on réinventait l'école ?* de Jean-François Roberge (2016), ainsi qu'une documentation officielle comme les engagements électoraux de la CAQ (2018; 2022), le *Plan de gouvernance scolaire* (2018), le *Plan de valorisation de la profession enseignante* (2018) et les interventions de ces trois figures de la CAQ dans le cadre des travaux de l'Assemblée nationale du Québec (ANQ) et de sa Commission sur la culture et l'éducation, principalement à propos du projet de loi n° 40 et du projet de loi n° 23. Nous ajoutons enfin à ce corpus des entrevues médiatiques abordant le thème de l'éducation livrées par François Legault, Jean-François Roberge et Bernard Drainville. La composition de ce corpus est justifiée par différents éléments. D'abord, nous préférons étudier des textes publics, pour étudier la vision de la CAQ non seulement véhiculée, mais

surtout assumée et explicitée à la population. Ensuite, combiner des essais personnels à des politiques publiques permet d'établir, comme on l'a énoncé ci-dessus, un certain narratif idéologique.

Enfin, ce qui réunit les diverses méthodes que nous employons est l'emploi d'une approche inductive, c'est-à-dire que nous élaborons un récit politique à partir de l'observation des sources mobilisées.

## Résultats

Dans *Cap sur un Québec gagnant*, essai faisant office de projet politique de François Legault (2013, p. 113) signé au lendemain de la création de la CAQ, on affirme que « l'éducation doit redevenir notre grande priorité collective ». Pour ce faire, François Legault (2013, p. 116) détermine – en rappelant son expérience à titre de ministre de l'Éducation – un certain nombre de moyens à emprunter :

- offrir les ressources nécessaires;
- redonner le pouvoir et le choix des moyens aux équipes-écoles et aux enseignants, alors que trop de décisions sont prises par le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires;
- relever les critères d'admission à la formation enseignante.

L'objectif ? Réduire le décrochage et augmenter la diplomation universitaire. À ce chapitre, le futur premier ministre se scandalise que le taux de diplomation au Québec soit inférieur à celui du reste du Canada et fixe comme objectif de combler ce retard d'ici 10 ans. Les raisons qu'il évoque sont principalement de nature économique; il lie la diplomation à l'égalité des chances, mais surtout à la prospérité économique.

Le même contexte apparaît comme trame de fond dans l'essai de Jean-François Roberge (2016). Le même ton aussi, alors que l'on affirme sans équivoque que « les écoles du Québec sont devenues de simples succursales des commissions scolaires qui leur imposent un pouvoir bureaucratique étouffant » (Roberge, 2016, p. 22). À la différence du chef caquiste, cependant, le futur ministre de l'Éducation s'appuie sur son expérience d'enseignant pour défendre plusieurs idées :

- la lourdeur de la bureaucratie peut être synonyme d'éteignoir;
- le modèle de gouvernance scolaire est devenu un facteur de paralysie;
- les écoles ont besoin d'avoir plus de contrôle sur leurs ressources pour mettre en place des interventions appropriées à leur situation particulière;
- les commissions scolaires doivent être transformées en centres régionaux;
- le fonctionnement des écoles privées doit être une source d'inspiration pour les écoles publiques (Roberge, 2016, p. 25-27).

Ses solutions ? Premièrement, revoir complètement le modèle de gouvernance pour inverser le lien hiérarchique entre les commissions scolaires et les écoles. Deuxièmement, créer un ordre professionnel des enseignants pour assurer une formation continue de qualité pour le personnel enseignant et vérifier leurs compétences.

Lors de la campagne électorale de 2018, mis à part la création de la fonction de Protecteur national de l'élève, les engagements de la CAQ ne concernent pas le modèle de gouvernance scolaire. Le *Plan de gouvernance scolaire* (2018) et le *Plan de valorisation de la profession enseignante* (2018) permettent toutefois de comprendre beaucoup mieux la vision que projette le parti pour l'éducation. Dès les premières lignes, Jean-François Roberge affirme que l'objectif de son plan de gouvernance est de « donner davantage d'autonomie aux écoles afin d'offrir de meilleurs services aux élèves » (Roberge, 2018, p. 2). Il propose ainsi une réforme de la gouvernance afin de « remettre l'école entre les mains de sa communauté » (Roberge, 2018, p. 2), une réforme qui décentraliserait les pouvoirs des commissions scolaires vers les écoles en créant des centres de services et en abolissant les élections scolaires. Il insiste au passage sur l'importance des obstacles qui se dressent devant eux : « nous ne devons reculer devant aucun obstacle, aucun lobby pour offrir aux enfants du Québec le meilleur réseau de l'éducation qui soit » (Roberge, 2018, p. 2).

Cette vision sous-tend ainsi l'idée que les groupes de pression comme les syndicats feraient preuve de résistance face aux changements en éducation. Elle est d'ailleurs encore plus présente dans le *Plan de valorisation de la profession enseignante* (2018) dans lequel le parti soutient la création d'un ordre des enseignants, un outil qui permettrait de rehausser le statut des enseignants. Bref, selon la CAQ, la transformation des commissions scolaires et la création d'un ordre professionnel permettraient d'augmenter l'efficacité du système en coupant dans la bureaucratie, en donnant plus de services aux élèves et en augmentant la qualification du personnel enseignant (formation initiale et continue de plus grande qualité, resserrement des critères d'entrée à la profession, etc.).

Quelques jours après son arrivée au pouvoir, le ministre Jean-François Roberge constate que les changements annoncés prendront plus de temps que prévu à être instaurés. C'est ce qu'il dévoile dans une entrevue livrée à Radio-Canada : « quand je suis arrivé en fonction, je n'avais pas mesuré la nécessité de valider avec tous les autres ministères [...]. Il y a des choses qui, je pensais, allaient prendre trois mois, mais ça va en prendre six ! » (Roberge, cité dans Radio-Canada, 2019). Le nouveau ministre s'en prend d'ailleurs ouvertement au fonctionnement de l'État : « il y a des validations et contre-validations “qui ne sont pas nécessaires” en cours de chantier, ce que M. Roberge évoque comme “de la paperasse et de la bureaucratie où le ministère en demande trop en suivi et en supervision” ». Au-delà de la lourdeur administrative, il affirme également vouloir rendre le ministère plus efficace : « je parle d'en faire plus avec les gens qui sont là » (Roberge, cité dans Radio-Canada, 2019). C'est dans cette même perspective qu'il annonce devoir précipiter le dépôt du projet de loi n° 40 afin d'éviter la tenue des élections scolaires. La création d'un ordre professionnel des enseignants est toutefois déjà abandonnée à l'époque, Roberge affirmant que le « fruit n'est pas mûr » (Roberge, cité dans Radio-Canada, 2019).

Le dépôt du projet de loi n° 40 viendra donc consacrer certains objectifs que défend la CAQ sur le système scolaire en transformant les commissions scolaires en centres de services scolaires (CSS) et en abolissant les élections scolaires. Dès le discours d'ouverture, le ministre mentionne que son objectif est simple : il veut « inverser la pyramide des pouvoirs » (Roberge, 28 novembre 2020, 8:50). Malgré le fait que plusieurs acteurs reprochent au projet de loi n° 40 de procéder plutôt à une centralisation des pouvoirs, Jean-François Roberge défend sa vision décentralisatrice, laquelle prendrait forme dans le nouveau mandat des CSS et de leurs conseils d'administration – qui remplace le conseil des commissaires de l'ancien modèle – et dans la définition du principe de subsidiarité porté par le projet de loi.

La plateforme électorale caquiste de 2022 consacre un chapitre à l'éducation, mais les engagements ne concernent que de façon indirecte le modèle de gouvernance. Une fois le parti réélu, François Legault nomme l'ex-péquistes et journaliste Bernard Drainville à la tête du ministère de l'Éducation. Néophyte en matière d'éducation, le ministre se montre plutôt discret au cours des premiers mois de son mandat jusqu'à la présentation de son « plan de match » en janvier 2023 décliné en sept priorités :

- 1) former plus rapidement les enseignants;
- 2) valoriser la formation professionnelle;
- 3) améliorer la qualité du français écrit;
- 4) donner du renfort en classe;
- 5) rendre le réseau scolaire plus efficace;
- 6) étendre les programmes particuliers dans toutes les écoles;
- 7) rénover et construire de nouvelles écoles (Cabinet du ministre de l'Éducation, 2023).

C'est donc avec une certaine stupéfaction que les acteurs accueillent, quelques mois plus tard, le projet de loi n° 23, dont l'existence n'est annoncée par le ministre que quelques jours avant le dépôt.

Ce projet de loi centralise de nouveaux pouvoirs entre les mains du ministre de l'Éducation : nomination du directeur général (DG) des CSS et possibilité de le destituer; pouvoir de changer une décision d'un CSS par une autre qu'il juge plus en phase avec les orientations ministérielles ; droit de regard sur les thèmes de la formation continue exigée du personnel enseignant (Assemblée nationale du Québec, 2023). De plus, le projet de loi édicte la Loi sur l'Institut national d'excellence en éducation (INEE), démantèle le Conseil supérieur de l'éducation (CSE), abolit le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) et, finalement, prévoit la signature d'une entente de gestion entre les CSS et le ministre qui comporte des objectifs, orientations et indicateurs nationaux. Des entrevues livrées par le ministre et le premier ministre ou, encore, leurs interventions à l'Assemblée nationale du Québec ou en commission parlementaire, permettent de mieux saisir leurs intentions.

Selon François Legault, qui prend publiquement la défense de son ministre quelques semaines après le dépôt du projet de loi, le grand objectif de cette réforme serait de « rendre le réseau de l'éducation plus efficace. [...] [en venant] compléter ce que Jean-François [Roberge] avait fait en abolissant les commissions scolaires » (Legault, cité dans Pilon-Larose, 2023). Pour ce faire, Bernard Drainville soutient qu'un INEE rendant accessible les connaissances basées sur les données probantes soutiendrait les élèves dans leur réussite : « l'idée, ici, c'est de soutenir nos élèves le plus efficacement possible, en s'appuyant sur les meilleures pratiques, sur ce que la recherche nous dit, sur ce que les données probantes nous disent » (ANQ, 28 septembre 2023, 16:00). Il ajoute que la gouvernance deviendra « plus cohérente, plus performante, parce qu'elle aura plus de cohésion » (Assemblée nationale du Québec, 2023). Ainsi, le ministre est d'avis qu'avec le projet de loi n° 23, on améliore le système : « les 72 CSS vont travailler davantage en cohérence, comme une équipe. On parle souvent du système de l'éducation » (ANQ, 28 septembre 2023, 23:20). Dans cette même perspective, Bernard Drainville affirme à l'occasion d'une table éditoriale organisée par l'équipe du quotidien *Le Devoir* que « ça pourrait arriver qu'on doive remplacer un DG parce que sa vision ne s'unisse pas à celle du MEQ » (Drainville, cité dans *Le Devoir*, 2023). Cette même vision voulant que les acteurs locaux devront plus que jamais répondre de leur performance est défendue par le premier ministre : « quand les résultats

ne sont pas là, il faut avoir le pouvoir de changer les personnes qui prennent les décisions localement » (Legault, cité dans Pilon-Larose, 2023).

## Discussion

Quelle vision du système scolaire notre analyse des interventions des principales figures de la CAQ dans le secteur de l'éducation permet-elle de dégager ? Les visions de François Legault, Jean-François Roberge et Bernard Drainville comportent beaucoup plus d'éléments de continuité que de rupture. En fait, le seul élément de rupture notable – à l'exception de l'abandon du projet de création d'un ordre professionnel des enseignants dès l'arrivée au pouvoir du parti – se trouve dans le discours de légitimation du changement de modèle de gouvernance. Bien que contestable, Jean-François Roberge a toujours défendu l'idée que l'objectif de son projet de loi était d'« inverser la pyramide des pouvoirs », de « remettre l'école entre les mains de sa communauté », bref, de rapprocher la prise de décisions « des gens qui connaissent les élèves par leur nom » (Lemieux, 2020). Cette intention semblait en adéquation avec les visions dégagées antérieurement (Legault, 2013; Roberge, 2016), mais également avec les nombreuses réformes de gouvernance mises en œuvre depuis les années 1970 (Lemieux et Bernatchez, 2021). Or, c'est sans doute l'aspect le plus perturbant du projet de loi n° 23 : les changements qu'il propose ne sont légitimés en aucun cas par une volonté de décentraliser la prise de décision. Sur ce point, le projet de loi n° 23 représente un changement de tendance notable : si jusqu'à présent les changements instaurés par la CAQ prétendaient répondre à un besoin de décentralisation, cette dimension est complètement évacuée du discours de légitimation.

Malgré l'abandon de la décentralisation dans le discours, le ministre Drainville ne légitime pas pour autant directement sa vision par une volonté de centralisation. Il fait plutôt référence à la synergie du réseau, à l'importance d'une plus grande cohérence entre les différents CSS. À ce chapitre, les intentions du ministre sont claires, moins ambiguës que celles de Jean-François Roberge. L'objectif est d'améliorer – à tout prix – la performance du réseau scolaire. Sur papier, l'ensemble des modalités du projet de loi suit cet objectif général : la création de l'INEE permet d'améliorer l'accès aux données probantes; le pouvoir du ministre sur les thèmes de formation continue du personnel enseignant prétend faciliter le transfert de connaissances issues des synthèses de recherche de l'INEE; le pouvoir sur les décisions et sur les décideurs des CSS que le ministre se donne permet d'assurer que les orientations liées aux objectifs nationaux soient respectés, ici aussi en partant des données probantes véhiculées par l'INEE. En outre, c'est peut-être bien au nom de cette performance, cohérence et efficacité que la CAQ entend réduire au silence les opposants, les « lobbies » – comme se plaît à les nommer Jean-François Roberge – et les contre-pouvoirs en éducation dont s'était dotée la société québécoise.

Au nom de cette efficacité et de cette performance, Jean-François Roberge n'a pas hésité à mettre fin – dans le secteur francophone – à une instance démocratique presque bicentenaire, soit les commissions scolaires, et ce, en adoptant un ton frondeur à l'égard des principaux concernés : « Savez-vous quoi ? Je vais avoir beaucoup de résistance de très peu de personnes. Il y a quoi ? 200 ou 300 personnes au Québec qui sont vraiment mobilisées ? » (Dion, 2019). Il n'hésitera d'ailleurs pas à employer le bâillon pour faire taire l'opposition et faire adopter son projet de loi : « il va falloir que les oppositions arrêtent de faire de l'obstruction » avait-il brandi peu de temps avant (Chouinard et Lévesque, 2020). À travers le nouveau modèle de gouvernance, il vient aussi faire taire les membres des conseils d'administration

(CA) en leur imposant le devoir de réserve, ce qui signifie qu'ils ne peuvent pas s'exprimer publiquement à propos des thèmes liés à leurs fonctions, cela en vertu du Règlement sur les normes d'éthique et de déontologie applicables aux membres d'un CA d'un CSS, en vigueur à compter de mars 2022 (Lemieux et Bernatchez, 2021).

Le musellement politique en éducation de la CAQ va encore plus loin en proposant ni plus ni moins de supprimer des instances de démocratie participative comme le CSE et le CAPFE, dont l'existence permettait d'ajouter un certain nombre de verrous sur une intervention politique précipitée dans le réseau de l'éducation. Ce rôle est joué par exemple par le CSE avec ses avis réglementaires que le ministre était obligé de solliciter avant de modifier le régime pédagogique ou le règlement sur les autorisations d'enseigner. C'est aussi ce rôle que joue le CAPFE en veillant à la qualité, à la pertinence et à la conformité par rapport aux normes ministérielles des programmes de formation conduisant au brevet en enseignement. Pour jouer ces rôles, les deux instances comptent sur des acteurs du milieu ayant des valeurs et des expériences différentes de celles du ministre. Ces instances étaient nées dans l'optique d'atteindre un certain équilibre dans le partage des pouvoirs au nom d'une saine gouvernance et d'une saine démocratie. Le projet de loi n° 23 propose ainsi – au nom de l'efficacité, de la performance et de la cohérence – de mettre fin à cet équilibre en concentrant les pouvoirs autour du ministre. Leur remplacement par un INEE dépourvu d'une indépendance totale à l'égard des orientations ministérielles annonce aussi la fin de cette vision héritée de la Révolution tranquille adoptant le partage des pouvoirs en éducation. Elle annonce enfin le retour du modèle *top-down* de l'État imposant aux acteurs les changements souhaités (Brabant et al., 2020). Ironiquement, c'est en vertu de l'inefficacité de ce modèle que de nombreuses réformes se sont succédé depuis les années 1970 au Québec afin de décentraliser le réseau.

Enfin, au nom de l'efficacité, de la performance et de la cohérence, Jean-François Roberge et Bernard Drainville n'hésitent pas non plus à écorcher l'autonomie professionnelle du personnel enseignant en imposant d'abord un nombre d'heures minimal de formation continue (projet de loi n° 40), puis en donnant au ministre le pouvoir de déterminer les thèmes de cette formation (projet de loi n° 23). Devant la résistance des syndicats, l'attitude des deux ministres révèle à nouveau une grande continuité. Par exemple, devant la Fédération autonome de l'enseignement (FAE) qui considère que le projet de loi n° 40 démontre un mépris envers les enseignants, Jean-François Roberge utilise la rhétorique du « vrai monde » pour réduire la force de l'argumentaire : « je n'entends pas cette virulence [...] envers le projet de loi quand je circule dans les écoles » (ANQ, 4 novembre 2019, 16:25). Dans la même lignée, Drainville emploie un argument récurrent : les syndicats résistent à toute proposition d'avancée, « nous allons résister à la résistance au changement » (Plante, 2023), « dites-moi oui, juste oui, juste oui. [...] Quand je suis face au mouvement syndical, je suis en mal de oui » (ANQ, 2 juin 2023, 24:30), « on ne s'entendra pas sur beaucoup de choses, on peut au moins s'entendre là-dessus », etc (ANQ, 1 juin 2023, 11:28). L'objectif est clair : discréditer leurs adversaires.

## Conclusion

En 2011, le politologue Maxime Ouellet signait un texte intitulé « Les gestionnaires de l'apocalypse » dans le magazine engagé *À bâbord!* dans lequel il proposait une lecture du manifeste sur l'avenir du Québec rédigé par François Legault et Charles Sirois. De cette lecture, il retenait que l'ambition principale de la future coalition était de dissoudre « des institutions politiques québécoises dans un processus de contrôle managérial visant à produire des individus adaptés à la dynamique de croissance irréfléchie qui caractérise notre époque » (Ouellet, 2011). Malgré les envolées du politologue, ses réflexions font aujourd'hui office de prophéties : arrêt de mort des métarécits dont s'était doté la société québécoise au moment de sa modernisation (par exemple celui de la démocratie participative), vision managériale de l'État réduisant l'équation de la prise de décision au calcul coûts-bénéfices, vision réductrice de l'éducation en vue de la production d'un « homme nouveau » adapté à l'économie de savoir, resserrement du système par des mesures de contrôle, des critères de performance, etc. Adeptes de l'efficacité à tout prix, les principales figures de la CAQ ne pourront pas être accusées de souffrir d'incohérence : leur vision de l'éducation est fidèle à cette vision de l'État, voire à cette conception du monde où le caractère humain, la confrontation d'idées, le dialogue, la réflexion commune et la délibération apparaissent comme les relents d'une société démocratique dépassée, considérée comme inefficace et sous-performante... Cette vision est symptomatique de la crise démocratique que nous observons au quotidien selon Loisel et Rio (2024, p. 9) : « centralisation des décisions, absence de débat contradictoire, manque de représentativité des élus, poids des lobbies : les dysfonctionnements de nos institutions soulignent l'ampleur du décalage entre la théorie et la pratique ». Assez ironiquement, ces derniers voient comme remède à cette crise un renforcement des contre-pouvoirs ou de la contre-démocratie au sens proposée par Rosanvallon. Comme l'expliquent Loisel et Rio (2024, p. 126), la présence de ces contre-pouvoirs est vitale à la saine démocratie, car leur existence contraint « les institutions à prendre en compte d'autres voix que la leur et les oblige à prêter attention aux inaudibles pour résister à la tentation de faire sans eux ». Bref, la disparition d'instances agissant comme contre-pouvoirs s'avère d'autant plus inquiétante qu'elle conduit à une diminution des lieux de réflexion et d'expression offerts aux invisibles et aux inaudibles.

## Note

<sup>1</sup> La Coalition Avenir Québec (CAQ) en tant qu'entité politique a fait jusqu'à présent l'objet de peu d'études. Sur son histoire, il est possible de consulter l'ouvrage de Richard Le Hir (2013) sur Charles Sirois, un important membre du Québec Inc. ayant activement contribué aux réflexions entourant la création du parti. Sur le même sujet, et les nombreux liens entre la CAQ et l'Action démocratique du Québec, on consultera le récent ouvrage de Pascal Mailhot et Éric Montigny (2024). Sur les politiques, plus précisément, quelques mémoires de maîtrise et thèses de doctorat ont abordé des politiques d'immigration et d'identité nationale de la CAQ, des prises de parole publiques du parti et le traitement médiatique de ces mêmes thèmes (Gratton, 2023; Leclerc, 2022; Turgeon, 2021; Leboeuf, 2022). En outre, Boily et Lecours (2023) se sont attardés à comparer les politiques et les styles de gouvernance de la CAQ et de l'Union nationale. Selon leur analyse, les ressemblances sont nombreuses, bien que la droite de caquiste se voit modérée par la présence d'un État moderne, contrairement à celle unioniste. C'est dans cette même perspective que Béland et al. (2023) en sont venus à proposer que l'héritage politique d'une société force un parti de centre-droit – comme la CAQ – à préserver, voire à amplifier certaines politiques sociales ciblées, telles que les services de garde et autres politiques familiales, par exemple. En matière d'éducation, enfin, la seule étude parue jusqu'à présent est celle produite dans le cadre du Bilan de la CAQ par le Polimètre de l'Université Laval (Fortier-et al., 2022). Cette étude révèle que la CAQ a partiellement réalisé ses engagements au cours de son premier mandat, principalement en ce qui concerne l'abolition des commissions scolaires, lesquelles sont toujours présentes dans le monde anglophone.

## Références

- Assemblée nationale du Québec. Commission parlementaire – culture et éducation. (2019, 4 novembre). *Consultations particulières. Projet de loi n° 40*.  
<https://www.assnat.qc.ca/fr/video-audio/archives-parlementaires/travaux-commissions/AudioVideo-83021.html>
- Assemblée nationale du Québec. Commission parlementaire – culture et éducation. (2023, 1 juin). *Consultations particulières. Projet de loi n° 23*.  
<https://www.assnat.qc.ca/fr/video-audio/archives-parlementaires/travaux-commissions/AudioVideo-99799.html>
- Assemblée nationale du Québec. Commission parlementaire – culture et éducation. (2023, 2 juin). *Consultations particulières. Projet de loi n° 23*.  
<https://www.assnat.qc.ca/fr/video-audio/archives-parlementaires/travaux-commissions/AudioVideo-99835.html>
- Assemblée nationale du Québec. Commission parlementaire – culture et éducation. (2020, 28 novembre). *Étude détaillée du projet de loi n° 40*.  
<https://www.assnat.qc.ca/fr/video-audio/archives-parlementaires/travaux-commissions/AudioVideo-83633.html>
- Assemblée nationale du Québec. Commission parlementaire – culture et éducation. (2023, 28 septembre). *Étude détaillée. Projet de loi n° 23*.  
<https://www.assnat.qc.ca/fr/video-audio/archives-parlementaires/travaux-commissions/AudioVideo-101153.html>
- Assemblée nationale du Québec. (2023). *Projet de loi n° 23 : Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique et édictant la Loi sur l'Institut national d'excellence en éducation*. 43<sup>e</sup> législature, 1<sup>re</sup> session. Gouvernement du Québec.
- Assemblée nationale du Québec. (2020). *Projet de loi n° 40 : Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaires*. 42<sup>e</sup> législature, 1<sup>re</sup> session. Gouvernement du Québec.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France.
- Barnabé, C. et Toussaint, P. (2018). *L'administration de l'éducation : une perspective historique*. Presses de l'Université du Québec.

- Béland, D., Dinan, S., Jacques, O. et Marier, P. (2023). The Right and the (Provincial) Welfare State: The Case of the Coalition Avenir Québec Government. *Canadian Journal of Political Science*, 56(3), 636-655. <https://doi.org/10.1017/S0008423923000379>
- Boily, F. et Lecours, A. (2023). La Coalition Avenir Québec est-elle une nouvelle Union nationale ? *Bulletin d'histoire politique*, 30(3), 61-81. <https://doi.org/10.7202/1101963ar>
- Blondiaux, L. (2021, 26 mars). La démocratie participative. *Vie publique*. <http://www.vie-publique.fr/parole-dexpert/279196-la-democratie-participative-par-loic-blondiaux>
- Brabant, C., Bernatchez, J. et Caneva, C. (2020). *La gestion du changement à l'école : petit manuel à l'intention des cadres scolaires*. Presses de l'Université du Québec.
- Cabinet du ministre de l'Éducation. (2023, 26 janvier). *Éducation et réussite de nos jeunes : le gouvernement présente ses priorités*. <https://www.newswire.ca/fr/news-releases/education-et-reussite-de-nos-jeunes-le-gouvernement-presente-ses-priorites-887670747.html>
- Chouinard, T., et Lévesque, F. (2020, 31 janvier). Commissions scolaires : Roberge brandit la menace d'un bâillon. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2020-01-31/commissions-scolaires-roberge-brandit-la-menace-d-un-baillon>
- Collectif de signataires. (2022, 24 septembre). À quand la levée de l'omerta en éducation? *Le Journal de Montréal*. <https://www.journaldemontreal.com/2022/09/24/a-quand-la-levee-de-lomerta-en-education>
- Coiquaud, U., et Pérès, J. (2022). Le salarié lanceur d'alerte au Québec. *Revue de droit comparé du travail et de la sécurité sociale*, (2). <https://doi.org/10.4000/rdctss.3365>
- Coman, R., Crespy, A., Louault, F., Morin, J.-F., Pilet, J.-B. et Van Haute, É. (2022). Les étapes de la construction d'une stratégie de recherche. Dans R. Coman, A. Crespy, F. Louault, J.-F. Morin, J.-B. Pilet et É. Van Haute (dir.), *Méthodes de la science politique. De la question de départ à l'analyse des données* (p. 45-56). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/methodes-de-la-science-politique--9782807337756.htm>
- Corbo, C. et Couture, J.-P. (2000). *Repenser l'école : une anthologie des débats sur l'éducation au Québec de 1945 au Rapport Parent*. Presses de l'Université de Montréal.
- Demazière, D., Lessard, C. et Morrissette, J. (2013). Les effets de la Nouvelle Gestion Publique sur le travail des professionnels : transpositions, variations, ambivalences. *Éducation et sociétés*, 32(2), p. 5-20.
- Dembélé, M., Goulet, S., Lapointe, P., Deniger, M., Giannas, V. et Tchimou, M. (2013). Perspective historique de la construction du modèle québécois de gestion scolaire axée sur les résultats. Dans C. Maroy (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance : les politiques de régulation par les résultats* (p. 89-106). De Boeck Supérieur.
- Dion, M. (2019, 4 février). Le ministre de l'Éducation doit exercer sa patience. *Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1150937/ministre-education-engagement-defis-frustrations>
- Fortier-Chouinard, A. et Birch, L. M. (2022). La vision de la CAQ: l'éducation au service de la réussite et du nationalisme entrepreneurial. Dans L. Birch, Y. Dufresne, D. Duval et C. Tremblay-Antoine (dir.), *Bilan du gouvernement de la CAQ: entre nationalisme et pandémie* (p. 219-247). Presses de l'Université Laval.
- Gonthier, F. (s. d.). Contre-pouvoir : Histoire et fonctions. In *Encyclopædia Universalis*. <https://www.universalis.fr/encyclopedie/contre-pouvoir/2-histoire-et-fonctions/>
- Leboeuf, É. (2022). *La pensée binaire des sources normatives de la gestion de la diversité ethnoculturelle : le cas de la Loi sur la laïcité de l'État au Québec* [mémoire de maîtrise, Concordia University]. [https://spectrum.library.concordia.ca/id/eprint/990320/1/Leboeuf\\_MA\\_S2022.pdf](https://spectrum.library.concordia.ca/id/eprint/990320/1/Leboeuf_MA_S2022.pdf)
- Leclerc, M. (2022). *Les représentations médiatiques de l'immigration: analyse de contenu mixte de la presse écrite québécoise francophone lors des politiques publiques d'immigration de la Coalition Avenir Québec (CAQ) (2018-2020)* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal].
- Le Hir, R. (2013). *Charles-Sirois, l'homme derrière François Legault*. Michel Brûlé.

- Legault, F. (2013). *Cap sur un Québec gagnant : le projet Saint-Laurent*. Boréal.  
<http://archive.org/details/capsurunquebecga0000lega>
- Lemieux, O. et Bernatchez, J. (2021). *La gouvernance scolaire au Québec : histoire et tendances, enjeux et défis*. Presses de l'Université du Québec.
- Linard, A. (2013). Pouvoirs et contre-pouvoir : une complémentarité conflictuelle. *Éthique publique*, 15(1).  
<https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.1059>
- Loisel, M. et Rio, N. (2024). *Pour en finir avec la démocratie participative*. Textuel.
- Mailhot, P. et Montigny, É. (2024). *À la conquête du pouvoir : comment une troisième voie politique s'est imposée au Québec*. Boréal.
- Maroy, C. et Vaillancourt, S. (2013). Le discours syndical face à la nouvelle gestion publique dans le système éducatif québécois. *Éducation et sociétés*, 32(2), 93-108. <https://doi.org/10.3917/es.032.0093>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *La convention de partenariat : outil d'un nouveau mode de gouvernance. Guide d'implantation*. Gouvernement du Québec.
- Offerlé, M. (1994). *Sociologie des groupes d'intérêt*. Montchrestien.
- Office québécois de la langue française. (2020). *Banque de dépannage linguistique - Musellement politique*.  
<https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/26557679/musement-politique>
- Ouellet, M. (2011). Les gestionnaires de l'apocalypse. *À Bâbord!*, 40.  
<https://www.ababord.org/Les-gestionnaires-de-l-apocalypse>
- Pilon-Larose, H. (2023, 1 juin). Centres de services scolaires : Legault défend le pouvoir de dégommer les DG. *La Presse*.  
<https://www.lapresse.ca/actualites/education/2023-06-01/centres-de-services-scolaires/legault-defend-le-pouvoir-de-degommer-les-dg.php>
- Plante, C. (2023, 1 juin). « Nous allons résister à la résistance au changement », martèle Bernard Drainville. *Le Soleil*.  
<https://www.lesoleil.com/actualites/politique/2023/06/01/gouvernance-scolaire-une-dure-journee-attend-drainville-U65OGGHMKRD4PL5HISSKAHGAEI/>
- Prost, A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Éditions du Seuil.
- Radaelli, C. M. (2010). Récits (Policy narrative). Dans L. Boussaguet, S. Jacquot et P. Ravinet (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques* (3<sup>e</sup>, p. 548-554). Presses de Sciences Po. <https://doi.org/10.3917/scpo.bouss.2010.01.0548>
- Radio-Canada. (2012, 8 août). Un ex-DG d'une commission scolaire et candidat de la CAQ prône leur abolition. *Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/573316/michel-hamel-caq-abolition-commissions-scolaires>
- Radio-Canada. (2012, 13 février). La fusion CAQ-ADQ officiellement scellée. *Radio-Canada*.  
<https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/549813/dge-fusion-caq-adq>
- Radio-Canada. (2012, 18 février). Des scientifiques canadiens se disent muselés par Ottawa. *Radio-Canada*.  
<https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/550435/scientifiques-critiques-harper>
- Radio-Canada. (2019, 4 février). Le ministre de l'Éducation doit exercer sa patience. *Radio-Canada*.  
<https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1150937/ministre-education-engagement-defis-frustrations>
- Roberge, J.-F. (2016). *Et si on réinventait l'école?* Québec Amérique.
- Roberge, J.-F. (2018a). *Plan de gouvernance scolaire*. Coalition Avenir Québec. <https://coalitionavenirquebec.org/wp-content/uploads/2018/08/plan-de-gouvernance-scolaire-remettre-l-ecole-entre-les-mains-de-sa-communaute.pdf>
- Roberge, J.-F. (2018b). *Plan de valorisation de la profession enseignante*. Coalition Avenir Québec.  
<https://coalitionavenirquebec.org/fr/blog/2018/05/24/plan-de-valorisation-de-la-profession-enseignante/>
- Robichaud, A., Tardif, M., Bourgeois, P., Masse-Lamarche, M.-H. et Raunet, C. (2020). Financiarisation et colonisation du monde vécu des acteurs : une optique habermassienne sur la nouvelle gestion publique (NGP) et la gestion axée sur les résultats (GAR) en éducation. Dans F. Gravelle (dir.), *Nouvelle gouvernance scolaire : impacts sur l'agir des professionnels de l'enseignement* (p. 9-26). Presses de l'Université du Québec.

Roe, E. (1994). *Narrative policy analysis: theory and practice*. Duke University Press.

Turgeon, A. (2021). *La question du port de signes religieux dans les discours de la Coalition Avenir Québec pendant la campagne électorale de 2018* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal].  
<https://archipel.uqam.ca/15055/1/M17280.pdf>

Turner, C. (2014). *Science on coupe !* Boréal.

## Pour citer cet article

Lemieux, O., Bernatchez, J. et Leblanc-Pageau, R. (2024). L'éducation sous le gouvernement de la Coalition avenir Québec : vers un musellement politique ? *Formation et profession*, 32(3), 1-15. <https://dx.doi.org/118162/fp.2024.887>



©Auteurs. Cette œuvre, disponible à <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.897>, est distribuée sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

# Analyse du mouvement social et de la dynamique de mobilisation des universitaires québécois en sciences de l'éducation opposés au projet de loi n° 23 en 2023

Jean **Bernatchez**  
Université du Québec à Rimouski (Canada)

Olivier **Lemieux**  
Université du Québec à Rimouski (Canada)

Analysis of the social movement and mobilization dynamics of Quebec education academics opposed to Bill 23 in 2023

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.897>

## Résumé

Malgré une mobilisation sans précédent des universitaires québécois en sciences de l'éducation contre le projet de loi n° 23, celui-ci est adopté en décembre 2023. L'intention du ministre de l'Éducation est d'instaurer plus d'efficacité pour assurer la réussite des élèves. Quelles sont les raisons qui incitent les universitaires à se mobiliser ? Quelles stratégies utilisent-ils ? Notre article répond à ces deux questions. Notre approche théorique s'inspire de la sociologie des mouvements sociaux. Notre méthode relève de l'analyse documentaire et de l'observation participante par opportunité. Il ressort de l'analyse qu'une majorité d'universitaires en sciences de l'éducation est contre le projet de loi et que leur mobilisation est attribuable à des facteurs idéologiques de résistance au changement proposé.

### Mots-clés

Mouvement social, mobilisation, universitaires, sciences de l'éducation, Québec, PL23.

### Abstract

Despite an unprecedented mobilization of Quebec education academics against Bill 23, it was adopted in December 2023. The Minister of Education's intention is to introduce greater efficiency for student success. Why are academics mobilizing? What strategies are they using? Our article answers both these questions. Our theoretical approach is inspired by the sociology of social movements. Our method is based on documentary analysis and opportunity-based participant observation. Our analysis shows that most academics in the educational sciences are against the bill, and that their mobilization is attributable to ideological factors of resistance to the proposed change.

### Keywords

Social movement, mobilization, academics, education sciences, Quebec, Bill 23.

## Introduction<sup>1</sup>

Les élections québécoises de 2022 reportent au pouvoir pour un deuxième mandat la Coalition Avenir Québec (CAQ). L'éducation demeure la priorité déclarée du gouvernement caquiste même si les acteurs de l'éducation entretiennent avec ce gouvernement un rapport mitigé. Un nouveau ministre de l'Éducation, Bernard Drainville, prend le relais de Jean-François Roberge. Avant de se joindre à la CAQ en 2022, Bernard Drainville acquiert dans l'opposition et le gouvernement du Parti québécois son expérience politique (2007-2016). Lors de la première année de son mandat comme ministre de l'Éducation caquiste, il réagit souvent à chaud aux événements, y va de déclarations à l'emporte-pièce et d'initiatives improvisées de microgestion. Il propose en janvier 2023 sept chantiers pour redresser le réseau scolaire, dont celui de le rendre plus efficace, seul indice d'une possible nouvelle réforme de la gouvernance scolaire. Une première réforme est en effet amorcée depuis 2020 par le ministre Jean-François Roberge.

Le 4 mai 2023, Bernard Drainville cause la surprise en déposant le projet de loi n° 23 modifiant la Loi sur l'instruction publique et édictant la Loi sur l'Institut national d'excellence en éducation (INEÉ). Le leader parlementaire de l'opposition officielle affirme alors ceci : « si je comprends bien, ce projet de loi vise à réformer l'ancienne réforme de l'ancien ministre de l'Éducation caquiste » (Assemblée nationale du Québec, 2023). En effet, la réforme du ministre Jean-François Roberge amorcée en 2020 n'est pas complétée et le nouveau ministre en propose une autre qui remet en question les orientations de la précédente. À compter de mai 2023, une vive opposition

au projet de loi n° 23 se déploie en milieux universitaire, scolaire et syndical par l'entremise d'un flot de lettres ouvertes aux journaux, de commentaires sur les réseaux sociaux, mais aussi grâce à plusieurs autres stratégies de mobilisation originales.

Le 4 décembre 2023, une conférence de presse virtuelle rejoint 300 personnes. Les universitaires demandent alors au ministre de l'Éducation d'abandonner le projet de loi n° 23. Ils reprochent au projet « de donner trop de pouvoirs au ministre [...], de réduire l'autonomie des enseignants, de faire fi de l'opinion des chercheurs en éducation » (Lévesque, 2023). Le 5 décembre, l'organisme citoyen *Debout pour l'école* (Debout pour l'école, 2023, 2022) présente la synthèse des propos de 1500 personnes recueillis dans le cadre des forums *Parlons éducation* (Fontaine, 2023) tenus plus tôt en 2023 et portant sur les enjeux du système scolaire. Cette synthèse permet de relever les problèmes, notamment l'iniquité du système, les difficiles conditions de travail des personnels et le déficit démocratique lié à la gouvernance scolaire. L'occasion permet aussi de condamner le projet de loi n° 23. Dans un ultime effort, des universitaires adressent le 6 décembre une lettre aux députés de la CAQ afin qu'ils votent contre le projet de loi. Les trois partis d'opposition rejettent déjà ce projet (Sioui, 2023d), présenté par la députée libérale Marwah Rizqy comme « piloté par un politburo » (Sioui, 2023b). Malgré la mobilisation des universitaires, le projet de loi n° 23 est adopté et sanctionné le 7 décembre 2023.

Quelles sont les raisons qui incitent les universitaires en sciences de l'éducation à se mobiliser massivement contre le projet de loi n° 23 ? Quelles sont les stratégies utilisées ? Notre article vise à répondre à ces deux questions.

Dans la première partie, nous précisons notre approche théorique, nous définissons les concepts de l'étude et nous présentons la méthodologie utilisée. Dans la deuxième partie, nous traitons de l'objet de la mobilisation : le projet de loi n° 23 et la réforme de la gouvernance scolaire du ministre de l'Éducation Bernard Drainville. Dans la troisième partie, nous analysons la dynamique de mobilisation des universitaires contre ce projet de loi. En conclusion, nous rappelons les constats et nous précisons les limites de notre étude, puis nous présentons les défis quant à la poursuite de cette mobilisation des universitaires autour des enjeux de la loi n° 23.

La pertinence scientifique de notre étude se justifie par l'apport de la sociologie des mouvements sociaux à un phénomène spécifique localisé au Québec en 2023 : la mobilisation d'universitaires contre un projet de loi. La sociologie des mouvements sociaux est caractérisée par un flou sémantique (Fillieule, 2009) et pour l'atténuer, il faut laisser parler l'objet (Péchu, 2008) afin d'éprouver et d'enrichir la théorie selon un rapport dialogique (Morin, 1990) : les études de cas alimentent la théorie qui, à son tour, alimente les études de cas. La pertinence sociopolitique de l'étude est liée à la problématique du numéro thématique de la revue *Formation et Profession*, justifiée par des actions politiques structurantes pour le monde scolaire et pour les sciences de l'éducation au Québec. Il faut documenter ces actions gouvernementales pour les comprendre et pour agir de manière mieux informée.

### ***Précisions théoriques, conceptuelles et méthodologiques***

Notre approche théorique s'inspire de la sociologie des mouvements sociaux qui propose l'analyse du phénomène selon trois dimensions : les structures de mobilisation, les opportunités politiques et les processus de cadrage (McAdam et al., 1996). Les trois concepts pivots de notre étude sont ceux des

mouvements sociaux, de la dynamique de mobilisation, et des universitaires opposés au projet de loi n° 23. Notre méthode relève de l'analyse documentaire (Bourgeois, 2021) et de l'observation participante par opportunité (Adler et Adler, 1987).

### **La sociologie des mouvements sociaux**

La sociologie des mouvements sociaux est un sous-champ des sciences sociales dont le périmètre n'est pas déterminé (Fillieule, 2009). Les études de cas qui y sont associées sont nombreuses, mais il est question indistinctement de mouvements sociaux, de mobilisation, de protestation, de contestation ou d'action collective. La sociologie des mouvements sociaux a pour origine la rencontre entre la psychologie des foules développée en Europe et les recherches sur le public réalisées par l'École de Chicago au début du 20<sup>e</sup> siècle (Fillieule, 2009).

Blumer (1939) est le premier à formaliser ce sous-champ dont l'émergence coïncide avec les changements culturels qui justifient que les individus se reconnaissent désormais le pouvoir de se mobiliser pour combattre des injustices. L'auteur distingue les mouvements sociaux généraux (mouvements ouvrier, pacifiste, religieux, etc.) des mouvements sociaux spécifiques qui portent sur un enjeu particulier. Ces mouvements spécifiques ont généralement des objectifs précis, une organisation structurée, une culture propre et une conscience d'appartenance. Jusqu'aux années 1980, le sous-champ est articulé autour de trois axes (Cefraï et Trom, 2001) : l'étude du comportement collectif (travaux de Park et de Blumer), la théorie de la mobilisation des ressources (travaux d'Oberschall et de Olson) et la théorie des nouveaux mouvements sociaux (travaux de Touraine et d'Habermas).

À compter des années 1980, la recherche en sociologie des mouvements sociaux se complexifie et ses outils d'enquête et d'analyse se diversifient (Cefraï et Trom, 2001). Une théorie éclectique est alors développée, l'analyse de cadres, portée par McAdam et al. (1996) et documentée par Revillard (2003). Nous retenons cette théorie pour l'étude de la dynamique de mobilisation des universitaires en sciences de l'éducation opposés au projet de loi n° 23. Elle suppose l'analyse du phénomène selon trois dimensions.

1) Les structures de mobilisation sont les moyens collectifs par lesquels les gens se mobilisent et s'engagent dans l'action collective de manière formelle ou informelle. 2) Les opportunités politiques permettent de lier mouvements sociaux et systèmes politiques ; elles rendent compte « de l'environnement politique auquel sont confrontés les mouvements sociaux, et qui peut selon la conjoncture exercer une influence positive ou négative sur leur émergence et leur développement » (Fillieule et Mathieu, 2020, p. 573). 3) Les processus de cadrage supposent une médiation entre les structures de mobilisation et les opportunités politiques rendue possible grâce à des significations communes que les acteurs donnent à leur situation : c'est un cadre normatif (idées, idéaux, valeurs, principes, intérêts) qui conditionne l'action.

### **Les concepts pivots**

Un mouvement est une forme d'action collective orientée vers un changement jugé positif par les personnes qui l'animent. Rui (2018, p. 82-83) propose cette définition des mouvements sociaux en trois termes :

D'abord, ils se manifestent par l'engagement d'acteurs individuels et organisés dans une action collective conflictuelle contre un adversaire afin de promouvoir ou de s'opposer à un changement social. Ils supposent donc des relations antagonistes entre des acteurs [...]. Ensuite, ils se caractérisent par des initiatives concertées et coordonnées au moyen de stratégies et de ressources, sous-tendues par des réseaux d'échanges [...]. Enfin, les mouvements sociaux n'existent pas sans la formation d'une identité commune : l'engagement partagé autour d'une même cause permet aux acteurs de se reconnaître [...] comme appartenant à un mouvement plus large.

Le concept de mobilisation désigne à un phénomène militaire, celui de mettre les troupes en état d'alerte (Cochet, 2018). Dans un contexte contemporain, « la mobilisation est l'action par laquelle les individus sont appelés à se mettre en mouvement pour se rassembler dans l'espace public en vue d'une entreprise concertée » (Kaufmann et al., 2017). Il est ici question de dynamique de mobilisation (plutôt que de processus de mobilisation) puisque ce phénomène n'est pas linéaire et séquentiel, mais éclaté et caractérisé par des itérations, des allers-retours, des offensives et des replis conditionnés par les lieux et les moments, cela en raison de l'incertitude qui caractérise toute opération de mise en œuvre du changement (Collerette et al., 2021).

Les universitaires opposés à la loi n° 23 sont principalement des professeures et professeurs associés aux facultés et aux départements des sciences de l'éducation des universités québécoises. Ces personnes sont concernées par les changements induits par la loi en ce qui concerne l'offre de formation initiale et continue aux personnes enseignantes, leurs travaux de recherche inspirés par différentes épistémologies et méthodologies et leurs activités de service à la collectivité éducative, fondées sur des valeurs et des intérêts qui leur sont propres. D'autres acteurs de l'éducation participent à la mobilisation contre le projet de loi n° 23 (syndicats, associations et personnes enseignantes), mais pas de manière aussi intense que celle du groupe des universitaires en sciences de l'éducation.

### **La méthode utilisée**

Nous avons recours d'abord à l'analyse documentaire qui consiste à présenter de manière concise des données contenues dans un corpus de documents : articles scientifiques, documents ministériels et institutionnels, articles de journaux et lettres ouvertes, publications sur les réseaux sociaux X et Facebook. Les articles scientifiques sont repérés dans les banques de données spécialisées en éducation (EBSCO, ERIC, Érudit, CAIRN) grâce à des mots-clés associés aux concepts pertinents et en privilégiant les publications récentes (depuis 2000). Les articles de journaux sont repérés grâce aux onglets *Éducation* des quotidiens (*Le Devoir*, *La Presse+*, *Le Journal de Montréal*) et à la suite de requêtes Google ; ils couvrent principalement la période de mai à décembre 2023. Les documents ministériels et institutionnels sont repérés sur les sites Web des organismes concernés (ministère, syndicats, regroupements de recherche). La pièce maîtresse est le livre évolutif et ouvert *Le PL23 et l'INEÉ : excellence ou standardisation en éducation* (Laferrrière et al., 2023a) qui documente les enjeux du projet de loi à partir des travaux des universitaires en sciences de l'éducation. Des mots-clés permettent de repérer sur les réseaux sociaux les publications pertinentes (#EduQC, #PL23, #INEÉ). S'ajoute à cela une revue de presse collective et évolutive sur le projet de loi n° 23 qui recense aussi des contributions moins conventionnelles sur le sujet, les baladodiffusions par exemple.<sup>2</sup> L'analyse documentaire est effectuée selon un modèle artisanal classique (Bourgeois, 2021). Les critères de pertinence, d'authenticité, de couverture et de précision

du document sont appliqués pour la constitution du corpus documentaire. Les documents retenus sont téléchargés sur ordinateurs. L'extraction des unités de sens est faite après la lecture du document. La surbrillance contrastée (de différentes couleurs) permet une première classification de ces unités. L'analyse est effectuée grâce à une grille constituée principalement à partir du modèle théorique retenu (structures de mobilisation, opportunités politiques et processus de cadrage).

Nous avons aussi recours à l'observation participante complète par opportunité qui suppose « une participation pure, par le biais d'une conversion à la recherche [qui] devient observation » (Bastien, 2007, p. 130). Cette stratégie s'explique par notre travail comme professeurs œuvrant en politiques scolaires dans le contexte des missions universitaires de formation, de recherche et de service à la collectivité. Il s'agit d'une possibilité pour nous de côtoyer des détenteurs d'enjeux (*stakeholders*) et des collègues concernés par le projet de loi n° 23. Nous ne sommes pas les instigateurs du mouvement de contestation, mais des sympathisants actifs. Notre posture est celle de l'opti-pessimisme définie par le sociologue Edgar Morin (Tremblay, 2012) : c'est le fait de personnes réalistes qui voient les dangers d'une situation, mais qui font preuve d'idéalisme (promouvoir des idées et des idéaux) et qui ont foi en l'avenir.

### ***L'objet de la mobilisation : le projet de loi n° 23 du ministre Bernard Drainville***

Une première réforme de la gouvernance scolaire est le fait du ministre Jean-François Roberge, mise en œuvre à compter de 2020. La réforme du ministre Bernard Drainville est entamée en 2023. Différentes étapes ponctuent l'adoption du projet de loi n° 23, pierre d'assise de cette deuxième réforme, entre mai et décembre 2023. Il s'agit là de l'espace temporel principal à l'intérieur duquel se mobilisent les universitaires en sciences de l'éducation.

### **La réforme de la gouvernance scolaire du ministre Jean-François Roberge**

La loi n° 40 sur l'organisation et la gouvernance scolaires, adoptée sous bâillon en février 2020, modifie les rôles et les responsabilités des instances scolaires. Les plus importants changements concernent la transformation des commissions scolaires en centres de services scolaires (CSS) ainsi que l'abolition du conseil des commissaires élus pour le remplacer par un conseil d'administration (CA) composé de membres du personnel, de parents d'élèves et de membres de la communauté. Les obligations des administrateurs sont définies en vertu du Code civil. Une redistribution des pouvoirs vers le ministre est proposée, malgré la prétention de celui-ci de rapprocher la prise de décision des élèves (Lemieux et Bernatchez, 2022).

La pandémie qui s'amorce en mars 2020 ralentit la mise en œuvre de cette loi, qui connaît aussi des ratés sans lien avec la crise sanitaire. Les commissions scolaires anglophones ont recours aux tribunaux pour s'en soustraire : en août 2023, la Cour supérieure du Québec leur donne raison, jugeant que la loi porte atteinte aux droits des minorités linguistiques en vertu de la Charte des droits et libertés (Radio-Canada, 2023). En mars 2022, un règlement ministériel sur les normes d'éthique et de déontologie applicables aux membres des CA des CSS fait que des CA implorent à la suite de la démission de membres inconfortables avec le devoir de loyauté à l'endroit du centre de services scolaire, interprété comme un musellement de la parole citoyenne (Fortier, 2021). Aucune évaluation n'est faite de la mise en œuvre de la loi n° 40, de sorte que son efficacité n'est toujours pas connue en 2024.

## **La réforme de la gouvernance scolaire du ministre Bernard Drainville**

L'intention du ministre Bernard Drainville avec sa réforme de 2023 est d'instaurer « plus d'efficacité pour la réussite des élèves » (Gouvernement du Québec, 2023). Dans un contexte de gestion axée sur les résultats, « l'efficacité est le rapport entre les résultats obtenus et les cibles déterminées » (Office québécois de la langue française, [OQLF] 2023). La réussite des élèves fait référence à la réussite scolaire, soit « l'atteinte des objectifs d'apprentissage conduisant à l'achèvement d'un parcours scolaire donné, mesurable par les résultats scolaires, les compétences acquises et les diplômes obtenus » (OQLF, 2017). Cette intention représente une rupture par rapport aux orientations de la Politique de la réussite éducative (MEES, 2017a) du gouvernement libéral précédent. La réussite éducative est un « processus de développement personnel et social réunissant les dimensions d'acquisition de savoirs, de valeurs, d'attitudes et de comportements utiles au fonctionnement en société, dans lequel la famille, l'école et le milieu de vie sont considérés comme des sources d'influence sur la réalisation du plein potentiel de l'individu » (OQLF, 2016).

La réforme Drainville vise l'efficacité du système; cette modalité devient alors la finalité autodéterminante. La Politique de la réussite éducative de 2017 propose plutôt une vision globale de l'éducation. Elle « intervient bien au-delà de la diplomation et de la qualification en mettant au cœur de sa vision la nécessité de former des citoyennes et des citoyens prêts à relever les défis du 21<sup>e</sup> siècle » (MEES, 2017a, p. 20). Cette politique propose une plus grande cohérence des actions, une meilleure intégration des efforts et une responsabilisation accrue des acteurs.

Afin d'instaurer plus d'efficacité, le projet de loi n° 23 mise sur trois pistes d'action (Gouvernement du Québec, 2023) : 1) pour une plus grande cohérence, l'amélioration de la prise de décision se traduit par une démarche de recrutement des directions générales (DG) des CSS et par la conclusion d'ententes de gestion et d'imputabilité entre le ministre et chaque CSS; 2) pour prendre des décisions justes et éclairées, l'accès à des données fiables permet d'assurer un pilotage performant du système; 3) pour de meilleures pratiques pédagogiques, l'INEÉ, un organisme sous l'autorité du ministre, a pour mission de promouvoir l'excellence, de diffuser l'état des connaissances et des pratiques efficaces prenant appui sur les connaissances issues de la recherche. Ces trois pistes d'action sont contestées par une majorité d'acteurs scolaires, mais c'est néanmoins cet argumentaire qui conduit à l'adoption de la loi n° 23.

### **Les étapes de l'adoption du projet de loi n° 23**

L'État de droit prévoit des règles juridiques qui protègent contre des formes arbitraires de pouvoir. Les obligations qui émanent de l'État de droit doivent être officielles, impersonnelles, impératives et sanctionnables (École de politique appliquée de l'Université de Sherbrooke, 2023). Les normes juridiques sont hiérarchisées : d'abord la constitution du pays à laquelle est enchâssée, au Canada, une Charte des droits et libertés; ensuite les lois et les règlements. Cela explique que les dispositions de la loi n° 40 concernant les commissions scolaires anglophones soient jugés irrecevables puisque portant atteinte aux droits des minorités linguistiques en vertu de la Charte des droits et libertés. Les gouvernements élaborent d'autres documents d'orientation comme des politiques, mais ils sont sans effet juridique.

Au Québec, les projets de loi cheminent selon plusieurs étapes (ANQ, 2023). Il y a la présentation et le dépôt devant l'Assemblée nationale, ce qui est fait le 4 mai 2023 dans le cas du projet de loi n° 23. Suivent les consultations en commission parlementaire composée de députés du gouvernement et de l'opposition. Il existe 11 commissions parlementaires dont la Commission de la culture et de l'éducation. Celle-ci procède à un appel de mémoires et à des auditions sur le projet de loi n° 23 tenues les 1<sup>er</sup>, 2, 6 et 7 juin. Le 8 juin, le rapport est déposé à l'Assemblée nationale. Le 13 septembre, elle adopte le principe du projet de loi à la majorité des voix. L'étude article par article en commission parlementaire se déploie du 28 septembre au 29 novembre avec son lot d'amendements, en majorité rejetés par le ministre. Le rapport de l'étude détaillée est déposé à l'Assemblée nationale le 30 novembre, adopté à la majorité des voix le 1<sup>er</sup> décembre. La loi n° 23 est adoptée à l'Assemblée nationale le 7 décembre 2023 (76 votes pour, 29 votes contre et aucune abstention) et sanctionnée le même jour. Des voix dissidentes se font entendre aux différentes étapes de l'adoption du projet de loi, dans le contexte d'une dynamique de mobilisation contre cette réforme.

### ***La dynamique de la mobilisation : des universitaires contre le projet de loi n° 23***

Selon l'argumentaire qu'ils déploient, la mobilisation dont font preuve les universitaires en sciences de l'éducation dans la contestation du projet de loi n° 23 est liée à leurs valeurs, à leurs convictions, à leurs activités de formation et à leur expérience professionnelle. S'ajoute à cette mobilisation citoyenne celle des connaissances produites dans le cadre de leurs travaux. La sociologie des mouvements sociaux propose l'analyse du phénomène de mobilisation selon trois dimensions : les structures de mobilisation, les opportunités politiques et les processus de cadrage (McAdam et al., 1996).

#### **Les structures de mobilisation : les réseaux d'affinités et le numérique**

Les structures de mobilisation sont les moyens collectifs par le biais desquels les gens s'engagent dans l'action collective. Dans le cas des universitaires en sciences de l'éducation opposés à la loi n° 23, la mobilisation est autonome et spontanée et elle se distingue de la mobilisation verticale organisée par les acteurs institutionnels. La mobilisation autonome et spontanée passe par les réseaux affinitaires, notamment les collègues de travail et les personnes qui partagent un même point de vue. Le numérique est particulièrement sollicité : « [c']est un outil de plus en plus convoité par les acteurs de la mobilisation, [c'est] un accélérateur [qui] permet de mobiliser plus vite, plus de gens et de façon plus instantanée » (Kaufmann et al., 2017).

Se forment alors des réseaux d'affinités, de partage d'informations et d'idées. Internet devient un espace public de mobilisation : des lettres ouvertes y sont partagées, des pétitions en ligne permettent de reconnaître les personnes qui partagent une même opinion, des courriels sont envoyés à des alliés actifs ou potentiels. Fait notable, la panoplie de moyens originaux mobilisés est large : nous avons recensé des baladodiffusions (*podcasts*), une bande dessinée illustrant le théâtre d'une satire politico-éducative, des récits prospectifs, des caricatures, des mèmes (image détournée de façon parodique) et des illustrations créées grâce à l'intelligence artificielle. Ces initiatives sont pour la plupart l'œuvre d'universitaires en sciences de l'éducation.

Selon l'analyse de leur argumentaire, la création de l'INEÉ est le principal enjeu qui mobilise les universitaires en sciences de l'éducation contre le projet de loi n° 23. Le ministre libéral de l'Éducation

Yves Bolduc évoque déjà ce projet en 2014, mais il n'y donne pas suite. En 2017, le ministre libéral de l'Éducation Sébastien Proulx inscrit le projet dans sa Politique sur la réussite éducative (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, [MEES], 2017a) et confie à un groupe de travail le mandat de mener une consultation portant « sur la mise en place, la mission, le statut, les responsabilités et le fonctionnement de l'Institut national d'excellence en éducation » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, [MELS], 2017). Dans le document de consultation (MEES, 2017b), l'argumentaire repose sur l'idée des résultats probants et de la hiérarchisation des preuves scientifiques, associant résultats probants aux méta-analyses et aux essais contrôlés randomisés. « Une pratique avérée ou fondée sur les résultats probants peut être définie comme une pratique qui base la prise de décision ou l'action sur les meilleures preuves scientifiques » (MELS, 2017, p. 14), c'est-à-dire sur celles qui s'inscrivent en haut de la hiérarchie des preuves.

Dès ces premiers travaux sur l'INEÉ, les universitaires en sciences de l'éducation se mobilisent. Leur stratégie de contestation prend la forme d'une pétition électronique signée par 255 universitaires, fondée sur l'idée que « créer une institution qui aurait pour mission centrale de voir à la promotion des seules données dites probantes [...] constitue [...] une sérieuse méprise et une dérive auxquelles il faut résister avec intelligence et vigueur » (Collectif, 2017).

Le rapport du groupe de travail est plus nuancé que le document de consultation, mais il recommande que « les travaux de l'institut soient [...] étayés par des résultats probants » (MEES, 2018, p. 18). Le ministre Sébastien Proulx ne donne pas suite à ce projet car son parti perd le pouvoir aux élections de 2018. Lors de la consultation de 2017, Jean-François Roberge, alors critique en éducation de la CAQ, se prononce en faveur à condition de diminuer la taille du ministère de l'Éducation (Cloutier, 2017). Une fois que celui-ci est ministre de l'Éducation, son ministère fait appel de manière confidentielle<sup>3</sup> à un Comité sur les résultats scientifiques et le milieu scolaire qui recommande la création de l'INEÉ (Comité sur les résultats scientifiques et le milieu scolaire, 2021). C'est le « politburo » dont parle Marwah Rizqy (Sioui, 2023b) puisqu'un même petit noyau de personnes favorables à l'INEÉ est associé à la fois aux initiatives visant à définir le projet et à en évaluer la pertinence.<sup>4</sup>

Dans le cadre du processus d'adoption du projet de loi n° 23 entre mai et décembre 2023, la stratégie de contestation des universitaires en sciences de l'éducation se traduit par une « avalanche de communiqués, d'interventions et de lettres ouvertes [...] publiés dans les journaux et les médias électroniques » (Tremblay, 2023). La revue de presse collective et évolutive évoquée plus tôt recense 93 références qui évoquent des critiques par rapport au projet de loi n° 23 : articles de journaux, résolutions de syndicats, lettres adressées aux personnes enseignantes, au premier ministre, aux députés, au Scientifique en chef, etc. Une ligne du temps (Réseau Périoscope, 2023) met en évidence leurs initiatives, notamment le *Panel en réseau Périoscope sur la formation continue et le projet de loi n° 23* (12 octobre 2023) et l'événement *Enjeux et perspectives du débat à propos du projet de loi n° 23 : éclairages de la recherche* organisé par le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) (16 octobre 2023). Le réseautage des universitaires se fait habituellement par l'entremise des plateformes de vidéoconférence. Des liens sont établis avec les critiques en éducation des partis d'opposition, allant même jusqu'à soumettre à certains une liste de questions pouvant être posées en commission parlementaire.

Les universitaires participent nombreux à la rédaction de mémoires transmis à la commission parlementaire lors de l'étape des consultations particulières, en leur nom ou au nom d'un organisme. L'analyse des 41 mémoires (Lemieux et al., 2023) rend compte des avis : 1) sur le pouvoir du ministre d'orienter la formation continue du personnel enseignant, la moitié des mémoires rejette ce changement, l'autre moitié ne l'aborde pas. Un seul mémoire exprime son appui, mais avec des réserves, celui de l'Association des directions générales du Québec; 2) sur le pouvoir du ministre de nommer et de destituer les DG, 12 mémoires sont contre et quatre l'appuient avec des réserves; 3) sur la proposition d'abolir le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE), un seul mémoire soutient cette proposition, celui de Martin Maltais, ex-chef de Cabinet adjoint du ministre de l'Éducation ; les acteurs s'y opposant souhaitent son maintien au nom des principes de bonne gouvernance; 4) la proposition de démanteler le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) est l'élément le plus contesté ; les mémoires évoquent son rôle démocratique, ses travaux rigoureux et éclairants; 5) la création de l'INEÉ est la seule proposition qui rassemble plus d'appuis (30) que de rejets (9), mais seuls deux mémoires soutiennent inconditionnellement le projet.

Dans le contexte des auditions en commission parlementaire, des organismes et des individus sont invités à témoigner du contenu de leur mémoire. On retrouve à la liste des invités du ministre les regroupements et associations du monde de l'éducation, mais aussi des individus choisis de manière complaisante.<sup>5</sup>

### **L'opportunité politique : le climat général et le Zeitgeist favorables**

La notion d'opportunité politique est un concept aux usages multiples (Revillard, 2003). À sa plus simple expression, c'est un moment où les conditions sont réunies pour promouvoir une cause. Dans sa dimension institutionnelle, la configuration du système politique et les cadres médiatiques permettent la promotion de la cause. La dimension culturelle est aussi déterminante avec le climat général et le Zeitgeist, à savoir ce « système d'idées, d'images et de valeurs qui, déterminant une certaine ambiance intellectuelle, culturelle, fonde les pratiques, les comportements individuels et collectifs » (Robert-Demontrond, 2011).

En 2023, le gouvernement de la CAQ connaît des revers. Contre toute attente, le PQ devance la CAQ dans les intentions de vote en novembre. Le premier ministre François Legault promet de faire mieux pour regagner la confiance de l'électorat (Sioui, 2023c). « La multiplication des enquêtes et soupçons d'ordre éthique [...] donnent à ce gouvernement [...] des airs de fin de régime » (Bélisle, 2023).

Le monde de l'éducation est aussi en effervescence. La période postpandémique met en évidence les retards scolaires des élèves, mais le ministre juge le moment venu de « reprendre l'apprentissage des programmes dans leur totalité » (Saint-Arnaud, 2023), ce qui crée une pression sur le personnel scolaire. La pénurie de personnel enseignant est telle que la seule garantie du ministre à la rentrée de septembre est qu'il y ait au moins un adulte par classe (Saint-Arnaud, 2023). La réforme du ministre Jean-François Roberge n'est pas entièrement mise en œuvre et le nouveau ministre en prépare déjà une autre qui va plus loin en matière de centralisation (Lemieux et al., 2023). La négociation des conventions collectives du personnel enseignant est houleuse au point qu'il déclenche la grève à l'automne.

Du côté des universitaires en sciences de l'éducation, la grogne est réelle. Sur le plan de la formation, ils œuvrent dans le cadre de programmes qualifiants, au sens où leur réussite permet l'obtention du brevet d'enseignement. Ces programmes sont agréés par le CAPFE s'ils répondent aux critères de qualité et de pertinence et s'ils sont conformes au référentiel ministériel de compétences de la profession enseignante (MEQ, 2020). Or, « [d]es tensions entre le CAPFE et l'ex-ministre de l'Éducation Roberge ont éclaté au grand jour en août [2022]. Le ministre Roberge avait approuvé quatre programmes [...] de formation des futurs enseignants sans attendre l'avis du CAPFE — ou même en dépit de l'avis défavorable de ce comité » (Sioui, 2023a). Les membres du CAPFE démissionnent en bloc en mai 2023, jugeant que le projet de réforme retire au CAPFE son indépendance (Sioui, 2023a). En décembre, le ministre réactive le comité, pourtant aboli en vertu de la loi n° 23. L'attachée de presse du ministre justifie candidement cette manœuvre :

le ministre Drainville souhaite que les nouvelles formations rapides, comme le diplôme d'études supérieures spécialisées [...] en éducation préscolaire et en enseignement primaire de l'Université TELUQ, soient agréées, a illustré M<sup>me</sup> Plourde. Avec la mise sur pied d'un CAPFE, ces « voies rapides » pourront finalement mener à l'obtention d'un brevet d'enseignement. (Sioui, 2023e)

L'analyse de ce programme court de l'Université TELUQ (2023), en matière d'approches pédagogiques, révèle qu'il est exclusivement orienté vers l'enseignement explicite, un enseignement fortement guidé par la personne enseignante. C'est une approche pertinente, mais d'autres le sont aussi et méritent d'être étudiées dans le contexte d'un programme de formation à l'enseignement. En outre, la présidente du CAPFE nommée par le ministre en décembre 2023 est en situation potentielle de conflit d'intérêt. « La nomination de la directrice du Département d'éducation de la TELUQ [...] à la tête d'un comité d'experts qui doit majoritairement approuver des formations offertes par la TELUQ suscite l'indignation des partis d'opposition et des doyens, qui y voient de sérieux risques de conflits d'intérêts » (Sioui, 2023f).

Sur le plan de la recherche, les universitaires travaillent à partir d'épistémologies et de méthodologies diverses, ce qui fonde l'ethos de la science. Ils ont recours à différentes stratégies de recherche et plusieurs jugent que les dimensions sociale et culturelle et les éléments de contexte comptent parmi les déterminants de la réussite scolaire. Bref, tout ne se joue pas que dans la classe autour d'une approche pédagogique unique. Considérant la hiérarchie des preuves, les recherches de type culturaliste sont exclues de ce qui est considéré comme résultats probants. Cependant, produire et interpréter des méta-analyses ne constitue pas une activité de recherche et les essais contrôlés randomisés sont coûteux, donc peu utilisés pour apprécier les « performances » scolaires. L'approche préconisée par l'INEÉ favorise la prise en compte de résultats de recherche produits ailleurs qu'au Québec, dans des contextes différents.

Sur le plan des services à la collectivité, une majorité d'universitaires en sciences de l'éducation accompagne les partenaires de façon gracieuse. En revanche, les personnes consultantes vendent leur recette, imposent qu'elle soit la seule utilisée dans une école et que son implantation nécessite un accompagnement contractuel de longue durée (généralement trois ans). Cela implique une approche autoritaire de gestion pour imposer la recette à toute l'équipe-école.

Bref, le climat général et le *Zeitgeist* favorisent une mobilisation des universitaires en sciences de l'éducation contre le projet de loi n° 23. Plusieurs sont aussi engagés à ce moment dans les initiatives de renouvellement de leurs conventions collectives de travail : les votes de grève atteignent plus de 90 % d'appui, du jamais vu en matière de mobilisation. Le manque de transparence du ministre de l'Éducation et le copinage qu'il pratique pour mettre en œuvre ses projets en irritent plusieurs. Enfin, le jugement porté sur leurs épistémologies et leurs méthodes de recherche en fonction d'un modèle restrictif d'évaluation de la solidité des preuves est vécu par les universitaires en sciences de l'éducation comme une attaque à leur intégrité scientifique.

### **Le processus de cadrage : le contenu du livre évolutif et ouvert**

Les processus de cadrage renvoient « aux efforts stratégiques conscients déployés par des groupes [...] pour façonner des compréhensions communes du monde [...] qui légitiment et motivent l'action collective » (McAdam et al., p. 6, traduction). Le contenu du livre évolutif et ouvert *Le PL23 et l'INEÉ : excellence ou standardisation en éducation* (Laferrrière et al., 2023a), qui documente les enjeux du projet de loi n° 23 à partir des travaux des universitaires en sciences de l'éducation, permet de définir ce cadre. La plupart des textes du recueil sont d'ailleurs publiés auparavant sous forme de mémoires, de lettres ouvertes ou d'articles. À notre avis, il s'agit là d'un échantillonnage représentatif des positions critiques qui définissent le cadre d'action des universitaires opposés à la loi n° 23.

Ces universitaires sont nombreux à transmettre des mémoires à la commission parlementaire lors de l'étape des consultations particulières. Ce savoir développé sur différents aspects du projet de loi mérite d'être rendu plus accessible. L'idée « vient d'un désir de partager avec le public, en un seul lieu accessible, les grandes idées et innovations des communautés professorale et de recherche en éducation [...] " parce que cette réforme nous concerne tous et toutes " » (Éthier, cité dans Lasalle, 2023).<sup>6</sup>

Sur le plan de la forme, « le livre est évolutif et ouvert, c'est-à-dire que des chapitres s'ajouteront ou seront révisés selon l'évolution des discussions parlementaires sur le projet de loi et les commentaires et suggestions du milieu scolaire » (Éthier, cité dans Lasalle, 2023). Il est accessible à compter du 11 septembre 2023 sur le site du réseau Périscope sous licence Creative Commons et contient 59 chapitres organisés en 13 sections.<sup>7</sup>

Le cadre défini par le contenu du livre implique le rejet du projet de loi n° 23, alors qu'au début de la mobilisation, l'hypothèse de proposer la modification de ses aspects les moins acceptables est évoquée. La théorie d'analyse de cadres (McAdam et al., 1996) met en évidence le fait que la présence d'une aile plus radicale au sein d'un collectif permet un rapport de force accru. De plus, la stratégie de la modification du projet de loi peut être interprétée par le ministre comme un soutien conditionnel à celui-ci. Dans le livre, la critique s'articule principalement autour de trois aspects du projet de loi.

La concentration du pouvoir entre les mains du ministre de l'Éducation est interprétée comme un recul démocratique (Lemieux et al., 2023). Plus de pouvoir au ministre implique moins de pouvoir au personnel scolaire, aux parents et aux membres de la communauté. L'hyper-régulation par le ministre des pratiques enseignantes fait porter sur le personnel enseignant la responsabilité de la réussite des élèves. Le projet de loi fait l'impasse sur les déterminants sociaux de la réussite scolaire (Maroy, 2023). Même dans une perspective de gestion axée sur les résultats (GAR), le pouvoir accordé au ministre de « congédier un directeur général en fonction des résultats obtenus par le CSS qu'il dirige constitue

[...] une première dans l'utilisation potentielle de mesures répressives dans l'application de la GAR au Québec » (Savard, 2023, p. 57). La logique de performance cautionne un détournement de la mission éducative (Laferrière et al., 2023b). Le ministre a désormais le pouvoir de contrôler la définition de la réussite éducative et les pratiques qui s'y rattachent. Il peut surveiller, contrôler et normaliser, consacrant la tutelle permanente des CSS (Désautels, 2023).

La transformation d'instances indépendantes comme le CAPFE et le CSE est interprétée comme un musellement d'une parole potentiellement critique. Le CAPFE a pour mandat d'agrèer les programmes de formation à l'enseignement, ce qu'il fait après une analyse rigoureuse. Le démantèlement du CSE constitue une perte pour le Québec. « Tout se passe comme si un regard systémique sur l'éducation québécoise n'avait plus de pertinence [...], tout comme la valeur d'une participation démocratique de l'ensemble des acteurs concernés, et cela au profit d'experts à l'emploi [...] de l'INEÉ » (Lessard, 2023, p. 10). Comme c'est le cas dans les stratégies entrepreneuriales, « la vision du leader doit être acceptée sans condition, la loyauté doit être parfaite [...], l'alignement stratégique doit être sans faille et se passer entre personnes d'obédience commune. [...] le dispositif doit être exempt [...] de tout contre-pouvoir » (Savard, 2023, p. 47).

La création de l'INEÉ, subordonné au ministre, est critiquée. « Il s'agit de mettre en place une instance politique dont la fonction centrale est de transformer l'éducation en un champ *evidence-based* » (Saussez, 2023, p. 38). Cela révèle une méconnaissance des modalités de preuve scientifique, mais aussi des modèles pédagogiques. « En témoigne [...] la création d'un institut d'excellence carburant aux résultats dits probants, typiques d'une approche expérimentale et donc peu sensibles au contexte » (Laroche, 2023, p. 112).

## Conclusion

Quelles sont les raisons qui incitent les universitaires en sciences de l'éducation à se mobiliser massivement contre le projet de loi n° 23 ? Il ressort de notre analyse que la concentration du pouvoir entre les mains du ministre de l'Éducation est interprétée comme un recul démocratique. La transformation d'instances comme le CAPFE et le CSE est associée au musellement d'une parole potentiellement critique des orientations gouvernementales. La création de l'INEÉ contribue à mettre en place une instance politique dont la fonction est de transformer l'éducation en un champ *evidence-based*. Ce projet de loi induit des changements qui ont des conséquences importantes sur le travail des universitaires en sciences de l'éducation, sur l'offre de formation en enseignement, sur les travaux de recherche inspirés par différentes épistémologies, et sur les activités de service à la collectivité éducative fondées sur des valeurs et des intérêts particuliers.

Quelles sont les stratégies utilisées ? Elles sont nombreuses et diversifiées. Se forment des réseaux d'affinités, de partage d'informations et d'idées. Internet et le numérique constituent des vecteurs de mobilisation : lettres ouvertes, pétitions en ligne, courriels à des alliés. Des moyens originaux sont mobilisés : baladodiffusions, récits de fiction prospective, caricatures, memes et illustrations créées grâce à l'intelligence artificielle. Des stratégies conventionnelles (conférences de presse, lettres ouvertes) sont couplées à des stratégies novatrices issues de la nouvelle culture numérique. Le projet de loi n° 23 ayant néanmoins été adopté sans modifications notables, l'efficacité de ces stratégies peut

aussi être questionnée, quoiqu'au moment d'écrire ces lignes (juin 2024), le ministère de l'Éducation repousse à une date indéterminée la mise en place de l'INEÉ, pour des raisons qui ne sont pas rendues publiques.

Nous avons mobilisé la sociologie des mouvements sociaux, particulièrement la théorie de l'analyse de cadres qui propose l'étude du phénomène selon trois dimensions : les structures de mobilisation, les opportunités politiques et les processus de cadrage. Cette théorie nous semble efficace comme grille d'analyse. Il appartient néanmoins aux personnes lectrices de juger si ce choix permet une meilleure compréhension du phénomène. Nous avons « laissé parler l'objet » afin, modestement, d'éprouver et d'enrichir la théorie selon un rapport dialogique où les études de cas alimentent la théorie qui, à son tour, alimente les études de cas.

Les limites de notre analyse sont nombreuses. Les stratégies de mobilisation des universitaires en faveur du projet de loi n° 23 ne sont pas analysées. Cependant, on les devine dans le sous-texte. Les choix justifiant de retenir tel document plutôt qu'un autre ne sont pas explicités, et ce, en raison de l'espace rédactionnel imparti. Il aurait aussi été intéressant d'exemplariser les stratégies de mobilisation novatrices, ce que permet néanmoins la revue de presse évolutive dont la référence est dans la note 2. Enfin, il s'agit d'un exercice de sociologie appliquée exécuté à chaud, au fil de l'action, sans le recul temporel nécessaire à l'interprétation des événements. Ajoutons à cela que notre posture de sympathisants actifs de la mobilisation contre le projet de loi n° 23 peut induire certains biais inconscients.

Quels sont les principaux défis quant à la poursuite de la mobilisation des universitaires en sciences de l'éducation autour des enjeux de la loi n° 23 ? Pour assurer la réussite d'un changement, une masse critique de supporteurs doit exister. Ce n'est pas le cas avec la loi n° 23 : une majorité d'universitaires en sciences de l'éducation est contre. Leur mobilisation est attribuable à des facteurs idéologiques de résistance au changement au sens où leur argumentaire est principalement conditionné par des énoncés de valeurs et de principes qui fondent leurs représentations du phénomène. La dimension de leurs intérêts personnels et professionnels est quasi absente de leur discours, bien qu'elle puisse aussi conditionner leur action. « Les difficultés associées aux facteurs idéologiques sont probablement les plus difficiles à traiter. [...] elles sont liées à des systèmes de croyances profondément ancrés » (Collerette et al., 2021, p. 177). Il y a lieu de croire en la poursuite de la mobilisation des universitaires en sciences de l'éducation autour des enjeux de la mise en œuvre de la loi n° 23.

Il est probable que les personnes nommées à l'INEÉ partageront le point de vue du ministre de l'Éducation sur le projet. Certaines sont dogmatiques au point de prétendre que leur « vision du monde » est la seule qui mérite d'orienter les pratiques pédagogiques, une prétention que n'ont pas généralement les opposants au projet qui militent pour la reconnaissance d'une panoplie d'approches pédagogiques complémentaires. Ces derniers ne seront pas à l'aise de s'associer à un organisme qui adhère à une doxa pédagogique. Concernant les programmes courts de formation à l'enseignement, le ministre prévoit des mécanismes qui contribuent à ce qu'ils mènent à l'obtention du brevet, mais il joue aussi la carte du copinage pour s'assurer que cela soit fait sans obstacles.

La dissolution du CSE et le fait de confier à l'INEÉ ses mandats concernant l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et secondaire, sous l'autorité du ministre, n'augurent rien de bon quant à l'analyse et à la critique constructive du système scolaire québécois, quant au pouvoir d'entreprendre des études et des consultations sur des enjeux scolaires importants. Le ministre de l'Éducation nie

l'existence d'une ségrégation scolaire et il n'a pas l'intention de changer le système à trois vitesses (Plante, 2022). Si les problèmes fondamentaux de l'école québécoise sont d'emblée niés et exclus du périmètre de compétences de l'INEÉ, quel sera son rôle sinon celui de contribuer servilement à la mise en œuvre des orientations du ministre ?

La centralisation des pouvoirs entre les mains du ministre de l'Éducation et le fait qu'il détient celui de nommer et de destituer les DG des CSS impose une épée de Damoclès au-dessus de leur tête. La critique n'est plus acceptable. De manière générale, la volonté de musellement politique traduit la finalité occulte de plusieurs changements opérés par la CAQ. Ces changements conduisent à une aliénation des contre-pouvoirs propices à l'expression d'idées qui diffèrent des orientations ministérielles et qui contribuent au débat démocratique.

## Notes

- <sup>1</sup> Merci aux évaluateurs pour leurs suggestions qui ont grandement contribué à bonifier le texte.
- <sup>2</sup> La revue de presse évolutive sur les critiques à l'endroit du projet de loi n° 23 est disponible à cette adresse : <https://docs.google.com/document/d/1hFAvGBLirA79FMaFQrFMByeo4AWMCDcB9pb10smeb8c/edit>
- <sup>3</sup> Le nom des membres, leur rémunération et le rapport du comité sont obtenus à la suite d'une demande en vertu de la Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels (dossier 16310/21-516).
- <sup>4</sup> Au nombre de celles-ci on retrouve Martin Maltais, ex-chef de Cabinet adjoint du ministre Jean-François Roberge, et Monique Brodeur, initiatrice du projet de l'INEÉ et présidente du Conseil supérieur de l'éducation à compter de juillet 2022.
- <sup>5</sup> Ces personnes sont reconnues pour leur soutien à l'INEÉ et au principe de la hiérarchisation des preuves scientifiques : Égide Royer, Martin Maltais, Normand Baillargeon, Steve Bissonnette, Mario Richard et Julien Prud'homme.
- <sup>6</sup> Thérèse Laferrière et Denis Savard (Université Laval) assurent la coordination du livre en collaboration avec Marc-André Éthier (Université de Montréal), Hélène Makdissi (Université Laval), Stéphane Allaire (Université du Québec à Chicoutimi) et, au soutien technique, Lydia Michaud et Clarence Pomerleau.
- <sup>7</sup> La version utilisée est celle du 21 décembre 2023.

## Références

- Adler, P. et Adler, P. (1987). *Membership Roles in Field Research*. Sage.
- Assemblée nationale du Québec. (2023). *Étapes du cheminement de la loi 23*.  
<https://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/projets-loi/projet-loi-23-43-1.html>
- Bastien, S. (2007). Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, 27(1), 127-140.
- Bélisle, M. (2023, 12 décembre). *Des airs de fin de régime*. La Presse+.  
<https://www.lapresse.ca/dialogue/chroniques/2023-12-12/des-airs-de-fin-de-regime.php>
- Blumer, H. (1939). Collective Behavior. Dans Park, R. E. *Principles of Sociology* (219-288). Barnes & Noble.
- Bourgeois, I. (2021). L'analyse documentaire. Dans I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (7<sup>e</sup> édition, p. 339-356). Presses de l'Université du Québec.
- Cefraï, D. et Trom, D. (2001). Présentation. Dans D. Cefraï et D. Trom (dir.), *Les formes de l'action collective. Mobilisations dans des arènes publiques* (p. 9-23). Éditions de l'École des Hautes études en sciences sociales.
- Cloutier, P. (2017, 21 décembre). *La CAQ en faveur de la création de l'INEÉ*. Le Soleil.  
<https://www.lesoleil.com/2017/12/22/la-caq-en-faveur-de-la-creation-de-linee-a4b73e9e34bc62d77cf7154565ff1009/>
- Cochet, F. (2018, 25 janvier). Mobilisation (militaire). *Publicationnaire. Dictionnaire encyclopédique et critique des publics*.  
<http://publicationnaire.humanum.fr/notice/mobilisation-militaire/>
- Collerette, P., Lauzier, M. et Schneider, R. (2021). *Le pilotage du changement* (3<sup>e</sup> édition). Presses de l'Université du Québec.
- Collectif (2017). *Des professeurs d'universités québécoises disent non à un institut national d'excellence en éducation*. Dans Petitions.net. [https://www.petitions.net/professeurs\\_education\\_quebec\\_non\\_institut\\_national\\_excellence](https://www.petitions.net/professeurs_education_quebec_non_institut_national_excellence)
- Debout pour l'école. (2023). *Des citoyennes et citoyens ont parlé d'éducation. Il faut les écouter! Synthèse des propos tenus dans les forums citoyens et les ateliers jeunesse de Parlons éducation*.  
[https://deboutpourlecole.org/uploads/files/syntheseforums\(1\).pdf](https://deboutpourlecole.org/uploads/files/syntheseforums(1).pdf)
- Debout pour l'école (2022). *Une autre école est possible et nécessaire*. DelBusso Éditeur.
- Comité sur les résultats scientifiques et le milieu scolaire. (2021). *Avis sur les pratiques et les résultats probants en éducation à l'intention du ministère de l'Éducation du Québec*. MEQ.
- Désautels, J. (2023). Le projet de loi 23 en éducation : surveiller, contrôler et normaliser. Dans T. Laferrière, D. Savard, M.-A. Éthier, H. Makdissi et S. Allaire (dir.), *Le PL23 et l'INEE : excellence ou standardisation en éducation ? Réserves et propositions d'universitaires* (p. 56-60) <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/4855983>
- École de politique appliquée de l'Université de Sherbrooke (2023). État de droit. Dans *Perspective Monde*.  
<https://perspective.usherbrooke.ca/bilan/servlet/BMDictionnaire/1493>
- Fillieule, O. et Mathieu, L. (2020). Structures des opportunités politiques. Dans O. Fillieule, L. Mathieu et C. Péchu (dir.), *Dictionnaire des mouvements sociaux* (p. 573-580) Presses de Science Po.
- Fillieule, O. (2009). De l'objet de la définition à la définition de l'objet. De quoi traite finalement la sociologie des mouvements sociaux ? *Politique et Sociétés*, 28(1)15-36. <https://doi.org/10.7202/001723ar>
- Fontaine, A. (2023, 13 décembre). *Des organismes plaident pour une révision de la mission de l'école*. Le Devoir.  
<https://www.ledevoir.com/societe/education/803791/education-organismes-plaident-revoir-mission-ecole>
- Fortier, M. (2021, 21 avril). *Un « devoir de loyauté » qui dérange dans les centres de services scolaires*. Le Devoir.  
<https://www.ledevoir.com/societe/education/599411/un-devoir-de-loyaute-qui-derange-en-education>
- Gouvernement du Québec (2023). *Plus d'efficacité pour la réussite des élèves*. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/Gouvernance\\_scolaire/Feuillet\\_PL-Gouvernance-scolaire.pdf](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/Gouvernance_scolaire/Feuillet_PL-Gouvernance-scolaire.pdf)

- Kaufmann, V., Gay, C., Landrière, S. et Villeneuve, D. (2017, 9 mai). Mobilisation. Dans *Dictionnaire Forum vie mobile*. <https://forumviesmobiles.org/dictionnaire/3609/mobilisation>
- Laferrière, T., D. Savard, D., Éthier, M.-A., Makdissi, H. et Allaire, S. (2023a). *Le PL23 et l'INEE : excellence ou standardisation en éducation ? Réserves et propositions d'universitaires*. <https://sites.google.com/view/excellence-ou-standardisation>
- Laferrière, T., Savard, D., Éthier, M.-A., Makdissi, H. et Allaire, S. (2023b). Au nom de l'excellence, standardisation par le bas ? Dans T. Laferrière, D. Savard, M.-A. Éthier, H. Makdissi et S. Allaire (dir.), *Le PL23 et l'INEE : excellence ou standardisation en éducation ? Réserves et propositions d'universitaires* (p. 70-72) <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/4855983>
- Larochelle, M. (2023). Le projet de loi 23 en éducation : un dinosaure épistémologique. Dans T. Laferrière, D. Savard, M.-A. Éthier, H. Makdissi et S. Allaire (dir.), *Le PL23 et l'INEE : excellence ou standardisation en éducation ? Réserves et propositions d'universitaires* (p. 133-135). <https://sites.google.com/view/excellence-ou-standardisation>
- Lasalle, M. (2023, 15 septembre). Un ouvrage collectif sur les inquiétudes du personnel enseignant face au projet de loi n° 23. *UdeM Nouvelles*. <https://nouvelles.umontreal.ca/article/2023/09/15/un-ouvrage-collectif-sur-les-inquietudes-du-personnel-enseignant-face-au-projet-de-loi-23/>
- Lemieux, O., Lefrançois, D., Sirois, G. et Éthier, M.-A. (2023, 16 novembre). Opposition massive à la réforme Drainville, qui donne des pouvoirs sans précédent au ministre de l'Éducation. *La Conversation*. <https://theconversation.com/opposition-massive-a-la-reforme-drainville-qui-donne-des-pouvoirs-sans-precedent-au-ministre-de-leducation-214684>
- Lemieux, O., Bernatchez, J., Viviers, S. et Cordeau, W. (2023). Le projet de loi n° 23 : continuité ou rupture ? Dans T. Laferrière, D. Savard, M.-A. Éthier, H. Makdissi et S. Allaire (dir.), *Le PL23 et l'INEE : excellence ou standardisation en éducation ? Réserves et propositions d'universitaires* (p. 8-12). <https://sites.google.com/view/excellence-ou-standardisation>
- Lemieux, O. et Bernatchez, J. (2022). *La gouvernance scolaire au Québec. Histoire et tendances, enjeux et défis*. Presses de l'Université du Québec.
- Lessard, C. (2023). Pour un Conseil supérieur de l'éducation pérenne, mais actualisé. Dans T. Laferrière, D. Savard, M.-A. Éthier, H. Makdissi et S. Allaire (dir.), *Le PL23 et l'INEE : excellence ou standardisation en éducation ? Réserves et propositions d'universitaires* (p. 10-18) <https://sites.google.com/view/excellence-ou-standardisation>
- Lévesque, L. (2023, 4 décembre). *Des groupes demandent au ministre Drainville d'abandonner sa réforme*. Noovo Info. <https://www.noovo.info/nouvelle/des-groupes-demandent-au-ministre-drainville-dabandonner-sa-reforme.html>
- Maroy, C. (2023). Le projet de loi n° 23 : une hyper-régulation des pratiques enseignantes qui met toute la responsabilité de la réussite sur les épaules des praticiens du terrain. Dans T. Laferrière, D. Savard, M.-A. Éthier, H. Makdissi et S. Allaire (dir.), *Le PL23 et l'INEE : excellence ou standardisation en éducation ? Réserves et propositions d'universitaires* (p. 53-55) <https://sites.google.com/view/excellence-ou-standardisation>
- McAdam, D., McCarthy, J.D. et Zald, M. N. (1996). *Comparative perspectives on social movements. Political opportunities, mobilizing structures, and cultural framings*. Cambridge University Press.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018). *Promouvoir des savoirs et des pratiques validés par des résultats scientifiques en éducation. Rapport du Groupe de travail sur la création d'un Institut national d'excellence en éducation*. MEES. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/3589988>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017a). *Politique de la réussite éducative*. MEES. [https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/politiques\\_orientations/politique\\_reussite\\_educative\\_10juillet\\_F\\_1.pdf](https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017b). *Pour la création d'un Institut national d'excellence en éducation. Document de consultation*. MEES. [https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/politiques\\_orientations/consultation\\_institut\\_excellence-hires.pdf](https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/consultation_institut_excellence-hires.pdf)

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2017). *Création d'un institut national d'excellence en éducation - Le ministre Sébastien Proulx annonce le début des consultations du groupe de travail*, communiqué de presse. MELS. <https://www.quebec.ca/nouvelles/actualites/details/creation-dun-institut-national-dexcellence-en-education-le-ministre-sebastien-proulx-annonce-le-debut-des-consultations-du-groupe-de-travail>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. MEQ. [https://cybersavoir.cssdm.gouv.qc.ca/insertion-enseignants/wp-content/uploads/sites/22/2021/01/Referentiel\\_competchances\\_professionnelles\\_Profession\\_enseignante-2.pdf](https://cybersavoir.cssdm.gouv.qc.ca/insertion-enseignants/wp-content/uploads/sites/22/2021/01/Referentiel_competchances_professionnelles_Profession_enseignante-2.pdf)
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. ESF.
- Office québécois de la langue française. (2023). *Efficacité*. Dans *Vocabulaire de la prestation de services*. <https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/bibliotheque/dictionnaires/VoculairesPDF/vocabulaire-prestation-services.pdf>
- Office québécois de la langue française. (2017). Réussite scolaire. Dans *Grand dictionnaire terminologique*. <https://vitritelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/26542789/reussite-scolaire>
- Office québécois de la langue française (2016). Réussite éducative. Dans *Vitrine linguistique*. <https://vitritelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/26542620/reussite-educative>
- Péchu, C. (2008). « Laissez parler les objets ! » De l'objet des mouvements sociaux aux mouvements sociaux comme objet. Dans Favre, P, Fillieule, O et Jobard, F (dir.), *L'atelier du politiste. Pratiques, théories, représentations* (p. 59-78). La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.favre.2007.01.0059>.
- Plante, C. (2022, 29 novembre). *Bernard Drainville n'a pas l'intention de changer le système d'éducation à trois vitesses*. Le Devoir. <https://www.ledevoir.com/societe/education/772760/bernard-drainville-n-a-pas-l-intention-de-changer-le-systeme-d-education-a-trois-vitesses>
- Radio-Canada (2023, 2 août). *Gouvernance scolaire : les commissions scolaires anglophones ont gain de cause*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/2000967/loi-gouvernance-commissions-scolaires-anglophones>
- Réseau Périscope (2023). Réseau Périscope. <https://periscope-r.quebec/>
- Revillard, A. (2003). *La sociologie des mouvements sociaux : structures de mobilisations, opportunités politiques et processus de cadrage*. HAL Open Science. <https://shs.hal.science/halshs-01141740>
- Robert-Demontrond, P. (2011). *Le Zeitgeist des décroissants : continuités historiques et diversité idéologique d'un mouvement d'anticonsumption*. *Perspectives Culturelles de la Consommation*, 1, 109-140.
- Rui, S. (2018). Mouvements sociaux. Dans S. Paugam (dir.), *Les 100 mots de la sociologie* (p. 82-83). Presses universitaires de France.
- Saint-Arnaud, P. (2023, 29 août). *Bernard Drainville confiant qu'il y a un adulte dans chaque classe pour la rentrée*. Le Devoir. <https://www.ledevoir.com/politique/quebec/797043/bernard-drainville-confiant-qu-il-y-a-un-adulte-dans-chaque-classe-pour-la-rentree>
- Saussez, F. (2023). Vers le 3<sup>e</sup> lien en éducation : le retour ! Dans T. Laferrière, D. Savard, M.-A. Éthier, H. Makdissi et S. Allaire (dir.), *Le PL23 et l'INEE : excellence ou standardisation en éducation ? Réserves et propositions d'universitaires* (p.37-39) <https://sites.google.com/view/excellence-ou-standardisation>
- Savard, D. (2023). Le système éducatif instrumentalisé à une stratégie essentiellement économique, la réforme scolaire réduite à l'implantation d'une innovation sociale. Dans T. Laferrière, D. Savard, M.-A. Éthier, H. Makdissi et S. Allaire (dir.), *Le PL23 et l'INEE : excellence ou standardisation en éducation ? Réserves et propositions d'universitaires* (p.44-55) <https://sites.google.com/view/excellence-ou-standardisation>
- Sioui, M.-M. (2023a, 11 mai). *Démission en bloc d'un comité d'experts « attaqué » par la réforme Drainville*. Le Devoir. <https://www.ledevoir.com/societe/education/790908/demissions-en-bloc-dans-un-comite-d-experts-attaque-par-la-reforme-drainville>
- Sioui, M.-M. (2023b, 11 septembre). *Des consultations aux airs de « dîner de cons » pour la réforme Drainville*. Le Devoir. [https://www.ledevoir.com/politique/quebec/797816/consultations-airs-diner-cons?utm\\_source=recirculation&utm\\_medium=hyperlien&utm\\_campaign=corps\\_texte](https://www.ledevoir.com/politique/quebec/797816/consultations-airs-diner-cons?utm_source=recirculation&utm_medium=hyperlien&utm_campaign=corps_texte)

- Sioui, M.-M. (2023c, 22 novembre). *La CAQ glisse derrière le PQ dans un sondage et Legault promet « de faire mieux »*. Le Devoir. <https://www.ledevoir.com/politique/quebec/802406/pq-maintenant-tete-intentions-vote-selon-sondage>
- Sioui, M.-M. (2023d, 6 décembre). *Des profs appellent les élus caquistes au vote libre sur la réforme Drainville*. Le Devoir. <https://www.ledevoir.com/politique/quebec/803340/profs-appellent-elus-caquistes-vote-libre-reforme-drainville>
- Sioui, M.-M. (2023e, 12 décembre). *Drainville ressuscite un comité d'experts que sa réforme abolit*. Le Devoir. <https://www.ledevoir.com/politique/quebec/803676/drainville-ressuscite-capfe-approuver-voies-rapides-vers-enseignement>
- Sioui, M.-M. (2023f, 14 décembre). *Drainville a nommé une présidente en conflit d'intérêts, selon doyens et oppositions*. Le Devoir. <https://www.ledevoir.com/politique/quebec/803340/profs-appellent-elus-caquistes-vote-libre-reforme-drainville>
- Tremblay, É. (2023, 14 novembre). *Le projet de loi n° 23 : quelle place et quelles conséquences pour l'éducation des adultes ?* Institut de coopération pour l'éducation des adultes. <https://icea.qc.ca/fr/actualites/le-projet-de-loi-n%C2%B0-23-C2%A0%E2%80%AF-quelle-place-et-que-les-cons%C3%A9quences-pour-l%E2%80%99%C3%A9ducation-des>
- Tremblay, O. (2012, 15 décembre). *L'opti-pessimisme d'Edgar Morin*. Le Devoir. <https://www.ledevoir.com/culture/cinema/366520/l-opti-pessimisme-d-edgar-morin>
- Université TELUQ. (2023). *Diplôme d'études supérieures spécialisées en éducation préscolaire et en enseignement primaire (2103)*. Université TELUQ. <https://www.teluq.ca/site/etudes/offre/prog/diplome-d-etudes-superieures-specialisees-en-education-prescolaire-et-en-enseignement-primaire/>

## Pour citer cet article

- Bernatchez, J. et Lemieux, O. (2024). Analyse du mouvement social et de la dynamique de mobilisation des universitaires québécois en sciences de l'éducation opposés au projet de loi n° 23 en 2023. *Formation et profession*, 32(3), 1-18. <https://dx.doi.org/118162/fp.2024.897>



©Auteur.e.s Cette œuvre, disponible à  
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.904>, est distribuée  
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International  
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

Sonia **Revaz**  
Université de Genève (Suisse)

Louis **LeVasseur**  
Université Laval (Canada)

Bernard **Wentzel**  
Université Laval (Canada)

# L'implication des professionnels de l'enseignement dans les réformes éducatives : perspectives internationales et leçons pour la Loi 23 au Québec

The Involvement of Educational Professionals in Educational Reforms:  
international perspectives and lessons for Quebec's Bill

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.904>

## Résumé

Nous proposons de questionner les formes d'implication des professionnels de l'enseignement dans les processus de réformes de l'éducation. Pour ce faire, nous appuyons notre réflexion théorique sur des travaux empiriques portant sur des réformes implantées en France, en Suisse et au Québec. En interrogeant le rôle et la place des professionnels dans l'action publique éducative, notre réflexion aboutit à un « déficit de concertation » à l'endroit du monde de l'éducation en général, induisant un risque pour la légitimité de la gouvernance des systèmes éducatifs et pour les décisions politiques les concernant. Cette base heuristique est ensuite mobilisée pour analyser les modalités d'élaboration de la nouvelle Loi 23 au Québec et le rôle qu'y jouent les acteurs professionnels.

### Mots-clés

Réformes scolaires, enseignants, action publique, gouvernance, concertation.

### Abstract

We propose to examine the ways in which teaching professionals are involved in educational reform processes. To do so, we base our theoretical reflection on empirical studies of reforms implemented in France, Switzerland and Quebec. By questioning the role and place of professionals in public educational action, our reflection leads to a «concertation deficit» with regard to the world of education in general, inducing a risk for the legitimacy of the governance of educational systems and for the political decisions made about them. This heuristic basis is then used to analyze how the new Bill 23 was developed in Quebec, and the role played by professional actors.

### Keywords

Educational reform, teachers, public action, governance, consultation.

## Introduction

L'analyse de l'action publique dans le domaine de l'éducation a connu un essor constant au cours des dernières décennies, suscitant de plus en plus l'intérêt des chercheurs en sciences politiques et sociales. Le développement des travaux visant à rendre intelligibles les processus et mécanismes à la base des politiques éducatives et réformes de l'éducation a contribué à une importante circulation des concepts et des modèles d'analyse entre différentes disciplines et différents champs de la sociologie : de l'éducation (Duru-Bellat et al., 2022), des organisations (Crozier et Friedberg, 1977), de l'action publique (Hassenteufel, 2011). Il s'agit d'une des caractéristiques et probablement d'une des forces de la recherche en éducation : l'analyse des politiques éducatives peut s'inscrire dans de nombreux cadres théoriques et porter sur des objets très variés, des référentiels qui contribuent à l'élaboration d'une réforme aux processus d'évaluation de son impact et de ses effets.

L'analyse des politiques éducatives peut donc procéder de plusieurs perspectives théoriques. Il est possible d'étudier les effets des réformes sur les systèmes éducatifs, leurs structures, les finalités et les missions institutionnelles que ceux-ci poursuivent, les traditions et les valeurs qu'ils transmettent aux jeunes générations. L'analyse des politiques éducatives peut aussi porter sur la façon dont les réformes modifient, positivement ou négativement, le travail et l'identité professionnelle des enseignants, et sur les raisons pour lesquelles les enseignants emboîtent le pas des réformes ou, au contraire, s'y opposent. Une autre perspective consisterait encore à montrer non pas tant les conséquences des réformes sur les systèmes éducatifs et les enseignants, mais plutôt l'implication

même des professionnels de l'éducation et des groupes d'intérêt qui les représentent (associations professionnelles et syndicales) dans les processus de fabrication des réformes.

Notre réflexion s'inscrit dans cette dernière perspective. Comment la participation des professionnels à la définition des réformes se traduit-elle dans la réalité ? Advenant le cas d'une participation souhaitée, par l'État, de nombreux acteurs sociaux aux politiques publiques, le pouvoir qui leur est consenti est-il réel ou nominal ? Des techniques de communication finement élaborées amènent-elles ces acteurs à avaliser des décisions étatiques déjà prises en amont, selon « l'idéologie de la participation » et « l'idée de développement culturel » qu'a développées le sociologue québécois Fernand Dumont, et qui rendent compte de l'absorption de la culture ou du social par la rationalité politique (Dumont, 1979) ? Qu'en est-il donc du poids d'un groupe professionnel comme les enseignants, éventuellement appuyés par leur syndicat ou par les chercheurs des sciences de l'éducation, dans les décisions et processus de fabrication des réformes de l'éducation ?

On le voit à ces seules questions, les cas de figure des rapports entre les autorités publiques et les professionnels, entre les ministères de l'Éducation et l'école, sont extrêmement nombreux, et plusieurs formes de participation et d'implication des acteurs dans les réformes scolaires, de la conception de celles-ci à leur mise en œuvre, demeurent à explorer et à rendre intelligibles. Pour ce faire, nous proposons une réflexion théorique appuyée sur des travaux empiriques dans le but de mettre en lumière les enjeux de l'implication des acteurs professionnels dans les réformes scolaires. Nous souhaitons illustrer, à partir de réformes passées, différentes modalités de participation aux politiques éducatives et raisonner sur les implications que cette participation peut avoir sur la trajectoire et la légitimité des réformes. Notre réflexion se déroule en trois temps. La première partie sera constituée d'une réflexion théorique portant sur l'implication des acteurs professionnels dans les réformes éducatives, voire l'influence de ces derniers sur les réformes et leur légitimité. La deuxième partie s'appuiera sur des travaux empiriques portant sur des réformes implantées en France, en Suisse et au Québec. Elle aura pour but de mettre en évidence les rapports de force qui existent entre les autorités publiques et les professionnels au sein de l'action publique éducative, et les effets que ces rapports peuvent avoir sur les trajectoires des réformes éducatives. La mise en perspective des formes d'implication des professionnels dans ces réformes nous semble être une démarche heuristique prometteuse pour proposer une réflexion connectée à l'actualité éducative au Québec. Ce sera l'objet de la troisième partie, qui présentera la façon dont notre propos fait écho aux travaux d'élaboration, puis d'implantation de la nouvelle Loi 23. Dans cette optique, nous analyserons l'implication de différents groupes d'intérêt et leur niveau de participation durant le processus d'élaboration de la loi, leurs prises de position ou revendications, puis ouvrirons la réflexion sur l'influence possible de la réforme sur les activités des professionnels et sur la formation à l'enseignement.

## Enjeux de gouvernance et enjeux professionnels au cœur de l'action publique

Notre réflexion porte sur les mécanismes de l'action publique éducative, que nous souhaitons remettre en question en raison de la multiplicité d'acteurs impliqués dans les réformes de l'éducation et de la complexité des entreprises de changement des institutions scolaires. L'action publique est ici entendue comme un ensemble de processus visant la régulation de secteurs publics et reposant sur les actions d'une pluralité d'acteurs et d'institutions. Elle contribue à la régulation des activités collectives, « au changement social, à la résolution de conflits, aux ajustements entre différents groupes et intérêts » (Lascoumes et Le Galès, 2018, p. 19); elle vise donc surtout à contribuer à l'ordre social et politique.

Nous situons nos réflexions sur ces processus de régulation dans le champ de ce qu'il est devenu commun d'appeler les « nouveaux modes de gouvernance » (Bouvier, 2012; Lessard, 2006). La gouvernance renvoie ici à « la capacité de l'État à coordonner des activités interdépendantes, à réaliser un changement sans l'autorité légale de l'ordonner, tout en cherchant à élargir la décision à d'autres acteurs, secteurs ou organisations, pour accroître sa légitimité, l'efficacité et l'efficience de la gestion de son application » (Lessard, 2006, p. 184). L'action de l'autorité de gouvernement n'est qu'une dimension parmi d'autres de l'action publique, car celle-ci met l'accent sur la coopération, nourrissant une aspiration au compromis, à la négociation et au consensus pour dépasser les rapports stratégiques complexes où chacun manœuvre à son avantage. Halpern (2019) résume ces processus délibératifs en proposant trois notions qui constituent autant d'instruments de l'action publique : concertation, délibération et négociation : « ces termes renvoient à une forme spécifique de participation politique : l'association croissante, et selon des modalités distinctes, d'acteurs non institutionnels (associations, expertes, groupes d'intérêt), des usager·e·s, résident·e·s et citoyen·ne·s ordinaires à toutes les étapes du processus de politiques publiques » (p. 156). Alors que la concertation vise à anticiper les situations de conflits, la délibération constitue une procédure d'accord alternatif ou complémentaire, et la négociation est un marchandage entre des intérêts en concurrence.

Nous souhaitons aborder l'action publique ici sous l'angle des enjeux de gouvernance d'une part, et des enjeux professionnels d'autre part, pour mettre en évidence l'influence des relations entre les autorités publiques et les professionnels de l'enseignement sur la trajectoire et la légitimité des réformes de l'éducation.

### *L'implication des acteurs professionnels dans les réformes éducatives*

« Le fait qu'une réforme soit acceptée ou non [...] ne dépend pas seulement de l'accueil que lui réservent la société et ses membres, mais également des acteurs sociaux du champ scolaire et, en particulier, des enseignants; il revient en effet à ces derniers de traduire de manière pratique et concrète les nouvelles orientations choisies » (Weinstein, 2020, p. 63). Cette citation du sociologue chilien révèle la place centrale des acteurs professionnels dans la « fabrique » des politiques éducatives (Pons, 2024), en ce sens que ce sont eux qui vont rendre ces orientations concrètes et observables dans un contexte singulier. Pourtant, leur rôle dans l'élaboration des réformes n'est pas toujours reconnu et c'est pour cela qu'il nous semble opportun de se pencher sur les conditions et modalités de leur implication.

Si les enseignants peuvent adhérer aux changements promus et s'efforcer de les intégrer dans leur pratique, ils peuvent également soit résister à des réformes qu'ils percevraient comme étant négatives, pour les élèves et/ou pour eux-mêmes, soit réfuter le dirigisme politique dont elles seraient l'émanation. Leur implication dans une réforme peut relever de différentes dimensions. Elle peut relever de l'engagement militant à l'intérieur ou en dehors des réseaux de gouvernance. Dans ce sens, Rougerie (2019) parle de l'implication professionnelle en intégrant la dimension collective au-delà de la fonction exercée : elle invite notamment à penser le lien entre les sujets et l'institution qui les abrite. Les groupes d'intérêts, comme les syndicats et les associations professionnelles (Mach, 2015; Saurugger, 2019), illustrent parfaitement cette dimension collective de l'implication. Ils visent « à assurer auprès des pouvoirs publics la visibilité d'attentes collectives propres à certains acteurs sociaux, regroupés sur des bases prioritairement professionnelles » (Robert, 2014, p. 469). L'implication accompagnante ou contestataire des groupes d'intérêts influence la construction de la légitimité d'une réforme (Michel, 2010) dans la mesure où le lien qu'ils entretiennent avec la réalité du terrain constitue la condition *sine qua non* d'une connaissance pratique ou pragmatique des problèmes à traiter. Cette connaissance pratique relève d'un registre d'action fondamentalement différent du registre politique des technocrates, entrepreneurs de réformes représentant les intérêts des gouvernements au pouvoir.

L'implication des professionnels dans les réformes de l'éducation peut aussi se fonder sur l'expertise (Enthoven et al., 2015; Pons, 2022). Elle peut prendre des formes variées, telles que l'engagement dans une démarche de consultation ou encore l'implication dans des groupes de travail mandatés par l'État afin d'esquisser les grandes lignes d'une réforme qui peut devenir, à quelques virgules près, le libellé d'une politique éducative. Dans la mesure où l'objectif de la consultation est de recueillir, préalablement à une décision collective, les avis, opinions et préférences d'un certain nombre d'acteurs (Touzard, 2006), ces formes d'implication participent aussi d'un processus de légitimation d'une décision ou d'une réforme (Blatrix, 2010).

Enfin, l'implication se manifeste dans le travail réel, c'est-à-dire l'exercice de la profession. La mise en œuvre d'une politique dans un contexte local spécifique exige, pour les professionnels, de transformer leurs pratiques – souvent routinisées (Draelants, 2009; Dupriez, 2015) –, ce qui ne signifie pas qu'ils soient en accord avec les changements qui, dans bien des cas, leur sont imposés. Comme l'exprimaient Langevin et al. (2004), « toute réforme en profondeur d'un système entraîne des bouleversements chez ceux et celles qui en sont les principaux protagonistes et, parfois, qui en sont les premiers metteurs en scène, même quand ils n'ont pas choisi ce nouveau scénario » (p. 33). Au début des années 2000, Maroy (2006) a mis en évidence les facteurs de changement du travail enseignant liés aux politiques inscrites dans des logiques d'obligation de rendre des comptes reposant sur la responsabilisation des enseignants et la régulation par les résultats. En s'appuyant sur des analyses de réformes éducatives essentiellement menées en Angleterre, Maroy explique que ces politiques, teintées de managérialisme et mettant l'accent sur la réussite éducative, ont eu pour effet d'accroître la « pression à la “performativité” de l'activité » enseignante. Certaines des études mentionnées dans sa note de synthèse mettent en exergue le fait que les enseignants se sentent dépossédés de leur expertise pédagogique puisqu'ils sont encouragés à modifier leur pratique afin de répondre à des objectifs externes à leur classe ou à leur établissement.

Or, si les réformes viennent transformer l'exercice du métier des enseignants, ceux-ci peuvent aussi bouleverser et transformer, à leur tour, les réformes et les changements promus : « les résultats d'une politique publique dépendent fondamentalement de la manière dont les destinataires de cette politique vont la recevoir, l'interpréter et la traduire [...]. Traduire c'est toujours un peu trahir » (Draelants et Revaz, 2022, p. 24). C'est ce qu'ont montré notamment Coburn (2004) aux États-Unis, Draelants (2009) en Belgique ou encore Winz (2022) en Suisse, en mettant en évidence les transformations que les professionnels font subir aux réformes. Nous verrons, à travers trois exemples empiriques, comment certaines réformes ont transformé les pratiques professionnelles et l'idée de professionnalité des enseignants et, inversement, comment d'autres réformes ont été transformées par l'action de ces derniers.

## Illustrations empiriques

Dans cette partie, nous nous appuyons sur des exemples concrets de politiques éducatives pour mettre en perspective différentes formes d'implication des acteurs professionnels dans des processus de réformes éducatives. Afin d'établir un lien avec la Loi 23, nos illustrations empiriques sont traversées par deux questions :

- Comment sont consultés et intégrés dans le processus démocratique et dans les structures de gouvernance les groupes d'intérêts et leurs points de vue ?
- Quel peut être l'effet, à plus ou moins long terme, de la mise à l'écart de certains groupes d'intérêts dans un processus de réforme ?

Ces questions poseront les bases de la discussion que nous ouvrirons dans la dernière partie de ce texte, en lien avec la Loi 23 au Québec.

### *La réforme du baccalauréat en France et l'ombre d'une consultation*

Le premier exemple que nous présentons se situe en France. Il s'agit de la réforme du Baccalauréat général et technologique de 2018. Cette réforme majeure de l'éducation est intéressante à bien des égards par rapport à la question de l'implication puis de l'influence des groupes d'intérêt. Le baccalauréat est le diplôme qui ouvre les portes des études supérieures postsecondaires. Le projet de réforme part du double constat d'une perte de crédibilité de ce diplôme essentiel dans la structure du système scolaire français et d'une problématique de réussite éducative puisque les titulaires du baccalauréat échouent massivement dans les universités françaises, ce que le ministre de l'époque caractérisait de « fléau de l'échec dans l'enseignement supérieur ».

Selon le Décret no 2018-614 du 16 juillet 2018, cette réforme supprimait les séries de l'examen du Baccalauréat général et réorganisait la passation des épreuves, notamment en introduisant une part de contrôle continu. Cela devait atténuer la hiérarchie entre les filières et favoriser la lutte contre les inégalités scolaires. Cette réforme échappa au débat législatif parlementaire sur un projet de loi puisqu'elle fut promulguée par un Décret réformant le Code de l'éducation. Néanmoins, le ministre de l'Éducation de l'époque, Jean-Michel Blanquer, fut auditionné par la commission des Affaires culturelles le 20 janvier 2018. Lors de cette séance d'audition, la réforme fut présentée comme le fruit d'une large consultation. Malgré cette affirmation du ministre, la réforme entraîna un large mouvement

de contestation, d'abord par les différents groupes d'intérêt concernés. Ensuite, elle fut même remise en question par les agents intermédiaires de l'administration de l'éducation nationale qui constatèrent un certain nombre de problèmes liés à sa mise en œuvre, en particulier sa complexité aux yeux du public.

Arrêtons-nous ici sur le seul document qui rend compte publiquement de cette large consultation évoquée en Commission de l'Assemblée nationale par le ministre de l'Éducation. Il s'agit du rapport remis par Pierre Mathiot au ministre de l'Éducation nationale le 24 janvier 2018<sup>1</sup>. Deux éléments retiennent en particulier notre attention en parcourant ce rapport. Tout d'abord, le rapport présente en annexe une liste conséquente de groupes d'intérêt ayant été auditionnés : organisations syndicales des secteurs publics et privés, fédérations de parents d'élèves, représentants d'étudiants, etc. Après une introduction rappelant la mission confiée et la méthode de travail privilégiée, le rapport propose une présentation détaillée d'un modèle de réforme « clé en main », mais aucune partie ne décrit les résultats de la consultation, ni même leur intégration dans l'élaboration du modèle. En comparaison avec d'autres rapports du même type (voir par exemple : Wentzel, 2022), nous pouvons constater une absence d'intégration du contenu de la consultation, au-delà de mentionner son existence. Sur la base de ces analyses, il n'est pas possible de considérer cette procédure de consultation comme un instrument de gouvernance réflexive ou un levier contribuant à la construction d'un consensus. Cependant, pour faire le lien avec notre réflexion sur le projet de loi 23, ce qui étonne moins, au vu de l'ignorance du point de vue des groupes d'intérêt, c'est la contestation particulièrement vive dont cette réforme a fait l'objet. Nous y reviendrons.

### ***Implication forte et délégitimation des groupes d'intérêt en Suisse***

Un second exemple met en évidence des formes d'implication très différentes des groupes d'intérêt dans deux réformes du premier cycle secondaire dans deux cantons suisses : Genève et Vaud<sup>2</sup>. La Suisse étant un État fédéral, la scolarité obligatoire est de la prérogative des cantons, qui disposent ainsi d'une large autonomie en ce qui concerne l'organisation et la gestion de leur système éducatif. Cette autonomie se manifeste particulièrement dans le premier cycle secondaire, où les différences sont les plus notables. Les deux réformes sont entrées en vigueur au début des années 2010, elles concernent la structure de cette étape de la scolarité et visent plus précisément le système de répartition des élèves à la sortie de l'école primaire.

Ce qui nous intéresse ici relève de l'implication des groupes d'intérêt, qui ont occupé un rôle déterminant dans les deux réformes. A Genève, ce sont des associations d'enseignants, directeurs d'établissement et parents d'élèves qui ont sollicité les autorités publiques à travers des initiatives populaires<sup>3</sup> pour qu'elles prennent en charge la question de la répartition des élèves au premier cycle secondaire, considérée comme peu efficace. La première initiative populaire avait pour but d'augmenter le nombre de filières<sup>4</sup> (*tracks*) et la seconde visait à les supprimer. En rédigeant ces projets de loi, les groupes d'intérêt ont contribué à la définition du problème – le système d'orientation des élèves – bien que leurs propositions de solution étaient opposées. Dans le canton de Vaud, il s'agissait également de prendre une décision concernant le système de filières. Alors qu'un projet de loi était en préparation au sein du Département (Ministère) pour réduire le nombre de filières existantes, trois associations ont coopéré pour rédiger une initiative populaire visant, au contraire, à les maintenir. Dans le canton de Vaud, la démarche associative s'est donc faite parallèlement à la démarche gouvernementale. Les mêmes questions étaient

posées dans les deux cantons, mais des réponses allant dans des directions opposées ont été prises : à Genève, on a augmenté le nombre de filières – de deux à trois – alors que dans le canton de Vaud, elles ont été réduites de trois à deux.

Revaz (2024) a analysé les stratégies et démarches d'implication entreprises par les groupes d'intérêt dont le but consistait à influencer les réformes. La méthodologie de l'enquête repose sur des analyses thématiques de quatre corpus de textes : la presse régionale et cantonale; les transcriptions d'entretiens semi-directifs avec des acteurs de la réforme; les publications des groupes d'intérêt; et les transcriptions des débats parlementaires concernant les réformes. L'un des objectifs de l'analyse était de mettre en évidence le poids de l'implication des groupes d'intérêt sur les réformes et ainsi rendre compte de la place de l'expertise professionnelle dans l'élaboration de ces dernières.

Malgré le caractère participatif de la démocratie suisse qui institutionnalise le rôle des groupes d'intérêt et bien que ces derniers aient occupé un rôle central dans la définition des problèmes à régler et leur inscription au programme politique, les analyses révèlent des stratégies, de la part des autorités publiques, visant à restreindre le rôle des groupes d'intérêt. À Genève, on observe des stratégies d'évincement des professionnels de l'enseignement, associés à de fréquentes querelles idéologiques sur la question des filières et de la répartition des élèves. Revaz (2024) conclut dès lors à un « sacrifice démocratique » au profit de la stabilité et de la gouvernance du système éducatif. Dans la continuité de cette enquête, Fouquet-Chauprade, Revaz et Charmillot (2023) ont analysé les suites de cette réforme, mettant en évidence l'échec de cette stratégie politique et surtout de la réforme qui en a découlé, décrite par ses détracteurs comme un compromis strictement politique éloigné des problématiques scolaires à traiter. Une telle éviction des groupes d'intérêt n'a pas eu lieu dans le canton de Vaud, où les associations et syndicats ont davantage été sollicités dans le processus de réforme. Toutefois, leur légitimité a surtout été reconnue durant la phase de mise en œuvre de la nouvelle loi et moins pendant l'élaboration du projet.

Si les groupes d'intérêt ont été écartés durant l'ensemble des phases du processus de fabrication de la réforme à Genève et considérés davantage dans l'implantation que durant les phases de définition de la réforme dans le canton de Vaud, on peut conclure, dans les deux cas, à un déficit de concertation des acteurs sociaux et professionnels.

Finalement, cette recherche met en évidence une problématique centrale par rapport aux modes de gouvernance démocratique : l'absence de garantie, pour les groupes d'intérêt qui bénéficient pourtant d'une reconnaissance institutionnelle dans la démocratie participative suisse, d'être pris en compte dans l'élaboration des réformes qu'ils auront à mettre en œuvre. Elle montre, en d'autres termes, que l'implication des professionnels, légitimée par leur expertise, n'affecte pas nécessairement les réformes d'éducation. Il est encore une fois possible de faire le lien avec le projet de loi 23 en introduisant un questionnement sur la place de l'expertise dans les processus décisionnels. Les prises de position multiples au nom d'une certaine expertise – et cela implique aussi les chercheurs – dans des articles scientifiques ou de presse, autant que dans des processus de consultation formels ou informels, ne constituent pas une garantie d'être entendu et pris en compte dans un processus de réforme marqué par des stratégies et compromis de nature politique.

### ***Des États généraux à la réforme du Renouveau pédagogique au Québec***

Pour finir cette partie consacrée à l'implication des acteurs professionnels dans les processus de réforme, revisitons une autre approche du fonctionnement démocratique des institutions dans un processus de réforme. Il s'agit de la réforme du Renouveau pédagogique au Québec qui date du début des années 2000 et dont la description constitue un préalable important à nos analyses de la Loi 23.

Vers le milieu des années 1990, la Commission des États généraux sur l'éducation (Ministère de l'Éducation, 1996) se vit confier par le gouvernement du Québec un mandat visant à préciser la situation de l'éducation au Québec et à en analyser les principaux éléments, à partir de consultations. Une deuxième période des travaux de la Commission visait à définir des perspectives et des priorités d'action pour l'avenir de l'éducation au Québec.

Durant l'élaboration de cette réforme, le pouvoir politique mobilisa tous les instruments de consultation à disposition pour la construction d'un consensus jugé nécessaire à ce projet de société. Le terme de consensus apparaît explicitement dans le mandat : une prise en compte des besoins et attentes de la population; la création d'espaces de réflexions collectives et de discussions; la définition d'objectifs prioritaires pour l'école et pour l'avenir de l'éducation; l'émergence d'un consensus autour de ces priorités. La parole fut notamment donnée aux experts. Ainsi, le Groupe de travail sur la réforme du curriculum rendit un rapport pour « Réaffirmer l'école » (1997) et le Conseil supérieur de l'éducation proposa un avis intitulé « Pour un renouvellement prometteur des programmes à l'école » (1998).

L'implantation de la réforme sur un temps long durant la décennie suivante permit la poursuite des débats, consultations et autres prises de position. Le caractère exceptionnel des États généraux sur l'éducation a assurément facilité la communication politique autour de la réforme, à l'exemple des propos de la ministre Marois (1996) : « c'est dans un climat de transparence, de dialogue et de concertation que continuera de se préciser, au fil de sa mise en œuvre, cette importante réforme de l'éducation » (MÉQ, 1996)<sup>5</sup>. Si nous qualifions d'exceptionnel le processus d'implication d'acteurs et de groupes d'intérêt divers dans la construction de cette réforme de l'éducation en comparaison avec les autres exemples que nous avons présentés, nous faisons malgré tout le constat que la réforme du Renouveau pédagogique n'a pas échappé, au fil du temps, à une forte critique et même à certaines résistances de la part de groupes d'intérêt, à commencer par les principaux syndicats des enseignants. En 2006, la Fédération autonome de l'enseignement réclamait dans un communiqué un arrêt immédiat de la réforme : « À la suite d'une consultation auprès des instances locales, les délégations des neuf syndicats affiliés à la Fédération autonome de l'enseignement (FAE) ont résolu unanimement aujourd'hui lors du Conseil fédératif de réclamer l'arrêt de l'implantation et du développement de la réforme de l'éducation pour obtenir des corrections fondamentales dans les plus brefs délais ». L'idée fut reprise par la suite, notamment au sein d'un collectif au nom sans équivoque : « Stoppons la réforme ». Par ailleurs, la Fédération des syndicats enseignants (FSE-CSQ) présenta en 2013 un mémoire au Conseil supérieur de l'éducation dans lequel le bilan de la réforme apparut très critique. Parmi les éléments dont il fut question dans ce rapport apparut notamment un certain effet sur le travail enseignant et l'autonomie pédagogique. Il est vrai que l'implantation de la réforme du Renouveau pédagogique fut réalisée durant une période marquée par un renforcement des politiques de régulation par les résultats.

La réforme du Nouveau pédagogique est très différente des deux autres exemples, notamment parce que son lancement résulte d'un large processus de consultation et d'un travail approfondi pour articuler l'état des lieux et les perspectives prioritaires. Des États généraux sont à nouveau réclamés par certaines voix au Québec, au moment de l'annonce publique du projet de loi 23. Même si le consensus autour des objectifs annoncés lors des États généraux s'est effrité au fil des ans et que la contestation des groupes d'intérêt est devenue de plus en plus présente, cet instrument de la gouvernance semble demeurer un modèle de concertation pour bâtir l'éducation. D'ailleurs, la cristallisation de certaines tensions autour du Nouveau pédagogique renvoie aussi à d'autres réalités que nous ne développerons pas ici, telles que la dégradation de la condition enseignante (Tardif, 2015).

## **La Loi 23 : quelques éléments d'analyse d'une réforme éducative controversée**

Nous avons fait le choix d'entrer dans le projet de loi 23 par la problématique des groupes d'intérêt et le cadre théorique de l'action publique pour analyser, sur le fond, les tensions conceptuelles ou idéologiques autour de ce projet, et sur la forme, l'implication, ou non, des professionnels et groupes d'intérêt. À l'issue de notre démarche, une visée prospective ne pourrait être que limitée, mais, notamment sur ce point, les exemples présentés ci-dessus peuvent apporter des éclairages intéressants.

### ***Le projet de loi dans les grandes lignes***

La Loi 23 au Québec a été adoptée le 7 décembre 2023. Ce projet de réforme, présenté par le ministre de l'Éducation, visait une amélioration de l'efficacité du réseau de l'éducation au Québec. Selon le ministre, l'adoption de cette loi devait favoriser une meilleure cohérence entre l'orientation gouvernementale et le terrain, cohérence qui serait bénéfique à la réussite de tous les élèves, ainsi qu'un accès amélioré aux données probantes grâce à la création de l'Institut national d'excellence en éducation (INEÉ). La lecture du texte de loi met clairement en évidence un renforcement du pouvoir de contrôle direct du ministre dans la gouvernance des centres de services scolaires, aussi bien à travers des procédures de nomination des directeurs généraux des centres de services scolaires que par les processus d'imputabilité : « tout centre de services scolaire doit conclure avec le ministre une entente de gestion et d'imputabilité contenant notamment des indicateurs nationaux, des objectifs et des orientations » (Projet de loi no 23, Notes explicatives).

Un institut national d'excellence en éducation est créé en conséquence afin d'assurer ce contrôle d'efficacité et de qualité du système éducatif. Sa mission s'inscrit pleinement dans la logique managériale de la Nouvelle gestion publique, puisqu'elle consiste à « identifier les meilleures pratiques, élaborer et maintenir à jour des recommandations, les diffuser aux intervenants du système d'éducation et les rendre publiques, accompagnées de leurs justifications et des informations utilisées pour leur élaboration » (Loi sur l'Institut national d'excellence en éducation)<sup>6</sup>.

### ***Débats et controverses : les professions de l'enseignement ont d'autres enjeux prioritaires***

Nous voici rendus à la croisée des chemins de notre argumentation. Nous avons centré notre propos sur l'idée d'un « déficit de concertation » des autorités publiques à l'endroit des acteurs professionnels dans le cadre de projets de réformes éducatives (France, Suisse, Québec). Après avoir examiné leur implication dans les processus de construction de la Loi 23, rien ne nous autorise, pour l'instant, à décrire la manière dont cette loi est mise en œuvre concrètement par ces mêmes acteurs, et à relever les conséquences de cette loi sur les enseignants, leur travail et leur identité professionnelle. Il en va de même des conséquences concrètes de la loi sur les missions de l'école québécoise et les contenus d'enseignement, ainsi que sur la structure du pouvoir au sein du système scolaire, ce que nous avons qualifié de « formes », « modes » ou « structures » de gouvernance. Seuls le temps et des recherches empiriques permettront de déterminer si la Loi 23 mènera à un enseignement de meilleure qualité.

Si les auteurs de la présente contribution n'ont pas encore étudié empiriquement ces différents éléments liés à la Loi 23, il est cependant possible d'exposer différents arguments des professionnels et groupes d'intérêt, comme la Centrale des syndicats des enseignants (CSE), le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ), la Fédération autonome des enseignants (FAE), le Syndicat des professeur.es de l'Université Laval (SPUL), l'Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ) qui, dans le cadre de discours officiels comme des mémoires, se sont opposés à certaines dispositions de la loi ou à la loi dans son ensemble. Ces discours touchent tout autant à l'enseignement, à la formation à l'enseignement, à la recherche sur l'enseignement et aux missions de l'école québécoise qu'aux modes de gouvernance du système éducatif québécois. Tous ces domaines illustrent de façon très claire l'absence de consensus autour de la Loi 23; ils sont autant de chantiers ouverts pour la recherche. Examinons pour l'instant ce qu'en disent les acteurs principalement intéressés par les conséquences de cette loi sur le monde de l'éducation au Québec.

L'un des premiers éléments de controverse que nous avons pu relever dans les prises de positions de groupes d'intérêt concerne l'objet même de la réforme. Si, du point de vue du pouvoir politique, la conjoncture justifiait ce type de réforme, du point de vue des groupes d'intérêt représentant les professionnels de l'enseignement, la perception est totalement inverse. Au moment de son annonce par le ministre, la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) s'exprimait en ces termes :

D'entrée de jeu, nous pouvons affirmer, sans exagération, que cette pièce législative n'apporte pas de solutions aux défis auxquels fait face le réseau scolaire actuellement et qui demandent pourtant une réponse urgente, comme l'attraction et la rétention du personnel, la composition de la classe ou la présence de services offerts par une diversité de personnels pour aider les élèves à cheminer dans leur parcours scolaire. Elle n'améliorera pas grand-chose sur le plancher des vaches !<sup>7</sup>

La CSQ affirme donc que non seulement la réforme n'apporte rien aux problèmes majeurs qui touchent actuellement le réseau d'éducation, notamment la pénurie de main-d'œuvre qualifiée et les conditions de travail, mais qu'en plus elle pose un problème fondamental par rapport aux modes de gouvernance démocratiques. Dans son mémoire sur le projet de loi 23 déposé à la Commission de la Culture et de l'Éducation, la Fédération autonome de l'enseignement (FAE) s'indigne de « la direction que le ministre souhaite faire prendre à l'école publique : l'exercice d'un pouvoir absolu, en toute ignorance et

en toute incurie [sic] des tenants et aboutissants de la réalité des classes et des écoles » (p. 19). Ici, c'est la légitimité des décisions du ministère qui est remise en question, en ce sens qu'elles ne prennent pas en compte la réalité concrète et singulière dans laquelle la réforme doit être implantée. Un manque de légitimité pragmatique (Draelants et Revaz, 2022) causé, comme dans les précédents cas étudiés, à un déficit de la concertation.

La création d'un institut national d'excellence en éducation constitue un autre élément de controverse. Inscrite dans la montée en puissance des politiques éducatives « fondées sur les preuves », cette décision repose sur l'idée que le recours à des données probantes permet l'amélioration des méthodes pédagogiques et des systèmes éducatifs dans leur globalité. Rappelons que dans le cadre de la Loi 23, l'introduction d'une culture de l'évaluation justifie, *in fine*, que le ministre intervienne dans les structures éducatives afin qu'une nouvelle culture pédagogique axée sur la performance, ou sur ce que Ball (2003) appelle la « performativité », soit implantée dans des établissements dont les résultats ne seraient pas à hauteur des attentes. Au-delà de la révolte induite par cette décision auprès des enseignants qui voient leur autonomie professionnelle menacée, la création de l'INEE a également provoqué la controverse auprès des professeurs universitaires : quel sera le rôle de l'INEE dans le domaine de la formation des enseignants, alors que le Comité d'agrément des programmes de formation semble amené à disparaître dans sa forme actuelle ? Aura-t-il pour mission de guider les bonnes pratiques pédagogiques d'un groupe professionnel revendiquant son autonomie fondée sur l'expertise ? Il se posera assurément, à plus ou moins brève échéance, un problème de légitimité en raison d'une absence de concertation de ces acteurs, y compris pour la mise en place de l'Institut, depuis l'adoption de la Loi 23. À l'évidence, le thème des bonnes pratiques et, par extension, celui des données probantes soutiennent les crispations actuelles. Cela renvoie dos à dos différentes expertises universitaires concernant les processus de production, de transmission et de mobilisation des savoirs professionnels.

### ***Liberté académique et formation des enseignants : quand les acteurs universitaires deviennent partie prenante***

Il est indéniable que la Loi 23 soulève de nombreux enjeux pour la formation des enseignants, pour la recherche en éducation et, tout simplement, pour les professeurs des facultés des sciences de l'éducation au Québec qui sont devenus, eux-mêmes, partie prenante dans le cadre de cette réforme. D'ailleurs, les groupes d'intérêt qui représentent les professeurs d'université, à savoir les syndicats propres à chaque université, se sont exprimés sur le projet de loi, à l'image du SPUL de l'Université Laval qui a énoncé cinq considérants, dont les trois suivants, pour demander, le 28 août 2023, le retrait du projet de loi :

- CONSIDÉRANT que le projet de loi 23 ouvre la voie à diverses formes d'ingérence du gouvernement envers les programmes de formation universitaire et la recherche dans le domaine de l'enseignement ;
- CONSIDÉRANT que le projet de loi 23 et les discours qui le promeuvent appellent à un rétrécissement du champ de recherche, à une directivité dans la promotion d'un type de recherche et à une mainmise sur la formation universitaire dans le domaine de l'enseignement ;
- CONSIDÉRANT que le projet de loi 23 n'a fait l'objet que de consultations très restreintes auprès des instances universitaires et de la communauté professorale dans le domaine de l'enseignement malgré les implications pour ces dernières.

Fait assez rare, même les facultés d'éducation ont pris position, sous l'égide de l'Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ), par rapport aux orientations ministérielles non concertées :

Nous considérons que si l'INEÉ veut atteindre son premier objectif soit « dresser la synthèse la plus objective possible de l'état des connaissances scientifiques disponibles, au Québec et ailleurs, sur toutes questions concernant la réussite éducative », il doit tenir en compte des recherches variées, des épistémologies diverses qui respectent, à leur façon, les critères de validité et scientificité<sup>8</sup>.

Ici, le déficit de concertation est à nouveau fortement dénoncé. La réforme suscite par ailleurs la controverse en raison de la modification de la mission du Conseil supérieur de l'éducation, qui, désormais centré sur l'enseignement supérieur, ne représente plus le pilier de la gouvernance participative et de la concertation au Québec pour tout ce qui touche à l'éducation préscolaire, primaire et secondaire. Dans ce sens, elle rompt, d'une certaine manière, avec l'aspiration à la démocratie caractéristique de la Révolution tranquille. Parmi les prises de position d'universitaires sur projet de loi, Lessard (2023) revient sur l'importance de préserver une instance comme le CSE, tout en la faisant évoluer, et il propose une alternative au déficit de concertation ayant caractérisé le processus d'élaboration du projet de loi 23. La tenue de nouveaux États généraux de l'Éducation permettrait de redéfinir les enjeux prioritaires :

Il en est question sur la place publique depuis quelques années déjà : en effet, en réaction au court-termisme ambiant, une demande s'exprime en faveur de la tenue de nouveaux États généraux de l'éducation ou d'une Commission Parent 2.0. Pour les États généraux de 1995-96, le Conseil avait alors joué un rôle important [...] Il me semble qu'il serait proactif de sa part de préparer de nouveaux États généraux de l'éducation en étroite relation avec les acteurs concernés, et notamment en y intégrant des mouvements citoyens. (p. 16)

On décèle dans ces différents extraits les signes d'une absence de concertation, de délibération et de négociation, pour reprendre les trois notions de Halpern (2019), entre les autorités publiques et les (multiples) acteurs sociaux concernés par la Loi 23. Cette absence illustre, comme on l'a vu dans les trois cas précédents, des fonctionnements qui invitent à interroger la dimension démocratique des modes de gouvernance et des mécanismes de l'action publique éducative.

## Conclusion

Comme dans de nombreux pays, au cours des trente dernières années, le référentiel de la Nouvelle gestion publique a largement inspiré les réformes éducatives dans le monde et au Québec. D'une certaine manière, la Loi 23 poursuit cette logique de régulation du système d'éducation en réaffirmant l'autorité du pouvoir central dans la mise en place de nouveaux instruments de reddition de comptes. La question, pour nous, même si elle demeure fort intéressante, n'est pas tant de déterminer si les changements reliés à la promulgation de la Loi 23 sont pertinents par rapport aux différents problèmes qui plombent l'école québécoise de 2024, comme la pénurie des enseignants qui semble avoir atteint son paroxysme au cours de l'année scolaire 2022-2023. La question qui a traversé la présente contribution est plutôt d'interroger le rôle et la place de la concertation des professionnels et groupes d'intérêts au sein des instruments de gouvernance et leur poids sur la trajectoire et la légitimité des réformes d'éducation.

Nous pouvons tirer, des trois cas empiriques présentés, plusieurs enseignements pour penser les modalités d'élaboration de la Loi 23, notamment et surtout l'implication des acteurs professionnels et les effets possibles qu'elle peut avoir dans le temps. Nous posons la question, en introduction, du pouvoir réel ou nominal des groupes d'intérêt dans les processus de fabrication des réformes d'éducation. Nous avons montré, avec la réforme du Baccalauréat en France, que les contenus d'une procédure de consultation peuvent être omis et qu'une telle procédure peut, face à des enjeux politiques, manquer à sa mission : celle de constituer un instrument de gouvernance réflexive, un levier contribuant à la construction d'un consensus et à la légitimation d'une réforme. Avec les deux réformes suisses, nous avons vu que les querelles idéologiques sur l'éducation peuvent inciter les autorités à renoncer à toute forme de concertation des professionnels, malgré la reconnaissance de leur expertise. À Genève, cela a contribué à un manque de légitimité de la réforme et, *in fine*, à son échec. Enfin, la réforme du Renouveau pédagogique au Québec nous a montré que l'implication des professionnels et leur concertation *pendant* l'élaboration de changements ne permet pas d'empêcher toute forme de contestation dans le temps, au fur et à mesure de l'évolution de l'école et de la société.

Revenons à nos considérations sur la Loi 23. Bien qu'un déficit de concertation puisse déjà être avéré, nous pouvons imaginer que relancer un processus démocratique comme les États généraux de l'éducation pourrait constituer une piste dans le sens d'une meilleure légitimation des changements à venir et contribuerait à remettre au premier plan l'éducation en tant que priorité politique et sociale pour l'avenir de la société québécoise. Les grèves dans le secteur public en fin d'année 2023 ont eu cet effet, dans une certaine mesure, en rappelant l'attachement de la société québécoise à son système d'éducation et aux acteurs professionnels qui lui permettent d'accomplir ses principales missions. Ce qui semble fondamental et qui ressort de la mise en perspective proposée ici, c'est que la complexité de la fabrication des réformes d'éducation appelle nécessairement à une gouvernance multi-niveaux permettant d'apporter des ajustements tout au long de leur trajectoire et impliquant ceux qui constituent le « centre opérationnel » (Mintzberg, 1982) des systèmes éducatifs, les professionnels.

## Notes

- <sup>1</sup> Le 24 janvier 2018, Pierre Mathiot, professeur des universités, remettait au gouvernement son rapport sur le baccalauréat nouvelle formule, qui devait entrer en vigueur en 2021. Concernant les épreuves du baccalauréat, l'ambition était à la fois de simplifier son organisation, d'affirmer sa fonction d'accès à l'enseignement supérieur en lien avec la question essentielle de l'orientation et de restaurer sa crédibilité en en faisant une étape déterminante de la réussite future des élèves.
- <sup>2</sup> L'intérêt de la comparaison des deux réformes repose sur plusieurs éléments. D'abord, il s'agit de deux cantons limitrophes et les processus d'élaboration des réformes ont été momentanément simultanés : de 2005 à 2011 dans le canton de Genève et de 2007 à 2013 dans le canton de Vaud.
- <sup>3</sup> Les initiatives populaires sont des outils de la démocratie participative suisse : elles permettent aux citoyens suisses de proposer des lois ou des modifications de lois.
- <sup>4</sup> Les filières sont des regroupements dans lesquels les élèves sont répartis en fonction de leurs résultats scolaires. Les filières sont généralement associées à des niveaux de compétences : élémentaire, moyen ou élevé. Elles donnent accès à des cursus différents : des formations professionnelles pour les filières à exigences élémentaires et moyennes et des formations préparant aux études tertiaires pour les filières à exigences élevées.
- <sup>5</sup> Absence de pagination dans le document.
- <sup>6</sup> <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/I-13.021>
- <sup>7</sup> <https://www.lacsq.org/dossiers/la-reforme-drainville-pl23-nest-pas-une-priorite/>
- <sup>8</sup> Mémoire déposé par l'Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ) dans le cadre de la consultation publique sur le projet de création d'un institut national d'excellence en éducation.

## Références

- Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18 (2), 215-228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Blatrix, C. (2010). Concertation et débat public. Dans O. Borraz et V. Guiraudon (dir.), *Politiques publiques 2. Changer la société* (p. 213-242). Presses de Sciences Po.
- Bouvier, A. (2012). *La gouvernance des systèmes éducatifs*. Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bouvi.2012.01>
- Coburn, C. E. (2004). Beyond decoupling: rethinking the relationship between the institutional environment and the classroom. *Sociology of Education*, 3(77), 211-244. <https://doi.org/10.1177/003804070407700302>
- Crozier, M., et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*. Éditions du Seuil. <https://archive.org/details/lacteurdesysteme0000croz>
- Draelants, H. (2009). *Réforme pédagogique et légitimation. Le cas d'une politique de lutte contre le redoublement*. De Boeck Université.
- Draelants, H. et Revaz, S. (2022). *Penser la plausibilité des réformes éducatives. La légitimation comme condition du changement institutionnel*. Cnesco-Cnam. <https://hal.science/hal-04673407>
- Dumont, F. (1979). L'idée de développement culturel : esquisse pour une psychanalyse. *Sociologie et sociétés*, 11(2), 7-31. <https://doi.org/10.7202/001217ar>
- Dupriez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école ? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.dupri.2015.01>
- Duru-Bellat, M., Farges, G. et van Zanten, A. (2022). *Sociologie de l'école*. Armand Colin.

- Enthoven, S., Letor, C. et Dupriez, V. (2015). Réformes pédagogiques et autonomie professionnelle : un couple en tension. *Revue française de pédagogie*, 192, 95-108. <https://doi.org/10.4000/rfp.4843>
- Fouquet-Chauprade, B., Revaz, S. et Charmillot S. (2023). Une entrepreneure de morale au pays du consensus : Fabrication d'une politique scolaire en Suisse. *Revue suisse de sociologie*, 1-20. <https://doi.org/10.2478/sjs-2023-0013>
- Halpern, C. (2019). Concertation/délibération/négociation. Dans L. Boussaguet (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques* (5<sup>e</sup> éd., p. 155-163). Presses de Sciences Po.
- Hassenteufel, P. (2011). *Sociologie politique : l'action publique*. Armand Colin. <https://doi.org/10.4000/lectures.795>
- Langevin, L., Boily, M., et Talbot, N. (2004). Les impacts pédagogiques de la réforme. Qu'en pensent les enseignantes et les enseignants ? *Pédagogie collégiale*, 17(4), 33-38. [https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/21533/Langevin\\_17\\_4.pdf](https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/21533/Langevin_17_4.pdf)
- Lascoumes, P. et Le Galès, P. (2018). *Sociologie de l'action publique* (2<sup>e</sup> éd.). Armand Colin.
- Lessard, C. (2006). La « gouvernance » de l'éducation au Canada : tendances et significations. *Éducation et sociétés*, 18(2), 181-201. <https://doi.org/10.3917/es.018.0181>.
- Mach, A. (2015). *Groupes d'intérêt et pouvoir politique*. Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 155, 111-142. <https://doi.org/10.4000/rfp.273>
- Michel, H. (2010). Mouvements sociaux, groupes d'intérêts et politiques publiques. Dans O. Borraz et V. Guiraudon (dir.), *Politiques publiques, 2. Changer la société* (p. 189-212). Presses de Sciences Po.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1997a). *Réaffirmer l'école. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum* (rapport Inchauspe). Gouvernement du Québec. <https://doi.org/10.7202/1060307>
- Ministère de l'Éducation du Québec (1997b). *L'école tout un programme, Énoncé de politique éducative*. Gouvernement du Québec. <https://doi.org/10.7202/1054732ar>
- Ministère de l'Éducation du Québec (1996). *Les États généraux sur l'éducation*. Gouvernement du Québec. <https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs40261>
- Ministère de l'Éducation du Québec, (1994). *Préparer les jeunes au 21<sup>e</sup> siècle. Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire* (rapport Corbo). Gouvernement du Québec. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/49708>
- Mintzberg, H. (1982). *Structures et dynamiques des organisations*. Éditions Organisation.
- Pons, X. (2022). *Les trois âges des politiques d'éducation. Contexte, fabrique et mise en œuvre des réformes*. Cnesco-Cnam. [https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2022/03/Cnesco\\_CCI\\_Gouv\\_RT\\_Pons.pdf](https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2022/03/Cnesco_CCI_Gouv_RT_Pons.pdf)
- Pons, X. (2024). *La fabrique des politiques d'éducation*. Presses universitaires de France.
- Revaz, S. (2024). Are interest groups effective public action influencers in the field of education? Case studies of two school reforms in Switzerland. *European Educational Research Journal*. <https://doi.org/10.1177/14749041231221468>
- Robert, A. (2014). Groupes d'intérêt et politiques de l'éducation. Dans J. Beillerot et N. Mosconi (dir.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (p. 469-478). Dunod.
- Rougerie, C. (2019). Implication professionnelle : (professional involvement – participación profesional). Dans A. Vandeveldel-Rougale (dir.), *Dictionnaire de sociologie clinique* (p. 355-356). Érès.
- Saurugger, S. (2019). Groupe d'intérêt. Dans L. Boussaguet, S. Jacquot et P. Ravinet (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques* (p. 305-312). Presses de Sciences Po.
- Tardif, M. (2015). L'évolution de la formation à l'enseignement au Québec depuis la création du ministère de l'Éducation : 1964-2014. *Cap-aux-Diamants : revue d'histoire du Québec* (119), 52-55.
- Touzard, H. (2006). Consultation, concertation, négociation. Une courte note théorique. *Négociations* (5)1, 67-74. <https://doi.org/10.3917/neg.005.0067>.

- Wentzel, B. (2022). La professionnalisation des formations à l'enseignement en Suisse : approche critique du développement institutionnel des hautes écoles pédagogiques. Dans J.-F. Marcel, M. Tardif et T. Piot (dir.), *Trente ans de politiques de professionnalisation des enseignants. Regards internationaux*. Presses de l'Université du Midi.
- Weinstein, J. (2020). Syndicats enseignants et réformes éducatives : une relation vouée à l'échec ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 83, 63-67. <https://doi.org/10.4000/ries.9308>
- Winz, K. (2022). *La mise en œuvre des réformes structurelles en éducation : le cas de Neuchâtel*. [thèse de doctorat, Université de Genève].

## Pour citer cet article

- Revaz, S., LeVasseur, L. et Wentzel, B. (2024). L'implication des professionnels de l'enseignement dans les réformes éducatives : perspectives internationales et leçons pour la Loi 23 au Québec. *Formation et profession*, 32(3), 1-16. <https://dx.doi.org/118162/fp.2024.904>



# Personnes enseignantes non légalement qualifiées au Québec : quelle auto-évaluation à l'égard du degré de maîtrise de leurs compétences professionnelles ?

Nancy **Granger**  
Université de Sherbrooke (Canada)

Manon Beaudoin  
Université de Sherbrooke (Canada)

Anne **Lessard**  
Université de Sherbrooke (Canada)

Teachers not legally qualified in Quebec:  
what is their self-assessment of their level of  
mastery of professional skills?

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.911>

## Résumé

La pénurie de personnel enseignant constitue un enjeu majeur au Québec. Peu de données spécifiques relatives aux personnes enseignantes non légalement qualifiées (NLQ) sont accessibles actuellement. Pour comprendre qui sont ces personnes, un questionnaire en ligne leur a été acheminé. Cet article présente les résultats recueillis auprès de 295 répondants NLQ, provenant de différentes régions du Québec, tirés du questionnaire abordant leur profil socioprofessionnel, l'auto-évaluation de leurs compétences professionnelles et leur souhait de persévérer dans la profession. Les constats sont les suivants : les personnes constituant notre échantillon ont des profils variés, se sentent compétentes en emploi et souhaitent demeurer en enseignement..

### Mots-clés

Pénurie d'enseignants, personnes enseignantes non légalement qualifiées, compétences professionnelles, formation initiale et continue.

### Abstract

The teacher shortage is a major issue in Quebec. Few data specific to not legally qualified teachers (NLQ) are currently available. To understand who these people are, an online questionnaire was sent throughout the school network.

This article presents the results collected from 295 NLQ teachers from different regions of Quebec who completed a questionnaire assessing their socio-professional profile, their self-assessment, and their wish to remain (or not) within the profession. Findings indicate that the people constituting our sample have varied profiles, feel rather good in employment, and wish to remain in teaching.

### Keywords

Teacher shortage, teaching persons not legally qualified, professional skills, initial and continuing training.

## Introduction

Au Québec, un baccalauréat de quatre années, composé de cours théoriques, didactiques et de formations en milieu de pratiques, est requis pour obtenir un brevet d'enseignement. Ce dernier atteste l'atteinte d'un développement des compétences suffisant pour dispenser un enseignement de qualité (Gouvernement du Québec, 2020). Or, la baisse du nombre d'admissions et du nombre de finissants dans les programmes de formation à la profession enseignante ont fait en sorte que le nombre d'enseignants nécessaire pour combler les besoins du système scolaire s'est révélé insuffisant dans les dernières années (Dufour et al., 2023; Ministère de l'Éducation [MEQ], 2023). Pour pallier cette pénurie, le recours à des personnes NLQ a augmenté significativement durant les cinq dernières années. Certes, il est possible que des programmes de formation autres que ceux dédiés à l'enseignement, de même que certaines expériences professionnelles ou bénévoles, contribuent à entreprendre le développement d'une ou plusieurs compétences essentielles à l'enseignement. À contrario, ces voies alternatives peuvent n'avoir que peu ou pas préparé la personne enseignante à mobiliser certaines compétences spécifiques du métier. La présente recherche vise à décrire le profil sociodémographique d'une partie des personnes enseignantes NLQ québécoises, le degré de maîtrise des compétences qu'elles rapportent avoir et leur intention de poursuivre au sein de la profession.

## Problématique

Les rôles et les responsabilités des personnes enseignantes du Québec sont définis dans la *Loi sur l'instruction publique* (LIP). Entre autres, les personnes enseignantes sont tenues de pourvoir à la formation intellectuelle et au développement intégral de chaque élève. Pour ce faire, un brevet en enseignement est octroyé aux personnes ayant obtenu les 120 crédits dans un programme universitaire reconnu par le ministère de l'Éducation, et ayant réussi les prérequis, dont un test de français écrit.

Le gouvernement du Québec a prévu différentes alternatives permettant à des personnes n'ayant pas ces prérequis d'enseigner dans les écoles. Premièrement, il est possible de se voir accorder une autorisation provisoire d'enseigner. Cette autorisation est offerte à des personnes ayant complété au moins la moitié des unités d'un programme de formation initiale à l'enseignement ou d'une maîtrise qualifiante. Deuxièmement, un permis probatoire d'enseigner peut être délivré « aux personnes ayant complété une formation en enseignement à l'extérieur du Canada équivalente à un programme de formation en enseignement au Québec et qui ont réussi l'examen de langue reconnu par le ministre » (Gouvernement du Québec, 2023). Les autorisations provisoires et les permis probatoires peuvent être renouvelés, puis mener à l'obtention d'un brevet d'enseignement lorsque certaines conditions ont été remplies. Enfin, le ministère peut autoriser les centres de services scolaires (CSS) à embaucher des personnes qui ne possèdent pas ou qui ne sont pas inscrites en formation à l'enseignement, ce qui constitue une tolérance d'engagement. Selon les balises ministérielles, cette permission a toujours été exceptionnelle et temporaire. Toutefois, en contexte de grave pénurie, les personnes embauchées par les CSS obtiennent davantage de tolérance d'engagement (MEQ, 2023). Cette ouverture a pour but d'encourager, *in fine*, la formation de ces nouvelles personnes enseignantes et de les pérenniser en emploi.

Kamanzi et al. rapportaient déjà en 2007 qu'une personne enseignante sur cinq songeait à quitter la profession. Gingras et Mukamurera (2008) précisaient que cet abandon de la profession était parfois envisagé dès le début de la carrière. Quelques années plus tard, Kamanzi et al. (2015) qualifient cette situation de préoccupante et suggèrent qu'il faut réfléchir à des mesures préventives pour éviter que le personnel enseignant ne quitte la profession ou que cette dernière devienne moins attractive et qu'une pénurie s'installe. En 2020, la pénurie commençait à se faire sentir plus massivement de sorte que le recours aux personnes dites non légalement qualifiées ou en reconversion de carrière représente une nécessité pour les milieux (Plante, 2020; Vérificateur Général du Québec, 2023). Les tâches offertes, la charge de travail, l'intensification et la complexification du travail sont relevées comme des facteurs qui incitent à envisager le départ de la profession. Par ailleurs, Kamanzi et al. (2015) montrent dans leur étude que la nature de la relation avec les élèves, les conditions de travail, les politiques éducatives, l'autonomie professionnelle dont dispose la personne enseignante déterminent sa satisfaction au travail. Plus la personne est satisfaite, plus elle envisage de persévérer dans la profession. Or, les conditions actuelles semblent être le résultat d'une dégradation progressive de la profession et témoignent d'un rapport au métier négatif entretenu par bon nombre d'enseignants (Mukamurera et al., 2019; Tardif, 2012). Ces raisons expliquent, en partie, le taux d'abandon des personnes enseignantes dans les cinq premières années de carrière qui avoisine les 30 % au Canada depuis bon nombre d'années (Kamanzi et al., 2019; Karsenti et al., 2013; Létourneau, 2014). Des départs de la profession sont aussi de plus en plus fréquents et contribuent à la diminution du nombre d'enseignantes et d'enseignants qualifiés.

Comme le rapporte Dion (2023), le nombre de démissions est passé de 685 en 2018-2019 à 1062 en 2022-2023.

En conséquence de cette attrition, et pour d'autres raisons comme l'augmentation de l'effectif scolaire (Sirois et al., 2022), le nombre de personnes enseignantes qualifiées disponibles au Québec n'est pas suffisant pour répondre aux besoins des milieux scolaires (Homsy et al., 2019). Pour illustrer ce besoin, Marceau et Bussièrès-Mc Nicoll (2024) rapportent qu'en janvier 2024, ce sont plus de 7000 personnes enseignantes NLQ avec tolérance d'engagement qui œuvrent dans les écoles québécoises. L'estimation du gouvernement du Québec (2023) est que ce nombre devrait avoisiner les 11 000 personnes NLQ dans le réseau scolaire d'ici quatre ans. La pénurie de personnes enseignantes n'étant pas le propre du Québec, il existe une certaine littérature scientifique nous permettant de brosser un portrait de ces personnes.

### ***Revue de la littérature***

Les personnes NLQ constituent un groupe hétérogène. Les écrits scientifiques portant sur le personnel enseignant non légalement qualifié sont restreints. Au Québec, la recherche exploratoire réalisée par Harnois et Sirois (2022) dresse un état des lieux de leur présence en contexte scolaire et des données existantes les concernant. Ces auteures constatent un manque d'informations permettant de bien saisir la nature de cette catégorie de personnel enseignant et encouragent le fait de mieux documenter leurs situations pour assurer une prise de décision plus éclairée. L'étude de Dufour et al. (2023) porte, quant à elle, sur le développement professionnel et identitaire d'enseignants non légalement qualifiés au Québec. Des groupes de discussion ont été menés auprès de 43 personnes au total, dont 11 NLQ, 12 directions d'établissement et 15 personnes conseillères pédagogiques. Les résultats de cette étude confirment que la gestion de classe constitue le plus grand défi du personnel NLQ, suivie de l'évaluation des apprentissages et de la planification de l'enseignement. Les auteures soulignent aussi l'existence de tensions identitaires liées à la méconnaissance du métier et une difficulté marquée à s'intégrer dans la culture de l'école et à comprendre la structure organisationnelle qui prévaut. Or, ces compétences représentent aussi une source de préoccupation pour les personnes enseignantes en insertion professionnelle ayant réalisé la formation initiale en enseignement (Carpentier et al., 2019). Offrir un accompagnement dès l'entrée en fonction constitue une piste de solution, toutefois, Dufour et al. (2023) mentionnent que la mise en œuvre apparaît lourde pour les personnes dédiées à cette tâche compte tenu du manque de temps et de personnel. Parmi les limites de cette étude, relevons le nombre restreint de participants et le fait que tous proviennent d'un même centre de services scolaire.

Du côté anglo-saxon, la recension effectuée met en lumière le fait qu'une grande partie des personnes NLQ sont des gens de seconde carrière (second career teachers). Ce terme est aussi utilisé par le Conseil supérieur en éducation (CSÉ, 2023) qui emploie dans son récent rapport l'appellation personnes ayant entamé une reconversion de carrière en enseignement. Les écrits à leur propos mentionnent que ces personnes arrivent dans la profession avec un répertoire d'expériences personnelles et professionnelles qui les distingue de celles qui en sont à leur première profession. Ainsi, elles ne feraient pas face aux mêmes défis que celles issues d'une formation initiale en enseignement vu leur âge, leurs expériences passées et le choix délibéré qu'elles ont fait de changer de carrière (Lee et al., 201; Tan, 2012). Plusieurs compétences pour aborder cette transition leur sont reconnues, dont la capacité à résoudre

des problèmes et à faire face à des obstacles (Hunter-Johnson, 2015), des habiletés de communication bien développées (Grier et Johnston, 2009), une certaine confiance en soi (Haim et Amdur, 2016) et des connaissances approfondies sur certains sujets ou de notions ancrées dans la pratique (Lee et al., 2011). Certains auteurs avancent l'hypothèse que ces personnes sont capables de développer leurs compétences professionnelles dans une période plus courte que celle prévue pour des programmes réguliers (Tigchelaar et al., 2008).

Les personnes immigrantes constituent une autre partie des personnes de seconde carrière. Certaines sont formées à l'étranger et ont obtenu un permis probatoire pour enseigner, mais d'autres n'ont pas réussi ou n'ont pas demandé à faire reconnaître la formation ou l'expérience en enseignement acquise dans leur pays d'origine. Les écrits à ce sujet suggèrent que ces personnes ayant amorcé la profession dans d'autres contextes rencontrent des difficultés liées à leurs cultures éducative et linguistique d'origine qui peuvent ne pas correspondre à celles de la communauté du milieu d'accueil (Prophète, 2022). Si certaines personnes immigrantes rapportent des expériences positives, d'autres vivent un accueil mitigé, de l'indifférence, de l'isolement, de la méfiance, l'absence de soutien ainsi que la non-reconnaissance professionnelle (Niyubahwe et al., 2018). Ces constats de la recherche convergent avec les travaux récemment menés au Québec (Dufour et al., 2023; Carpentier et al., 2019).

Parmi les personnes NLQ, celles détenant une tolérance d'engagement présentent une variété de profils. Entre autres, selon un document fourni en lien avec la *Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels* (RLRQ, c. A-2.1), les diplômes obtenus par ces personnes s'échelonnent entre le diplôme d'études secondaires et la maîtrise. Ces milliers de personnes, bien qu'elles ne proviennent pas d'une formation formelle à l'enseignement, manifestent un grand intérêt à obtenir leur brevet en enseignement (Harnois et Sirois, 2022).

Toutefois, l'insertion dans la profession enseignante n'est pas toujours facile à vivre pour les personnes NLQ (Futterer, 2023), ni d'ailleurs pour les personnes qui ont terminé leur formation initiale (Mukamurera et al., 2020). Certaines études indiquent que le taux d'attrition est supérieur chez les personnes NLQ comparativement à celles formées par les voies régulières (Johnson et Birkeland, 2003; Tigchelaar et al., 2008), quoique les résultats de Troesch et Bauer (2020) de même que ceux de Lee et al. (2011) indiquent le contraire. Pour leur part, Goodwin et al. (2019) montrent qu'il n'y a pas de différence dans l'intention de rester pour les personnes enseignantes de première ou de deuxième carrière après trois années en emploi. Ce taux d'attrition peut être expliqué par différentes raisons comme une désillusion ou un choc de la réalité lorsqu'elles accèdent au contexte scolaire (Voss et Kunter, 2020). D'autres auteurs (Tan, 2012; Troesch et Bauer, 2017) suggèrent que, puisqu'elles ont déjà effectué un premier changement de carrière, les personnes NLQ sont plus enclines à quitter leur emploi si ce dernier ne les satisfait pas. Pour d'autres, le peu de formation à l'enseignement peut induire de plus grandes difficultés en classe, ce qui les inciterait à quitter (Darling-Hammond et al., 2002; Tigchelaar et al., 2010). À contrario, certains chercheurs émettent l'hypothèse que la maturité et le fait d'avoir une expérience professionnelle rendent les personnes enseignantes de deuxième carrière moins enclines à quitter la profession (Goodwin et al., 2019).

Puisque des études antérieures montrent que l'expérience et la formation des personnes enseignantes ont une incidence sur le rendement des élèves (Bhai et Horoi, 2019), il convient de mieux s'informer sur l'expérience des NLQ et sur leur formation antérieure. Bien que la littérature scientifique nous informe sur différentes dimensions des personnes NLQ, il demeure que nous connaissons peu leur réalité en francophonie et notamment au Québec (Harnois et Sirois, 2022). Cet article porte sur les personnes enseignantes NLQ au Québec, plus spécifiquement sur leur profil socioprofessionnel, sur leur auto-évaluation du degré de maîtrise de leurs compétences professionnelles en enseignement ainsi que sur leur intérêt à poursuivre dans la profession. Mieux définir ce groupe de personnes permettrait de leur offrir de la formation et un accompagnement optimal afin de favoriser leur développement professionnel et leur persévérance dans la profession enseignante, notamment lors de l'insertion professionnelle, phase déterminante dans la poursuite de la carrière.

## Cadre conceptuel

Selon Trestini et Schneewele (2014), il importe de préparer la personne enseignante à certaines compétences spécifiques de la profession relatives au référentiel en enseignement. Le fait de ne pas se sentir adéquatement préparé aurait une incidence sur le niveau de stress ressenti et la satisfaction au travail (Prilleltensky et al., 2016). Ces éléments influenceraient la qualité de l'insertion professionnelle des personnes enseignantes et leur maintien dans la profession (Organisation de coopération et de développement économique [OCDE], 2013; Toropova et al., 2021). De l'avis de Green et Munoz (2016), il existe une corrélation forte entre le sentiment d'être préparé à l'emploi et le fait d'être satisfait au travail. En ce sens, les compétences particulières acquises dans une profession antérieure ou dans leur parcours de vie peuvent être perçues par les personnes en reconversion de carrière comme étant pertinentes pour la profession enseignante (Priyadharshini et Robinson-Pant, 2003; Tigchelaar et al., 2008). Il demeure que les divers contextes auxquels ces personnes sont confrontées offrent un florilège de situations professionnelles nécessitant de leur part d'agir avec compétence (Futterer 2023; Troesch et Bauer, 2017).

Le concept de satisfaction au travail peut être vu comme le sentiment qu'éprouvent les personnes à l'égard de divers aspects de leur travail; ce qu'ils apprécient ou non dans les rôles et fonctions qu'ils occupent (Skaalvik et Skaalvik, 2010). Pour plusieurs chercheurs (Van Houtte, 2007; Van Maele et Van Houtte, 2012), cette satisfaction se module selon les accomplissements réalisés en expérimentant diverses activités professionnelles et les avantages qui en découlent. En ce qui concerne plus spécifiquement le travail enseignant en contexte scolaire, le concept de satisfaction au travail peut se définir à travers l'écart plus ou moins grand entre ce que la personne enseignante veut enseigner et ce qu'elle perçoit comme des résultats à la suite de son enseignement (Zembylas et Papanastasiou, 2006). Ainsi, plus les personnes enseignantes perçoivent qu'elles ont un rôle à jouer dans l'école et peuvent prendre part aux décisions, plus elles ont tendance à se sentir satisfaites (Gaziel et Wasserstein-Warnet, 2005; Van Maele et Van Houtte, 2012). Enfin, la satisfaction de leurs besoins matériels et psychologiques au travail serait directement liée à leur engagement professionnel (Amathieu et Chaliès, 2014; Aziri, 2008).

Dans cette perspective, Dreer (2024) mentionne que les personnes enseignantes qui vivent une grande satisfaction professionnelle constituent des piliers pour rendre les systèmes éducatifs plus productifs. À contrario, le manque de compétence ou le fait de ne pas se sentir préparé peut susciter un sentiment de vulnérabilité chez les personnes enseignantes et diminuer leur efficacité en situation.

Le MEQ (2001, cité dans MEQ, 2020) définit la compétence de la manière suivante : « 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 » (p. 38).

Récemment, le Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante a été revu (Gouvernement du Québec, 2020). Dans sa nouvelle mouture, le Référentiel compte treize compétences. La première section comprend deux compétences fondatrices, soit 1. Agir en tant que médiatrice ou médiateur d'éléments de culture; 2. Maîtriser la langue d'enseignement. Sur ces dernières s'appuient trois champs de compétences distincts. Le premier comporte six compétences spécialisées au cœur du travail réalisé avec et pour les élèves telles que planifier, mettre en œuvre, évaluer, gérer le groupe-classe, tenir compte de l'hétérogénéité et soutenir le plaisir d'apprendre. Le deuxième champ porte sur le professionnalisme collaboratif, soit de s'impliquer activement au sein de l'équipe-école et collaborer avec la famille et les partenaires de la communauté. Le troisième traite du professionnalisme enseignant qui valorise le fait de s'engager dans un développement professionnel continu et dans la vie de la profession. Deux compétences transversales complètent l'ensemble des compétences de ce référentiel en s'assurant que les enseignants puissent mobiliser le numérique de manière efficiente et agir en accord avec les principes éthiques de la profession.

Comme illustré par l'image 1, le ministère de l'Éducation positionne l'objectif de la formation initiale en enseignement en relation avec la formation continue tout au long de la carrière : « L'objectif général de la formation initiale n'est pas de former des enseignantes et des enseignants experts ou des professionnelles et des professionnels accomplis maîtrisant toutes les compétences de ce référentiel, à supposer qu'un tel niveau de maîtrise soit réellement envisageable. » (MEQ, 2020, p. 89).

Figure 1

Niveaux d'acquisition des compétences à travers le développement professionnel continu (MEQ, 2020, p. 86)

Les 13 compétences	FORMATION INITIALE À L'UNIVERSITÉ		FORMATION CONTINUE	
	Avant la formation	Au terme de la formation	Lors de l'insertion professionnelle	Au fil de la carrière enseignante
<b>COMPÉTENCES FONDATRICES</b>				
C1	○	●	●	■
C2	○	●	●	■
<b>CHAMP D'INTERVENTION 1: au cœur du travail fait avec et pour les élèves</b>				
C3		●	●	■
C4		●	●	■
C5		●	●	■
C6		●	●	■
C7	○	●	●	■
C8		○	●	■
<b>CHAMP D'INTERVENTION 2: à la base du professionnalisme collaboratif</b>				
C9		○	●	■
C10		○	●	■
<b>CHAMP D'INTERVENTION 3: propre au professionnalisme enseignant</b>				
C11		○	●	■
<b>COMPÉTENCES TRANSVERSALES</b>				
C12	○	●	●	■
C13	○	○	●	■

**Légende**

○ Début de l'appropriation de la compétence      ● Compétence en large partie maîtrisée  
 ○ Compétence en partie maîtrisée                      ■ Compétence pleinement maîtrisée

La formation initiale viserait plutôt à former des enseignantes et des enseignants (MEQ, 2020, p. 89) :

1. débutants en voie d'acquies l'ensemble des compétences à maîtriser;
2. qui, au terme de cette formation, maîtriseraient déjà en partie certaines d'entre elles;
3. qui s'engageraient dans un processus de développement professionnel continu.

Cette vision nuance les attentes liées aux niveaux de maîtrise attendus au terme de la formation initiale et au moment de l'entrée en carrière et ouvre sur une perspective d'apprentissage tout au long de la carrière qui permet d'envisager que des personnes n'ayant pas suivi le continuum habituel de la formation universitaire en enseignement, comme c'est le cas pour les personnes enseignantes NLQ, puissent envisager une reconversion de carrière.

Considérant la place grandissante que les personnes NLQ occupent dans le réseau scolaire québécois, et le peu d'études sur le sujet, il importe de mieux définir qui elles sont et comment elles évaluent leur capacité à exercer ce métier et à y rester. Cette étude poursuit ainsi trois objectifs : 1. Décrire le profil socioprofessionnel des personnes NLQ actuellement à l'emploi au Québec; 2. Accéder à l'auto-évaluation que ces personnes NLQ font de la maîtrise actuelle des compétences professionnelles en enseignement et 3. Sonder leur intention de rester dans la profession.

## Méthodologie

Cet article s'inscrit dans une étude de méthodologie mixte de plus grande envergure visant à brosser un portrait des personnes enseignantes légalement qualifiées ou non, financée par le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC). De nature exploratoire, cette étude a utilisé un devis descriptif simple (Fortin et Gagnon, 2022) pour répondre aux objectifs présentés dans cet article.

### **Participants**

Une sollicitation par courriel dans les CSS et les réseaux sociaux a été effectuée. Les personnes intéressées ont pu prendre connaissance du formulaire d'information et de consentement, puis ont rempli le questionnaire à un moment de leur convenance durant les années 2022 et 2023, sur une plateforme numérique sécurisée. Lors du traitement des données pour cet article, 295 personnes NLQ (74 % de femmes) ont terminé le questionnaire.

### **Outils de collecte de données**

Pour atteindre le premier objectif, des questions portaient sur des informations sociodémographiques (sexe, âge, immigration), sur des informations professionnelles (p. ex. CSS et école d'emploi, nature du contrat, niveau(x) enseigné(s), nombre d'années d'expérience) et sur la formation générale. Pour atteindre le deuxième objectif, il était demandé aux participants d'évaluer, à l'aide d'une échelle en cinq points (1 = très peu maîtrisé à 5 = très bien maîtrisé) leur degré de maîtrise des treize compétences professionnelles. Les énoncés sont les treize libellés de chaque compétence tirés du référentiel des compétences (Gouvernement du Québec, 2020). Un lien était proposé dans le questionnaire vers ce document permettant aux participants de prendre connaissance d'une définition plus globale de chaque compétence si nécessaire. Concernant le troisième objectif, l'intention de rester dans la profession a été évaluée à partir de deux énoncés inspirés du questionnaire de Kamanzi et al. (2019), soit : *J'ai déjà pensé abandonner la profession enseignante* et *Si c'était à refaire, je choisirais à nouveau cette profession*.

### **Outils d'analyse**

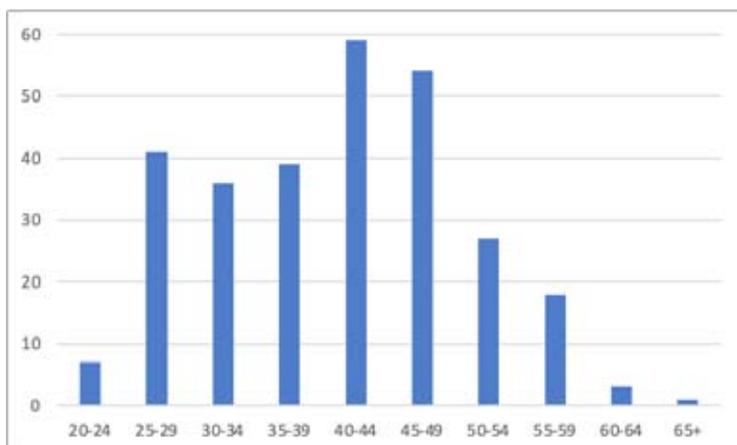
Les données ont été exportées d'abord sur un tableur (Excel), puis traitées pour leur importation sur le logiciel d'analyse IBM SPSS Statistics version 25 (International Business Machines Corporation, 2018). Des analyses descriptives (moyenne, écart-type, minimum, maximum) ont été effectuées sur les données sociodémographiques, sur le degré de maîtrise des treize compétences de même que sur les intentions de persévérer. Les données de type nominal, comme les emplois antérieurs, ont été catégorisées afin de les classer selon leur fréquence.

## Résultats

L'objectif 1 visait à décrire le profil socioprofessionnel des personnes NLQ. Pour ce faire, différentes informations ont été recueillies sur leur profil socioprofessionnel. Le nombre de réponses est variable dans les résultats qui suivent puisque des personnes n'ont rempli qu'en partie le questionnaire. Les personnes NLQ de cette étude sont actives tant dans les écoles primaires (n=139) que secondaires (n=154). Parmi notre échantillon, 54 personnes répondantes déclarent être issues de l'immigration, en provenance de différents pays dont l'Algérie (n=16), le Maroc (n=8), la France (n=5), le Burkina Faso (n=4), Haïti (n=4), la Syrie (n=4) et la Tunisie (n=4). La figure ci-dessous montre la répartition des répondants selon l'âge, dont une grande proportion est âgée entre 30 et 49 ans.

**Figure 2**

*Répartition des répondants selon le groupe d'âge (N = 255)*



Parmi les 273 personnes qui ont répondu à la question sur leur cheminement scolaire, un peu plus du quart ont terminé des études de niveau collégial comme plus haut niveau de scolarité; 23 % ont un diplôme d'études collégiales préuniversitaire ou technique et un autre 4 % a une attestation d'études collégiales. Une majorité a obtenu un diplôme d'études universitaires : 8 % ont un certificat universitaire, 33 % ont un baccalauréat, près de 6 % ont un diplôme d'études supérieures spécialisées de 2<sup>e</sup> cycle et/ou un microprogramme de 2<sup>e</sup> cycle et 10 % ont une maîtrise. Parmi les répondants, cinq personnes déclarent avoir un doctorat. Un certain nombre ont mentionné « autre » sans précision (16 %).

En ce qui concerne leur lien à l'emploi, ce sont 257 personnes qui mentionnent avoir obtenu une tolérance d'engagement, 10 font de la suppléance, 9 détiennent une autorisation provisoire pour enseigner et 2 ont un permis probatoire en enseignement. S'ajoutent à cela 17 personnes étudiantes actuellement en formation dans un baccalauréat en enseignement.

Toujours dans l'objectif de décrire les personnes NLQ, les métiers antérieurs déclarés par les répondants ont été regroupés selon des domaines (voir tableau 1). Comme certains répondants ont déclaré plus d'un emploi, le nombre total d'occurrences ne correspond donc pas au nombre total de personnes ayant répondu à cette question.

Il est intéressant de constater que ce sont 135 personnes qui ont déjà gravité autour de métiers liés à l'éducation. En effet, 23 disent avoir déjà enseigné ou fait de la suppléance, 29 sont intervenues en enseignement spécialisé, 42 ont été impliquées en éducation à l'enfance, 14 ont fait de l'animation scolaire ou communautaire et 13 personnes sont spécialistes de la relation d'aide. Les 128 autres personnes répondantes sont réparties dans des catégories telles que le domaine de la gestion (18), des langues et communications (14), des arts (12), du sport (11) ou des sciences, soit comme technicien de laboratoire dans différents domaines (10) ou comme scientifique (8). Ces données montrent la variabilité des parcours antérieurs des personnes, qui ont choisi de réorienter leur carrière en enseignement, et la proximité plus ou moins grande de leur emploi précédent avec celui de l'enseignement.

**Tableau 1**

*Domaines des métiers exercés antérieurement par les NLQ*

Domaine	Occurrence	Exemples de métier
Enseignement	23	Enseignant au privé, au collégial, aux adultes, en musique, concepteur pédagogique, chargé de cours, tuteur, assistant-enseignant, auxiliaire d'enseignement à l'université, suppléant
Éducation spécialisée	29	Technicienne en éducation spécialisée, intervenante dans une école spécialisée
Éducation à l'enfance	42	Éducatrice en CPE, responsable d'un service de garde en milieu familial, service de garde en milieu scolaire, directrice en CPE
Relation d'aide	13	Intervenante psychosociale, psychothérapeute spécialisée en santé mentale, sexologue, travailleuse sociale, intervenant en toxicomanie, agente de relations humaines, coordonnatrice en immigration
Personnel animation scolaire ou communautaire	14	Technicien en loisirs, intervenant communautaire, animateur de vie étudiante au secondaire, surveillant d'élèves, animateur d'activités parascolaires, animateur à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire primaire, responsable de la vie étudiante, coordonnatrice de loisirs, animatrice d'activités culturelles
Entraîneur	11	Entraîneur sportif, entraîneur de volleyball, handball, natation, triathlon, professeur de danse, enseignant de yoga
Technicien.ne en travaux pratiques ou laboratoire	10	Technicienne laboratoire école d'ingénieur et secteur privé, technicien de laboratoire, chargée des travaux pratiques à l'université, laboratoire d'analyses environnementales, assistante technique en pharmacie
Science et recherche	8	Agronome, biologiste, biologiste spécialisation en vulgarisation scientifique, ingénieur en énergies renouvelables, spécialiste en communication scientifique dans une entreprise pharmaceutique, assistant de recherche à l'université
Langues et communications	14	Agence en communication, attachée politique, journaliste, pigiste, réviseuse et correctrice de livre, intervenante en langage, technicienne interprète scolaire, traducteur, interprète
Gestion	18	Cadre supérieur dans un laboratoire, gestionnaire, gérer une entreprise familiale, directrice dans une clinique d'optométristes, directrice adjointe, gestionnaire d'équipe dans les assurances, superviseur des opérations dans un aéroport, adjointe à la direction, gestionnaire de chantier en construction
Artistique	12	Auteure-compositeure-interprète, artiste, illustratrice, infographiste, graphiste, artiste peintre, technicien en décors de cinéma, auteur de BD, musicienne
Juridique	6	Avocat, notaire, actuaire, comptable
Agent de développement ou analyste	6	Analyste de processus d'affaires, agence en communication, conseiller développement économique MRC, développement intrahospitalier, agence canadienne de développement international, agent de développement dans un CSS, analyste en développement international
Divers	64	Archiviste, technicien administratif, travailleur autonome, comptabilité, service à la clientèle (p. ex. vente, restauration, coiffure), agente administrative, conseillère, commis, paysagement, paramédical, consultante, mécanique automobile, construction, maçon

En lien avec le deuxième objectif, le tableau 2 rapporte la prévalence en pourcentage de personnes selon le niveau de maîtrise déclaré en lien avec chacune des treize compétences professionnelles (Gouvernement du Québec, 2020). Ce tableau met en évidence le fait que ces compétences, maîtrise de la langue d'enseignement (2), soutenir le plaisir d'apprendre (8) et agir en accord avec les principes éthiques de la profession (13), sont celles qui obtiennent les meilleures moyennes. À l'inverse, les compétences agir en tant que médiatrice ou médiateur d'éléments de culture (1), évaluer les apprentissages (5) et mobiliser le numérique (12), sont associées aux moyennes les plus faibles. Il est intéressant de relever que les compétences au cœur de la profession enseignante, soit planifier les situations d'enseignement et d'apprentissage (3), mettre en œuvre les situations d'enseignement et d'apprentissage (4), gérer le fonctionnement du groupe-classe (6) et tenir compte de l'hétérogénéité des élèves (7) obtiennent des scores moyens oscillant entre 3,64 et 3,83, ce qui renseigne sur une perception assez favorable concernant la maîtrise des compétences liées à l'exercice de la profession. Aucune compétence n'obtient de moyenne sous le seuil de 3, ce qui aurait laissé présager que leur perception de certaines compétences est faible.

**Tableau 2**

*Maîtrise des compétences professionnelles selon les NLQ*

Compétences professionnelles	% Très bien ou bien maîtrisée	% Moyennement maîtrisée	% Peu ou très peu maîtrisée
C1. Agir en tant que médiatrice ou médiateur d'éléments de culture	55,7	30,2	14,1
C2. Maîtriser la langue d'enseignement	81,3	15,2	3,5
C3. Planifier les situations d'enseignement et d'apprentissage	58,0	31,9	10,1
C4. Mettre en œuvre les situations d'enseignement et d'apprentissage	61,5	30,0	8,5
C5. Évaluer les apprentissages	51,4	37,4	11,2
C6. Gérer le fonctionnement du groupe-classe	64,4	26,2	9,4
C7. Tenir compte de l'hétérogénéité des élèves	67,7	21,8	10,5
C8. Soutenir le plaisir d'apprendre	77,4	18,7	3,9
C9. S'impliquer activement au sein de l'équipe-école	73,8	18,2	9,0
C10. Collaborer avec la famille et les partenaires de la communauté	56,6	30,1	13,3
C11. S'engager dans un développement professionnel continu et dans la vie de la profession	74,4	19,5	5,1
C12. Mobiliser le numérique	56,5	29,0	14,5
C13. Agir en accord avec les principes éthiques de la profession	82,8	13,7	3,5

Pour le troisième objectif, deux énoncés ont été proposés aux répondants (n = 259) pour évaluer leur intention de rester dans la profession. Ainsi, à l'énoncé « J'ai déjà pensé abandonner la profession enseignante », 53,1 % déclarent « jamais », 31,4 % « une ou deux fois », 10,5 % « plusieurs fois » et 5,0 % disent « souvent ». De manière complémentaire, 70,2 % disent qu'ils choisiraient à nouveau cette profession si c'était à refaire, 22,1 % optent pour « probablement », 5,8 % indiquent « j'en doute » ou 1,9 % répondent « non ».

## Discussion

L'étude visait à mieux définir qui sont les personnes NLQ actives présentement dans le réseau scolaire québécois, ce qui a été possible en examinant des données obtenues directement auprès de cette population. Le premier objectif visait à décrire des personnes NLQ, notamment à l'égard de leur profil socioprofessionnel et de leur formation et métier antérieurs. Les résultats montrent que les caractéristiques socioprofessionnelles sont très variées tout comme le sont les diplômes ou certificats obtenus. Les personnes NLQ sont présentes autant dans les écoles primaires que secondaires et font partie de tous les groupes d'âge. Considérant la diversité de leur profil de même que des milieux dans lesquels elles travaillent, il y a donc lieu d'éviter les généralisations hâtives qui ont parfois tendance à traiter ce groupe de manière homogène. Les tolérances d'engagement sont nombreuses; malgré cette précarité d'emploi, les personnes NLQ rapportent à plus de 85 % vouloir demeurer en enseignement.

Le deuxième objectif consistait à accéder à leur auto-évaluation de la maîtrise des compétences professionnelles de l'enseignant. La majorité des compétences sont considérées comme moyennement, bien et très bien maîtrisées. D'une part, il est possible de penser que les personnes NLQ en reconversion professionnelle sont plus ou moins conscientes de l'ampleur des savoirs, savoir-faire et savoir être nécessaires pour enseigner (Voss et Kunter, 2020; Dufour et al., 2023). D'autre part, certains écrits avancent que les compétences développées dans les métiers antérieurs, notamment pour les personnes qui ont occupé un emploi dans le milieu de l'éducation, contribuent à accroître la perception d'une maîtrise de certaines compétences (Priyadharshini et Robinson-Pant, 2003; Tigchelaar et al., 2008). Le MEQ (2020) stipule que les compétences professionnelles se développeront pleinement tout au long de la carrière. Il n'est donc pas possible d'exiger que des personnes qui débudent, ou qui n'ont pas été formées, répondent en totalité aux niveaux de maîtrise attendus. Le Comité d'agrément des programmes en enseignement (CAPFE) a d'ailleurs mandaté un expert et formé un comité d'orientation pour développer des indicateurs de niveau de maîtrise et de profils de sortie. Ce document<sup>1</sup> est accessible sur demande au CAPFE, mais n'est pas prescriptif. En plus de soutenir le développement professionnel des nouveaux enseignants, il pourrait servir à accompagner les personnes NLQ ou en reconversion de carrière sur la base d'indicateurs du profil de sortie de chacune des compétences. Le soutien des personnes mentores, conseillères pédagogiques ou directions d'établissement leur permettrait de mieux saisir la nature des compétences à maîtriser et d'amorcer leur insertion dans la profession selon une perspective développementale et réflexive. Par ailleurs, le peu de développement en matière de formation adaptée à leur situation conduit les personnes NLQ à devoir se former *sur le tas* afin d'acquérir les ressources nécessaires pour agir avec compétence en situation d'enseignement (Mayen, 2017) ou à s'inscrire, lorsqu'elles sont accessibles, à des formations universitaires en développement ou en mise à l'essai. Cet aspect mérite d'être pris au sérieux, comme le recommande le CSÉ (2023) qui préconise de favoriser des voies d'accès qui correspondent mieux aux besoins des personnes enseignantes NLQ.

Le troisième objectif avait pour but de sonder leur intention de demeurer en enseignement. Les résultats traduisent un portrait plutôt engagé des personnes répondantes NLQ sans toutefois aller à l'encontre des écrits scientifiques qui montrent que ce sont entre 20 et 50 % des nouveaux enseignants qualifiés qui pensent abandonner la profession durant les cinq premières années de la carrière (Houlfort et Sauvé, 2010; Mukamurera et al., 2019; Tardif et Borges, 2020). Bien qu'il faille être prudent dans l'interprétation de ce résultat, il est tout de même possible d'avancer que l'expérience antérieure et une plus grande maturité favoriseraient une posture plus assumée quant au choix de la reconversion professionnelle (Goodwin et al., 2019). Mukamurera (2018) souligne que les novices peuvent voir leur sentiment de compétence diminuer durant la première année. Il est probable que cela puisse s'appliquer aux enseignants novices en reconversion professionnelle. Toutefois, il demeure que ces personnes ont parfois eu à s'adapter à un ou plusieurs milieux scolaires depuis leur arrivée en enseignement. Elles ont en quelque sorte appris en emploi et développé certaines compétences professionnelles plus rapidement qu'en contexte de formation formel (Tigchelaar et al., 2008). Il demeure qu'une formation plus formelle permettrait de tisser des liens avec l'apprentissage réalisé jusqu'ici en cours d'emploi (Mayen, 2017). Il faut rappeler que toute situation de travail n'est pas nécessairement formatrice. En ce sens, il est possible que certaines personnes aient développé des stratégies compensatoires pour diminuer le stress ressenti (Prilletensky et al., 2016) et soutenir leur persévérance scolaire (Toropova et al., 2021). Par ailleurs, il est aussi possible que certaines d'entre elles aient bénéficié d'un soutien organisationnel comme le soutien par des personnes mentores ou conseillères pédagogiques. En outre, de plus en plus de formations qui se distinguent des offres formelles, comme le baccalauréat en enseignement et la maîtrise qualifiante, font leur apparition. Citons, à titre d'exemple, des diplômes d'études supérieures en éducation développés pour accélérer la formation du personnel enseignant dans quelques universités québécoises. Ces formations différenciées devront être évaluées au regard des compétences développées chez les personnes formées en emploi afin d'apprécier leur apport.

Certaines balises sont d'ailleurs proposées par le CSÉ (2023) pour assurer une transition et une formation de qualité pour ces personnes qui ont eu une autre expérience professionnelle précédemment. Parmi les incontournables, la création de programmes adaptés à la réalité des personnes en emploi, l'accompagnement de l'insertion professionnelle et de la démarche de reconnaissance des acquis expérimentiels ou extrascolaires. En outre, l'utilisation du portfolio pour mettre en valeur l'expérience et développer une posture réflexive sur sa pratique constitue aussi une pratique gagnante pour engager la personne dans son développement professionnel (Bélisle et Fernandez, 2018; de Champlain et al., 2023).

## Conclusion

Cette étude visait trois principaux objectifs, soit décrire les personnes NLQ, évaluer leur perception de la maîtrise de leurs compétences en enseignement et sonder leur intention de demeurer au sein de la profession enseignante. Les résultats montrent que ces personnes sont majoritairement des adultes en reconversion professionnelle, détiennent un diplôme d'études collégiales et de premier cycle universitaire, s'évaluent plutôt positivement au regard de la maîtrise des compétences professionnelles et souhaitent demeurer en emploi. Cette étude constitue un point de départ et plusieurs autres recherches seront nécessaires pour mettre au jour cette nouvelle catégorie de personnel enseignant et

les conditions favorables à une pérennisation en emploi. Notre étude comporte des limites, notamment en raison du fait que les données soient autorapportées et ne peuvent être validées en contexte. De plus, les données dans cet article sont uniquement de nature quantitative. Toutefois, des entrevues ont été réalisées à partir des réponses au questionnaire et les contenus seront traités dans un autre article portant sur les trajectoires de vie de ces personnes. De même, nous n'avons pas exploré leur apport réel en contexte scolaire et leur ascendance sur la réussite des élèves. Suivre des trajectoires exemplaires de personnes en reconversion professionnelle et pouvoir interroger leurs collègues et leurs élèves constitue un objectif qui mériterait d'être exploré dans les futures études.

## Notes

- <sup>1</sup> CAPFE (2023). Phases de développement des 13 compétences du Référentiel de compétences professionnelles – Profession enseignante ancrées dans une pratique intentionnelle. Rapport soumis à l'ADEREQ par le comité d'orientation et de validation des indicateurs de niveaux de maîtrise et de profils de sortie. Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE), Novembre 2023.

## Références

- Amathieu, J. et Chaliès, S. (2014). Satisfaction professionnelle, formation et santé au travail des enseignants. *Carrefours de l'éducation*, 38, 211-238. <https://doi.org/10.3917/cdle.038.0211>.
- Aziri, B. (2008). Job satisfaction: a literature review management. *Research and Practice*, 3(4), 77-86. <https://mrp.ase.ro/no34/f7.pdf>
- Bélisle, R. et Fernandez, N. (2018). *Rôle des pratiques en reconnaissance des acquis et des compétences dans la persévérance et la réussite scolaires d'adultes sans diplôme qualifiant*. Rapport de recherche présenté au Fonds de recherche du Québec - Société et Culture.
- CAPFE (2023, novembre). *Phases de développement des 13 compétences du Référentiel de compétences professionnelles – Profession enseignante ancrées dans une pratique intentionnelle*. Rapport soumis à l'ADEREQ par le comité d'orientation et de validation des indicateurs de niveaux de maîtrise et de profils de sortie. Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE).
- Carpentier, G., Mukamura, J., Leroux, M. et Lakhali, S. (2019). Pourquoi les enseignants débutants ne se sentent-ils pas assez soutenus ? *Phronesis*, 8(3-4), 5-18. <https://doi.org/10.7202/1067212ar>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2023). *Profession enseignante au Québec : voies d'accès actuelles et potentielles. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2021-2023*. Gouvernement du Québec.
- Darling-Hammond, L., Chung, R. et Frelow, F. (2002). Variation in teacher preparation: how well do different pathways prepare teachers to teach? *Journal of teacher education*, 53(4), 286-302. <https://doi.org/10.1177/0022487102053004002>
- de Champlain, Y., Hutchison, M., Boudreault, H., Chastenay, P., Girard, A. et Laurin, D. (2023). La reconnaissance des acquis et des compétences, une transdiscipline ? *Enjeux et société*, 10(1), 163-193. <https://doi.org/10.7202/1098702ar>
- Dreer, B. (2024). Teachers' well-being and job satisfaction : the important role of positive emotions in the workplace. *Educational Studies*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1940872>
- Dufour, F., Gareau, M., Dubé, F., Piché-Richard, A. et Labelle, K. (2023). Développement professionnel et identitaire d'enseignants non légalement qualifiés au Québec. *Education & Formation*, 318(e), 39-52. <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=38&page=3>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche* (4<sup>e</sup> édition). Chenelière Éducation.

- Gaziel, H. et Wasserstein-Warnet, M. M. (2005). Les facteurs influençant la satisfaction du travail des enseignants dans des contextes organisationnels et socio-culturels différents. *Les Sciences de l'éducation — Pour l'Ère nouvelle*, 38(4), 111-131. <https://doi.org/10.3917/lse.384.0111>.
- Gingras, C. et Mukamurera, J. (2008). S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : vers une compréhension du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 203-222. <https://doi.org/10.7202/018997>
- Goodwin, A. L., Low, E. L., Cai, L. et Yeung, A. S. (2019). A longitudinal study on starting teachers' retention intentions: Do pre-teaching work experience and length of working years make a difference? *Teaching and Teacher Education*, 83, 148-155. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.015>
- Gouvernement du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement*. Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2023). *Prévisions des besoins de main-d'œuvre : Personnel enseignant FGJ du réseau scolaire public*. Direction générale de la planification de la main-d'œuvre du réseau (DGPMOR-MEQ). Ministère de l'Éducation. PPT présenté le 5 octobre 2023.
- Green A. M. et Munoz M. A. (2016). Predictors of new teacher satisfaction in urban schools: Effects of personal characteristics, general job facets, and teacher-specific job facets. *Journal of School Leadership*, 26(1), 92-123. <https://doi.org/10.1177/105268461602600104>
- Grier, J. M. et Johnston, C. C. (2009). An inquiry into the development of teacher identities in STEM career changers. *Journal of Science Teacher Education*, 20, 57-75. <https://doi.org/10.1007/s10972-008-9119-2>
- Haim, O. et Amdur, L. (2016) Teacher perspectives on their alternative fasttrack induction. *Teaching Education*, 27(4), 343-370. <https://doi.org/10.1080/10476210.2016.1145204>
- Harnois, V. et Sirois, G. (2022). Les enseignantes et enseignants non légalement qualifiés au Québec : état des lieux et perspectives de recherche. *Éducation et francophonie*, 50(2). <https://doi.org/10.7202/1097038ar>
- Homsy, M., Lussier, J. et Savard, S. (2019). *Qualité de l'enseignement et pénurie d'enseignants*. Institut du Québec.
- Houlfort, N. et Sauvé, F. (2010). *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*. Montréal : École nationale d'administration publique.
- Hunter-Johnson, Y. (2015). Demystifying the mystery of second career teachers' motivation to teach. *The Qualitative Report*, 20, 1359-1370. <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol20/iss8/14>
- International Business Machines Corporation. (2018). *IBM SPSS Statistics for Windows*, version 25.0. IBM Corp.
- Johnson, S. M. et Birkeland, S. E. (2003). Pursuing a "sense of success": new teachers explain their career decisions. *American Educational Research Journal*, 40(3), 581-617. <https://doi.org/10.3102/00028312040003581>
- Kamanzi, P. C., Lessard, C., Blais, J.-G., Riopel, M.-C., Larose, F., Tardif, M., Wright, A. et Bourque, J. (2007). *Les enseignants et les enseignantes du Canada : contexte, profil et travail*. Montréal, Canada : CRIFPE.
- Kamanzi, P. C., Tardif, M. et Lessard, C. (2015). Les enseignants canadiens à risque de décrochage : portrait général et comparaison entre les régions. *Mesure et évaluation en éducation*, 38(1), 57-88. <https://doi.org/10.7202/1036551ar>
- Kamanzi, P. C., Lessard, C. et Tardif, M. (2019). La satisfaction au travail des enseignants canadiens. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation*, 42(4), 1121-1153. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3823>
- Lee, E. D., Lampert, P. D. et Mark, A. (2011). Non-traditional entrants to the profession of teaching: Motivations and experiences of second-career educators. *Christian Perspectives in Education*, 4(2), 1-39. <https://digitalcommons.liberty.edu/cpe/vol4/iss2/3/>
- Liboy M.-G. et Mulatris, P. (2016). Enseignants non immigrants et enseignants immigrants : convergences et divergences autour de la relation entre école et familles immigrantes. *Alterstice*, 6(1), 91-103. <https://doi.org/10.7202/1038282ar>

- Marceau, J. et Bussières McNicoll, F. (2024). L'UQAM offrira une voie rapide pour les enseignants dès septembre. *Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/2043083/uqam-voie-rapide-formation-enseignants>
- Mayen, P. (2017). L'ignorance et la dépendance, facteurs d'apprentissage dans les interactions de tutelle au travail. *Recherche et formation*, 84, [En ligne] <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2754>
- Mukamurera, J. (2018). Les préoccupations, le sentiment de compétence et les besoins de soutien professionnels des enseignants débutants : un état de la situation au Québec. Dans J. Mukamurera, J.-F. Desbiens et T. Perez-Roux (dir.), *Se développer comme professionnel dans les occupations adress es à autrui : Conditions, modalités et perspectives* (p. 190-237). Les  ditions JFD.
- Mukamurera, J., Desbiens, J.-F., Martineau, S. et Grenon, V. (2019). Expérience et sentiment de compétence durant les premières années d'enseignement. Dans A. Malo, S. Coulombe, J.F. Desbiens et A. Zourhhal (dir). *Le travail enseignant à travers le prisme de l'expérience : connaissance, apprentissage, identité* (p. 131-162). Les Presses de l'Université Laval.
- Mukamurera, J., Tardif, M., Niyubahwe, A. et Lakhal, S. (2020). L'implantation de programmes d'insertion professionnelle dans l'enseignement : qu'en pensent les enseignants débutants ? *Recherches en éducation*, 42, 81-99. <https://doi.org/10.4000/rec.1473>
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Sirois, G. (2018). Comment les enseignants immigrants formés à l'étranger vivent-ils les relations interpersonnelles et professionnelles à leur entrée dans le milieu scolaire québécois ? *Alterstice*, 8(2), 25-36. <https://doi.org/10.7202/1066950ar>
- OCDE. (2013). *Panorama de la santé 2013 : Les indicateurs de l'OCDE*.  ditions OCDE. [https://doi.org/10.1787/health\\_glance-2013-fr](https://doi.org/10.1787/health_glance-2013-fr).
- Plante, C. (2020, 14 janvier). La pénurie d'enseignants, le plus grand défi de 2020, selon le ministre Roberge. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/societe/education/570793/la-penurie-d-enseignants-est-le-plus-grand-defi-de-2020-selon-le-ministre-roberge%20>
- Priyadharshini, E. et Robinson-Pant, A. (2003). The attractions of teaching: an investigation into why people change careers to teach. *Journal of Education for Teaching*, 29(2), 95-112. <https://doi.org/10.1080/0260747032000092639>
- Prilleltensky, I., Neff, M. et Bessell, A. (2016). Teacher stress: what it is, why it's important, how it can be alleviated. *Theory into Practice*, 55(2), 104-111. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1148986>
- Proph te, A. (2022). L'identité professionnelle des immigrants francophones en contexte francophone minoritaire : une reconstruction de soi. * ducation et francophonie*, 50(3), 1-17. <https://doi.org/10.7202/1091116ar>
- Skaalvik, E. M. et Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Tardif, M., Borges, C. et Malo, A. (2012). *Le virage r flexif en éducation : o  en sommes-nous 30 ans après Schön ?* De Boeck.
- Tigchelaar, A., Brouwer, N. et Korthagen, F. (2008). Crossing horizons: continuity and change during second-career teachers' entry into teaching. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1530-1550. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.03.001>
- Tigchelaar, A., Brouwer, N. et Vermunt, J. (2010). Tailor made: towards a pedagogy for educating second-career teachers. *Educational Research Review*, 5, 164-183. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.11.002>
- Toropova, A., Myrberg, E. et Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 73(1), 71-97. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247>
- Trestini, M. et Schneewele, M. (2014). La VAE dans la formation initiale des enseignants : un contexte propice ? Cas particulier des compétences du C2i2e. *Recherches  ducatives*, 10, 127-139. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.1899>
- Troesch, L. M. et Bauer, C. E. (2017). Second career teachers: job satisfaction, job stress, and the role of self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 67, 389-398. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.07.006>
- Troesch, L. M. et Bauer, C. E. (2020). Is teaching less challenging for career switchers? First and second career teachers' appraisal of professional challenges and their intention to leave teaching. *Frontiers in psychology*, 10, 3067. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03067>

- Van Maele, D. et Van Houtte, M. (2012). The role of teacher and faculty trust in forming teachers' job satisfaction: do years of experience make a difference? *Teaching and Teacher Education*, 28, 879-889. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.04.001>
- Van Houtte, M. (2007). Exploring teacher trust in technical / vocational secondary schools: Male teachers' preference for girls. *Teaching and Teacher Education*, 23, 826-839. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.03.001>
- Vérificateur général du Québec (2023). Personnel enseignant : recrutement, rétention et qualité de l'enseignement. *Rapport pour l'Assemblée nationale du Québec*. [https://www.vgq.qc.ca/Fichiers/Publications/rapportannuel/203/03\\_vgq\\_ch3\\_mai2023\\_web\\_vf.pdf](https://www.vgq.qc.ca/Fichiers/Publications/rapportannuel/203/03_vgq_ch3_mai2023_web_vf.pdf)
- Voss, T. et Kunter, M. (2020). "Reality shock" of beginning teachers? Changes in teacher candidates' emotional exhaustion and constructivist-oriented beliefs. *Journal of Teacher Education*, 71(3), 292-306. <https://doi.org/10.1177/0022487119839700>
- Zee, M. et Koomen, H. (2020). Engaging children in the upper elementary grades: unique contributions of teacher self-efficacy, autonomy support, and student-teacher relationships. *Journal of Research in Childhood Education*, 34(4), 477-495. <https://doi.org/10.1080/02568543.2019.1701589>
- Zembylas, M. et Papanastasiou, E. C. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *A Journal of Comparative Education*, 36(2), 229-24. <https://doi.org/10.1080/03057920600741289>

## Pour citer cet article

- Granger, N., Beaudoin, M. et Lessard, A. (2024). Personnes enseignantes non légalement qualifiées au Québec : quelle auto-évaluation à l'égard du degré de maîtrise de leurs compétences professionnelles ? *Formation et profession*, 32(3), 1-17. <https://dx.doi.org/118162/fp.2024.911>



©Auteure. Cette œuvre, disponible à  
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.a329>, est distribuée  
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International  
<http://creativecommons.org/licences/by/4.0/deed.fr>

Marie-Laurence Tremblay   
Université du Québec à Chicoutimi (Canada)

# Les conséquences des inégalités scolaires sur l'engagement citoyen des élèves

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.a329>

## CHRONIQUE • Recherche étudiante

### Le milieu scolaire : un espace citoyen inégal

À la fin du secondaire, les élèves doivent vivre des expériences concrètes de citoyenneté, comme débattre, s'impliquer dans leur communauté et participer à l'élaboration de règles collectives (Bélanger, 2018). En s'impliquant régulièrement, ils peuvent développer une habitude d'engagement et en percevoir les bénéfices pour leur milieu (Royer, 2018). L'engagement citoyen constitue une composante essentielle des systèmes éducatifs en contexte démocratique (Becquet, 2021). En ce sens, l'espace scolaire est un lieu clé d'engagement, mais celui-ci demeure inégal : les contraintes de temps, les priorités scolaires et le maintien de l'autorité freinent souvent une participation réelle des élèves (Fortier-Chouinard, 2021). De plus, certains élèves, notamment ceux du programme Sport-Études, ont davantage accès à des occasions d'engagement, comme le bénévolat dans les tournois sportifs et le mentorat (Tremblay, 2024). C'est le phénomène de l'école à trois vitesses au Québec. Celui-ci accentue ces inégalités en séparant les élèves selon leur statut socioéconomique ou leurs performances (Lessard, 2019), tout en limitant l'accès équitable aux projets collectifs, souvent au profit du rendement académique (Demers, 2017). Dans le prolongement d'une recherche antérieure portant sur le sens de l'engagement citoyen des élèves du secondaire (Tremblay, 2024), cette étude vise à comparer les formes d'engagement citoyen observées chez les élèves inscrits au programme sport-études et ceux du programme régulier.

## Cadre théorique

Nous nous appuyons sur une typologie regroupant cinq formes de citoyenneté : sociale-communautaire, libérale, politique-participative, justicière sociale et nationaliste (Tremblay, 2024). Une synthèse de chacune d'entre elles est proposée dans le Tableau 1.

**Tableau 1**

*Synthèse des types de citoyennetés*

Types de citoyenneté	Valorisation	Exemple d'action citoyenne
<b>Sociale-communautaire</b>	Axée sur l'aide au collectif	S'impliquer dans du bénévolat
<b>Libérale</b>	Valorise la liberté individuelle et l'économie	Protéger un droit individuel
<b>Politique-participatif</b>	Se concentre sur l'engagement politique	Voter
<b>Justicier social</b>	Vise la justice et l'égalité	Manifester pour une cause
<b>Nationaliste</b>	Axée sur l'appartenance culturelle ou ethnique	Lutter pour une reconnaissance culturelle

L'engagement citoyen se manifeste par des actions conscientes, à l'opposé de l'indifférence (Landry, 2009). Pour l'évaluer chez les élèves, l'échelle de Royer (2018) propose trois niveaux : le citoyen désengagé, qui ne montre aucun intérêt; le citoyen spectateur, qui s'informe sans agir; et le citoyen engagé, qui participe activement à des actions collectives.

## Méthodologie

Vingt élèves de 5<sup>e</sup> secondaire ont participé à des entretiens semi-structurés en sous-groupes de quatre. Un groupe provenait du programme Sport-Études et les quatre autres du programme régulier. Les discussions portaient sur leur engagement citoyen et le rôle joué par le cours d'histoire. Une activité-débat a permis de compléter l'analyse, centrée sur leur compréhension de la citoyenneté et leur capacité à argumenter. Nous proposons le débat : *pour ou contre les études en français obligatoire au Québec* à tous les groupes. L'analyse phénoménographique a permis de constater comment les élèves intégraient la citoyenneté apprise en cours d'histoire à leur conception du monde et en action concrète à travers les prises de position dans les débats (Rosário et al., 2007). Bien que cette distinction n'ait pas été prévue au départ, des différences notables entre les élèves du programme régulier et du Sport-Études ont été mises en lumière.

## Résultats

Les élèves du Sport-Études ont eu des échanges plus élaborés, leur entretien étant deux fois plus long que ceux du programme régulier. Ils ont montré une plus grande implication, notamment dans des causes collectives comme la défense de la langue française.

C'est le temps qu'on prenne une position. Qu'on arrête de se cacher derrière des lois, la langue française : c'est notre langue depuis le début ! Qu'on arrête de se dire : il faut laisser la place pour l'anglais... Quand est-ce qu'eux ils nous laissent la place ? (Élève 1 du groupe Sport-Études)

À l'inverse, les élèves du programme régulier se sont davantage exprimés en faveur des droits individuels, adoptant une posture plus libérale.

Je pense qu'on a réussi à survivre à la conquête anglaise. On a réussi à ne pas se faire assimiler. Il n'y a pas besoin des lois... Ça ne va pas changer la mentalité des Québécois. Les Québécois sont français. [...] C'est important de pouvoir apprendre l'anglais. (Élève 2 du groupe 3 du programme régulier)

Bien que tous les groupes comptent des profils désengagés et spectateurs, les élèves du Sport-Études se démarquent par un niveau d'engagement plus élevé. Cela s'explique en partie par les occasions d'implication à l'école : ces élèves participent activement à des activités communautaires (tutorat, collectes de fonds, dons alimentaires), contrairement à leurs pairs du programme régulier, qui ont peu d'occasions structurées pour s'engager.

## Discussion

Les résultats révèlent deux influences scolaires : une visée identitaire nationaliste portée par le récit historique québécois (Moisan et Bédard, 2017), et une posture libérale reflétant une finalité économique de l'école (Dardot, 2020). Les élèves associant la citoyenneté à la défense culturelle sont plus engagés, tandis que ceux valorisant le travail et l'individualisme adoptent une posture plus passive.

Les écarts entre les groupes s'expliquent aussi par les facteurs de mobilisation décrits par Landry (2009) : l'accès à l'information et les liens sociaux favorisent l'engagement. Les élèves du Sport-Études, soudés autour de leurs équipes, perçoivent davantage les retombées concrètes de leur implication. Ceux du programme régulier, moins mobilisés collectivement, se sentent moins concernés.

## Conclusion

Les élèves du Sport-Études présentent un engagement citoyen plus développé. À l'inverse, ceux du programme régulier se montrent plus libéraux et moins enclins à l'action collective. Ces écarts semblent liés aux inégalités dans l'accès à l'espace d'engagement scolaire. Mieux comprendre et réduire ces inégalités s'avère essentiel pour renforcer la formation citoyenne des jeunes Québécois. Il faut encadrer un espace d'engagement citoyen à tous les élèves. Par conséquent, de véritables parlements étudiants pourraient constituer une solution.

## Références

- Becquet, V. (2021). (S)'Éduquer par l'engagement : Des visées politiques aux expériences formatrices. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 88, Article 88. <https://doi.org/10.4000/ries.11340>
- Bélangier, N. (2018). Participation et exercice de la citoyenneté des élèves à l'école. *Lien social et politiques*, 80, 89-107. <https://doi.org/10.7202/1044111ar>
- Cordeau, W. (2020). Compte rendu de [Stéphanie Demers, La guerre contre l'école publique et ses enseignantes, M Éditeur, 2020]. *Nouveaux cahiers du socialisme*, (24), 258-260. <https://www.erudit.org/fr/revues/ncs/2020-n24-ncs05486/94066ac/>
- Dardot, P. (2020). Néolibéralisme « classique » et nouveau néolibéralisme. *Sens public*, 1-23. <https://doi.org/10.7202/1079475ar>
- Demers, S. (2017). L'efficacité : une finalité digne de l'éducation ? *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51 (2), 961-971. <https://doi.org/10.7202/1038613ar>
- Fortier-Chouinard, A. (2021). Éducation à la citoyenneté et politisation des jeunes au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 46 (3), 95-124. <https://doi.org/10.7202/1075989ar>
- Landry, D. (2009). *Les motivations à l'engagement citoyen chez la jeunesse québécoise* [mémoire de maîtrise, Université Laval]. Corpus ULaval : <https://corpus.ulaval.ca/entities/publication/4dfa4649-5c44-41a1-8c90-5c83de7ea862>
- Lessard, C. (2019). Égalité des chances et stratification dans le champ scolaire. *Éthique en éducation*, 6, 41-61. <https://doi.org/10.7202/1059242ar>
- Moisan, S. et Bédard, É. (2017). Doit-on enseigner d'abord l'histoire nationale à l'école ? *Argument*, 20 (1), 106-118.
- Rosário, P., Grácio, M. L., Núñez, J. C., et Gonzalez-Pienda, J. (2007). Voix d'élèves sur l'apprentissage à l'entrée et à la sortie de l'université : Un regard phénoménographique. *Revue des sciences de l'éducation*, 33 (1), 237-251. <https://doi.org/10.7202/016196ar>
- Royer, C. (2018). L'engagement : lieu d'expression des valeurs chez les jeunes. *Jeunes et société*, 3 (2), 7-20. <https://doi.org/10.7202/1075733ar>
- Sears, D. A. (2014). *Measuring what matters: Citizenship domain*. People for education. [https://peopleforeducation.ca/wp-content/uploads/2017/06/MWM\\_CitizenshipPaper.pdf](https://peopleforeducation.ca/wp-content/uploads/2017/06/MWM_CitizenshipPaper.pdf)
- Tremblay, M.-L. (2024). *Le sens de l'engagement citoyen des élèves de 5e secondaire* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi]. <https://www.proquest.com/docview/3145588452>

## Pour citer cet article

- Tremblay, M.-L. (2024). Les conséquences des inégalités scolaires sur l'engagement citoyen des élèves [Chronique]. *Formation et profession*, 32(3), 1.4. <https://dx.doi.org/118162/fp.2024.a329>



©Auteur.e.s. Cette œuvre, disponible à  
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.a330>, est distribuée  
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International  
<http://creativecommons.org/licences/by/4.0/deed.fr>

Marie-Claude **Larouche**   
Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

Mathieu **Point**  
Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

Rachel **DeRoy-Ringuette**  
Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

Emmanuelle **Soucy**   
Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

Caroline **Ricard**  
Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

## Des écrivaines et des formatrices

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.a330>

# CHRONIQUE • Formation des maîtres

## Introduction

Comment des intervenantes en contexte de formation initiale à l'enseignement tirent-elles profit de la rencontre avec des écrivaines pour initier les personnes étudiantes à l'intégration d'expériences culturelles dans leurs futures classes du préscolaire et du primaire ? Cet article recense quelques intentions et stratégies de formation au sein du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (BEPEP) de l'UQTR, dans le contexte de la recherche-développement (RD) *Médiateurs culturels à l'UQTR*. Initiée en 2020 grâce à l'appui financier du ministère de la Culture et des Communications et de la Fondation de l'UQTR, cette RD vise à procurer des expériences culturelles marquantes aux futures personnes enseignantes généralistes et à les former à leur exploitation pédagogique (Larouche et al., 2022). Cette RD s'inscrit dans la foulée de l'adoption de la toute première *Politique sur les arts et la citoyenneté culturelle de l'UQTR*, qui suggère le recours « aux ressources et aux expertises culturelles du milieu dans le cadre d'activités à caractère pédagogique » (UQTR, 2021, p. 3).

Ancrée dans le développement des compétences professionnelles en enseignement, particulièrement les compétences no 1, « agir comme médiatrice ou médiateur ou d'éléments de culture » et no 3, « planifier les situations d'enseignement et d'apprentissage », (Ministère de l'Éducation du Québec, 2020 [MÉQ], p. 48 et p. 54), la RD contribue à faire connaître les programmes et les ressources qui soutiennent la personne enseignante dans ce rôle, notamment le programme *La culture à l'école* et le *Répertoire culture-éducation*, contenant des « fiches d'artistes, d'écrivains et d'organismes qui offrent des ateliers

artistiques ou des sorties culturelles couvrant plusieurs disciplines artistiques, genres littéraires et secteurs culturels ». Les actions mises en place donnent l'occasion aux personnes étudiantes de développer davantage leur culture seconde, qui réfère à « l'ensemble des œuvres produites par l'humanité pour se comprendre elle-même dans le monde » (MÉQ, 2001, p. 34), par opposition à leur culture première, entendue au sens anthropologique, qui se rattache à l'ensemble des « façons de parler, de penser, de vivre, et en corollaire, des langages, des croyances, des institutions » (Legendre, 1993, p. 286).

Dans cet article, nous posons un regard sur des actions menées au sein de cours relatifs à l'éducation préscolaire et à la didactique du français, ayant tiré profit de la venue d'écrivaines afin d'initier à l'intégration d'expériences culturelles aux apprentissages au préscolaire et au primaire.

## À l'éducation préscolaire

Pour le cours *Activités et projets pédagogiques à l'éducation préscolaire*, Caroline Ricard, chargée de cours et enseignante dans une école de Trois-Rivières, a reçu en 2022 la visite de l'écrivaine Jeanne Painchaud venue parler de petits poèmes japonais : les haïkus. Co-auteure de *Mon été haïku* (2021), cette dernière offre aux curieux et aux curieuses des ateliers adaptés à tous les âges. Selon ses mots :

un haïku  
c'est comme prendre une photo  
avec des mots (Jeanne Painchaud)

L'intention de Caroline consistait à faire découvrir aux étudiant·e·s ce que sont les haïkus ainsi qu'à leur faire vivre une expérience de création littéraire. Cette forme nécessite de faire appel aux cinq sens, qui se révèlent propices à intéresser les tout-petits. La formatrice souhaitait que les personnes étudiantes puissent l'utiliser auprès de ses propres élèves de 5 ans qu'ils rencontreraient en cours de session. Elle espérait qu'elles en voient toute la portée, notamment à travers l'approche pédagogique d'éducation par la nature que les personnes étudiantes ont pu vivre, par le contact avec l'environnement naturel, des expérimentations ancrées dans les lieux et les sens (Point et al., 2024).

Cette activité leur a permis d'une part, d'élargir leur culture seconde et d'enrichir leur compréhension de ce qu'est un médiateur culturel, et de l'autre, de démystifier et rendre accessible le haïku en en rédigeant elles-mêmes, en collaboration avec les élèves de sa classe maternelle, en pleine préparation d'un recueil de haïkus. Ce recueil a fait l'objet d'une publication, exemple probant de leurs réalisations : *Notre année HAÏKU en classe à ciel ouvert* (Ricard, 2022).

## En didactique de la lecture au préscolaire et au primaire

En 2022, 2023 et en 2024, au sein du cours *Didactique de la lecture au préscolaire et primaire*, la professeure Rachel DeRoy-Ringuette a proposé une rencontre en trois temps avec l'autrice Marie-Andrée Arsenault. Dans un premier temps, après avoir lu son roman *La guerre des pupitres* (2022), les personnes étudiantes prenaient part à un cercle de lecture. Pour les discussions, elles s'appuyaient sur un carnet de lecture, co-rédigé par l'autrice et la professeure, basé sur des contenus littéraires (p. ex., le personnage, la durée, le style). L'autrice répondait ensuite aux questions quant au roman, notamment à l'égard des idées et de sa création.

Dans un deuxième temps, l'autrice discutait de son processus d'écriture et de ses sources d'inspiration, des lieux visités et des personnes rencontrées. Ses autres écrits étaient alors à l'honneur, tels *Un chemin dans la mer* (2021), *La caresse de l'ours polaire* (2022) et *Le piège de soie* (2024). Cela permettait aux personnes étudiantes de mieux comprendre l'univers créatif de l'autrice.

Enfin, lors de la troisième heure de la rencontre, après avoir évoqué les interventions qu'elle réalise dans des classes du primaire, l'autrice animait un atelier où les personnes étudiantes ont pu expérimenter la création poétique. Leurs artefacts ont été exposés notamment sur la porte du bureau de la professeure, pour inspirer les membres de la communauté étudiante (voir les figures 1 et 2 en annexe).

## En didactique de l'écriture au préscolaire et au primaire

En 2021, dans le cadre du cours *Didactique de l'écriture au préscolaire et au primaire*, la professeure Emmanuelle Soucy a invité Andrée Poulin, autrice de nombreux ouvrages jeunesse, notamment *Y'a pas de place chez nous* (2016) et *Pablo trouve un trésor* (2014). Dans un premier temps, l'écrivaine a présenté son processus d'écriture. Ce moment a été fort pertinent pour les personnes étudiantes, car elles ont pu établir des parallèles concrets entre le processus d'écriture à enseigner aux élèves et le processus d'écriture d'une autrice. Dans un deuxième temps, cette dernière a parlé de l'importance d'accueillir des auteurs en classe et du rôle capital de l'enseignant·e pour préparer les élèves à leur venue.

Pour faire suite à cette rencontre, deux activités ont été proposées aux personnes étudiantes. Lors de la première activité, elles ont rédigé une courte réflexion sur la venue d'Andrée Poulin et la manière dont cette rencontre avait transformé leur vision de la compétence professionnelle no 1. Lors de la deuxième activité, les personnes étudiantes ont introduit la venue (fictive) d'Andrée Poulin dans la planification didactique demandée pour leur travail final : une situation d'enseignement et d'apprentissage (SEA) en écriture, recourant à des ressources signalées dans le Répertoire culture-éducation. Elles avaient la possibilité d'intégrer la venue de l'écrivaine à l'étape de leur choix dans le processus d'écriture. Différents moments de la SEA ont été choisis par les personnes étudiantes : l'élément déclencheur, l'étape de planification de l'écriture, l'étape de révision ou encore la clôture des activités après l'étude de ses œuvres. Cette activité de planification d'une SEA a permis aux étudiant·e·s de comprendre que la venue d'un auteur en classe était une activité riche qui pouvait s'intégrer dans une planification et non pas être simplement une activité culturelle flottante vécue en cours d'année.

## Conclusion

Alors que des expériences culturelles continuent d'être proposées dans quelques cours du BEPEP, il semble que le désir d'« agir en tant que médiatrice ou médiateur d'éléments de culture » (MÉQ, 2020, p. 48) a été avivé chez les personnes étudiantes, selon les commentaires recueillis auprès d'elles par les personnes formatrices. Plusieurs personnes étudiantes se sont déclarées intéressées à faire vivre ces types d'activités à leurs futurs élèves, en tirant profit des programmes et ressources mises à leur disposition dans les écoles primaires. En ce qui a trait à la RD, prenant acte des diverses intentions et manières de procéder des formatrices, nous aimerions prochainement voir s'il y a lieu d'ébaucher de possibles canevas pour la formation des personnes étudiantes, selon les secteurs de formation et les compétences professionnelles ciblées. Entretemps, l'application *eCompagnon culturel* et sa version

pour ordinateur, créées pour la mémoire des expériences culturelles des étudiant·e·s, répertorient les ressources culturelles mobilisées dans la RD et les intentions pédagogiques des personnes formatrices. Pour en savoir plus, consultez le site *Médiateurs culturels à l'UQTR* ([www.uqtr.ca/mediateursculturels](http://www.uqtr.ca/mediateursculturels)).

## Références

- Arsenault, M.-A. (2021). *Un chemin dans la mer*. La Bagnole.
- Arsenault, M.-A. (2021). *La caresse de l'ours polaire*. D'Eux.
- Arsenault, M.-A. (2022). *La guerre des pupitres*. Québec-Amérique.
- Arsenault, M.-A. (2023). *Le piège de soie*. Héritage Jeunesse.
- Larouche, M.-C., Monthuy-Blanc, J., Point, M., Touré, F., Fillion, P.-L., Lemieux, V. et Tete, A. (2022). Médiateurs culturels à l'UQTR : apprendre à apprécier et à intégrer des ressources culturelles à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. Dans A. Araújo-Oliveira et É. Tremblay-Wragg (dir.), *Des pratiques inspirantes au cœur de la formation à l'enseignement* (p. 179-200). Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles : Profession enseignante*. Gouvernement du Québec.
- Painchaud, J. et Choloula. (2021). *Mon été haïku*. Druide.
- Point, M., Bergeron, G. et Rojo, S. (2024). Un dispositif de formation et d'accompagnement pour une éducation par la nature. Dans Boelen, V. et Nicolas, L. (dir.), *L'éducation par la nature : théories, pratiques, formations*. (p. 243-262). Éditions Le Manuscrit.
- Poulin, M.-A. (2014). *Pablo trouve un trésor*. Les 400 coups.
- Poulin, M.-A. (2016). *Y'a pas de place chez nous*. Québec-Amérique.
- Ricard, C. (2022). *Notre année HAÏKU en classe à ciel ouvert*. IGRAF.
- Université du Québec à Trois-Rivières. (2021). *Politique sur les arts et la citoyenneté culturelle*.  
<https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/vrsg/Instances/CA/2021/CA690/2021-CA690-04.03.01-R7687an.pdf>

## Remerciements

Nous remercions la soixantaine d'étudiant.es qui ont consenti à diffuser leur poésie sur la porte de la professeure DeRoy-Ringuette ou sur le babillard numérique de L'Assomption. Même si ces deux artefacts sont anonymes et que nous n'arrivons pas à retracer les personnes qui les ont créés, nous les remercions.

## Pour citer cet article

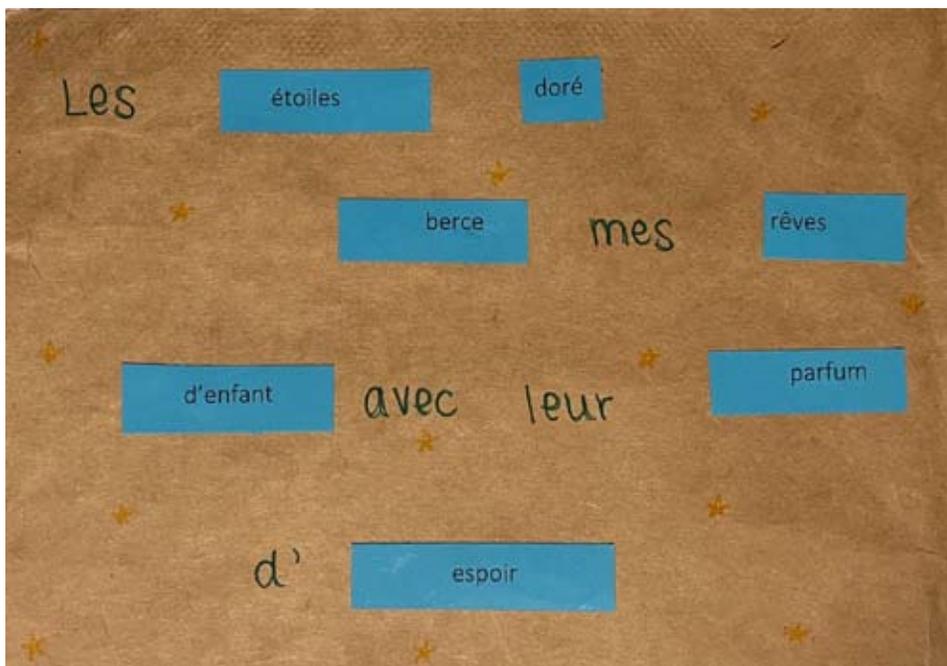
Larouche, M.-C., Point, M., DeRoy-Ringuette, R., Soucy, E. et Ricard, C. (2024). Des écrivaines et des formatrices [Chronique]. *Formation et profession*, 32(3), 1-6. <https://dx.doi.org/118162/fp.2024.a330>

## Annexe

### Figures 1 et 2

Artéfacts de l'atelier de poésie en compagnie de l'autrice Marie-Andrée Arseneault, classes de Rachel DeRoy-Ringuette (Université du Québec à Trois-Rivières) (anonymes)







©Auteur. Cette œuvre, disponible à  
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.a332>, est distribuée  
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International  
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

# L'émigration d'enseignant.es camerounais.es au Canada : motivations, stratégies et effets

Ibrahim **Abdourhaman**  
Université de Garoua (Cameroun)

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.a332>

## CHRONIQUE • Point de vue international

En octobre 2023, la ministre des Enseignements Secondaires du Cameroun publiait un communiqué indiquant que 1573 enseignant.es avaient abandonné leurs postes et se trouvaient pour la plupart au Canada. En même temps, bien que les annuaires statistiques ne donnent pas assez de précisions sur la pénurie enseignante, celle-ci est une réalité au regard de l'emploi de Maîtres des Parents ou communautaires et d'enseignants vacataires non-fonctionnaires (27,44 % au primaire et 16,12 % au secondaire en 2022), et des ratios adoptés sur le plan international. Ce communiqué faisait partie d'un dispositif de ralentissement des départs d'agent.es de l'État vers des pays étrangers<sup>1</sup> consistant à donner la possibilité aux citoyens de signaler les cas d'abandon de poste, à durcir les conditions de délivrance des authentications de diplômes, et à surveiller les aéroports afin de mieux repérer ces départs. Ces nouvelles mesures traduisent l'inquiétude des pouvoirs publics, confrontés à la détermination d'un nombre croissant de fonctionnaires à quitter le Cameroun, dans un contexte mondial fortement marqué par une pénurie d'enseignant.es incitant plusieurs pays du Nord à recruter des enseignant.es formé.es à l'étranger. L'émigration d'enseignant.es camerounais.es, estimée à plusieurs milliers de personnes par année<sup>2</sup>, apparaît s'inscrire dans la logique d'un marché de l'emploi de plus en plus globalisé, mais également « dans des courants d'attraction et de répulsion façonnés par tout un ensemble de données économiques et sociales dans le pays d'origine comme dans le pays d'accueil » (Gaillard et Gaillard, 2006, p. 40). Ces mouvements migratoires d'enseignant.es formé.es font émerger plusieurs interrogations : quelles sont les motivations, les stratégies et les effets de l'émigration d'enseignant.es camerounais.es au Canada ? Nous répondons à ces questions sur la base d'une

enquête nourrie par des données issues d'entretiens et l'exploitation de la documentation officielle et médiatique sur le phénomène : interviews, circulaires et communiqués ministériels, publications dans les fora d'enseignant.e.s sur les réseaux sociaux (en particulier WhatsApp et Facebook).

## **Contexte et motivations des enseignant.e.s candidat.e.s à l'expatriation**

Le Cameroun indépendant a connu sur le plan économique et social trois périodes qui ont marqué la profession enseignante. La première peut être qualifiée de « 25 glorieuses » (de 1960 à 1985), car renvoyant à une période de croissance soutenue. Durant cet « âge d'or », dont l'évocation par les personnes qui l'ont vécu est toujours teintée de nostalgie, l'enseignant camerounais bénéficiait d'une rémunération en hausses régulières, de conditions de travail et de vie acceptables et d'une considération sociale valorisante. Puis sont venues les années d'austérité et d'ajustement structurel (1986-2005) caractérisées par deux baisses successives de salaires, la dévaluation du franc CFA, le gel des recrutements à la fonction publique. Cette période qui a favorisé l'apparition des statuts précaires d'enseignants (maîtres des parents, instituteurs et professeurs vacataires, etc.) est celle dite de la « génération sacrifiée ». Enfin a suivi la période de reprise timide, avec l'adoption des politiques de contractualisation pour répondre plus efficacement aux engagements liés à l'Éducation pour tous (EPT) (Dembélé et al., 2023).

Bien que le phénomène d'expatriation soit connu de longue date, l'actuelle génération d'enseignant.e.s est celle qui aspire le plus à quitter le Cameroun, ciblant le Canada et certains pays occidentaux. La fuite des compétences en général et celle des enseignant.e.s en particulier est alimentée d'une part par les pressions familiales et celles des pairs. D'autre part, le phénomène est exacerbé par l'émergence des programmes de recrutement des professionnels formés à l'étranger, initiés par les gouvernements des pays occidentaux, et soutenus à travers des médias sociaux qui aident à entretenir l'illusion d'une destination perçue comme un « paradis ». Déçu.e.s par l'environnement local, les enseignant.e.s camerounais.e.s espèrent obtenir ailleurs une rémunération satisfaisante et des conditions de vie meilleures. Dans ce but, ils et elles déploient des stratégies à même de leur permettre de réaliser leur projet.

## **Stratégies d'expatriation**

Les stratégies d'expatriation des enseignant.e.s se déploient en plusieurs phases, allant de la prospection à l'intégration au sein du corps enseignant au Canada, en passant par la mobilisation des capitaux, financier et social et le suivi des procédures d'immigration.

L'une des stratégies financières repose sur ce qu'on appelle les « arriérés de salaire ». Au Cameroun, les recrues du secteur public de l'enseignement ne perçoivent la totalité de leur premier salaire qu'au bout de deux à trois ans. Le manque à percevoir est payé sous forme de rappel, ce qui permet au salarié d'obtenir d'un seul coup un montant d'environ 5000 dollars. Ainsi, plusieurs choisissent d'utiliser ces sommes, ou ont recours à d'autres stratégies telles que les tontines communautaires, les « migro-crédits <sup>3</sup> » ou les emprunts à long terme contractés auprès de banques pour financer leur projet d'immigration. Cette stratégie est concomitante à la sollicitation de parrains, migrants déjà installés au Canada. Tout au long de la période de préparation, le candidat ou la candidate cherche aussi à obtenir les certifications nécessaires à la constitution et à l'évaluation de son dossier, traité par une ambassade ou sous-contraté

à un service spécialisé en immigration<sup>4</sup>. Enfin, l'aventure n'étant pas sans risque, les enseignant.e.s essaient parfois d'assurer leurs arrières en sollicitant auprès du ministère de la Fonction publique une mise en stage ou une mise en disponibilité, ou encore en passant un arrangement complaisant avec le chef de leur établissement pour qu'il les « couvre », moyennant un pourcentage sur le salaire indûment perçu, l'objectif étant de continuer à percevoir ce salaire autant que possible et/ou, chose rare, de retourner à son poste si les choses finissaient par mal tourner. Toutes ces actions ne sont pas sans conséquences, aussi bien dans le pays de départ que dans les pays d'accueil.

## Effets des mouvements migratoires d'enseignant.e.s au Cameroun et au Canada

On peut faire le constat que du point de vue des enseignant.e.s, l'option d'émigration vers le Canada comme solution à l'amélioration des conditions salariales et de vie est devenue de plus en plus prise, renforcée par les missions de recrutement. Toutefois, il n'est pas tout à fait clair si, en fin de compte, un grand nombre d'enseignant.e.s obtiennent effectivement du travail dans le secteur de l'enseignement ou finissent par le quitter ou occuper d'autres types d'emploi.

En matière de répercussions, il faut relever, d'une part, avec *The Canadian Magazine of Immigration* (2024), que 6200 nouveaux résidents permanents au Québec (11,8 %) en 2023, sont partis du Cameroun, faisant de ce pays la deuxième source de provenance des migrants après la France. Pour les autres provinces du Canada, 4265 Camerounais.e.s ont été admis.e.s comme résident.e.s permanent.e.s durant la même année. Cela contribue à augmenter et à diversifier le nombre d'enseignant.e.s formé.e.s sur le marché de l'emploi.

D'autre part, les départs d'enseignant.e.s formé.e.s du Cameroun vers le Canada provoquent, selon les inventaires, la vacance de près de deux mille postes et donc un manque à gagner en matière de dépenses de formation, de préjudice ressenti dans les établissements scolaires, mais aussi de pertes pour les banques du fait des « migro-crédits ». Le gouvernement camerounais, faute d'avoir les moyens incitatifs pour retenir ses enseignant.e.s, a décidé de mettre fin au mouvement migratoire en déployant un ensemble de mesures dissuasives et répressives.

En somme, l'émigration des enseignant.e.s camerounais.e.s est un phénomène qui prend de l'ampleur. Elle mérite de part et d'autre du flux des investigations plus poussées, propres à faciliter une compréhension de cet aspect de la mobilité enseignante.

## Notes

- <sup>1</sup> Comme le secteur de l'éducation, celui de la santé est touché par l'émigration et semble même avoir une longueur d'avance par rapport aux débats, actions et réactions que suscite ce phénomène, comme le montre la récente décision du Québec, sous la pression de l'Organisation mondiale de la santé (OMS), de suspendre le recrutement des infirmier.e.s africain.e.s, dont des Camerounais.e.s.
- <sup>2</sup> Il est difficile d'obtenir de statistiques exactes sur la migration enseignante. Cependant, le chiffre officiel de 1573 (de janvier à octobre 2023) et celui global de 35000, diffusé dans les fora d'enseignant.e.s, en disent long sur l'ampleur du phénomène.
- <sup>3</sup> Nous désignons par ce néologisme des crédits bancaires contractés dans le but de financer les projets d'expatriation.
- <sup>4</sup> En marge de toutes ces structures, des agences privées se mettent en place pour « aider » les candidats à l'immigration à réaliser leur projet moyennant de fortes sommes d'argent. Il est souvent difficile de faire la part des choses entre les arnaqueurs qui infestent les milieux et ceux qui aident vraiment.

## Références

- Dembélé, M., Sirois, G., Abdourhaman, I., Azoh, F. J., Kyélem, M., Sakho, I. et Bacha, M. (2023). Attirer, former et retenir des enseignant.es compétent.es au primaire en Afrique subsaharienne francophone : un état de la situation au Burkina Faso, au Cameroun, en Côte d'Ivoire et au Sénégal. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 94, p. 95-106.  
<https://journals.openedition.org/ries/14661>
- Gaillard, A-M. et Gaillard, J. (2006). Fuite des cerveaux, circulation des compétences et développement en Afrique. Un défi global. Dans M. Pilon (dir.) *Défis du développement en Afrique subsaharienne : l'éducation en jeu*. CEPED, p.37-65.
- The Canadian Magazine of Immigration (2024). *Cameroonian Immigrants in Canada*  
<https://canadaimmigrants.com/cameroonian-immigrants-in-canada/>

## Pour citer cet article

- Abdourhaman, I. (2024). L'émigration d'enseignant.es camerounais.es au Canada : motivations, stratégies et effets [Chronique]. *Formation et profession*, 32(3), 1-4. <https://dx.doi.org/118162/fp.2024.a332>



©Auteure. Cette œuvre, disponible à  
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.a331>, est distribuée  
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International  
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

# Exercer une double fonction de direction et de chargée de cours dans un centre de services scolaire : comment surmonter les tensions de rôle inhérentes à cette posture hybride ?

Brigitte **Gagnon**  
Université de Sherbrooke  
(Canada)



<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.a331>

## **CRONIQUE** • Gestion de l'éducation

### Introduction

Depuis plusieurs années, *l'Université de Sherbrooke* a établi des partenariats avec des centres de services scolaires afin d'offrir la formation obligatoire de deuxième cycle de 30 crédits (DESS) destinée aux personnes souhaitant occuper une fonction de directions d'établissement. Dans plusieurs de ces centres, les activités pédagogiques relatives aux deux premières années du diplôme sont assumées par des directions d'établissement ou cadres, provenant du milieu, et reconnus pour leur expérience et leur expertise auprès de leurs pairs. Ces personnes exercent donc une double fonction dans ce contexte. Bien que comportant de nombreux avantages, cette situation peut engendrer des situations inconfortables (tensions de rôle) pour les directrices chargées de cours qui se retrouvent dans une position hybride inédite. Cette chronique souhaite mettre en lumière différentes tensions de rôles vécues par les directrices chargées de cours ainsi que les moyens entrepris pour les réduire.

### Qu'est-ce que les tensions de rôles ?

Royal (2008) définit les tensions de rôle comme des « situations où l'individu éprouve de la difficulté à assumer son rôle. Ces tensions de rôle peuvent prendre la forme de la surcharge, du conflit de rôle, de l'incapacité de rôle ou de l'ambiguïté de rôle. » (p. 12)

Dans le contexte décrit précédemment, les directrices chargées de cours ont vécu des situations pouvant être associées à différentes tensions de rôle. Nous en illustrons quelques-unes dans le tableau suivant.

**Tableau 1**

*Types de tensions, contexte et exemples de questions*

Types de tensions	Contexte	Exemple de questions soulevées par les chargées de cours
Conflit de rôle inter-système	Les directrices chargées de cours avaient à la fois à répondre aux attentes de l'organisation scolaire quant à leur implication dans le programme d'insertion professionnelle du centre de services scolaire ainsi qu'aux exigences universitaires concernant la pédagogie, le contenu des plans d'activités pédagogiques, l'évaluation des apprentissages.	Si les attentes divergent entre ce qui est demandé par le centre de services scolaire et l'université, comment être loyale envers les deux organisations ?
Ambiguïté de rôle	Les directrices chargées de cours exerçaient à la fois la fonction de chargée de cours auprès de leurs pairs en insertion professionnelle, tout en étant gestionnaires scolaires et collègues dans les rencontres de gestion.	Comment préserver une posture éthique avec mes collègues qui sont, dans certaines circonstances, mes étudiants ou les supérieurs immédiats de mes étudiants ?
L'incapacité de rôle associée à une absence de ressources, d'information, de moyens techniques ou d'autorité	À certaines occasions, des décisions prises par des collaborateurs ou un manque d'information relativement à des décisions prises à d'autres niveaux organisationnels avaient une incidence sur leur enseignement et venaient influencer leur capacité à exercer leur rôle de façon optimale.	Quel est mon pouvoir d'agir et ma légitimité concernant les changements apportés par mes collaborateurs à d'autres niveaux organisationnels si ces changements ont une incidence sur le contenu de mon cours ?

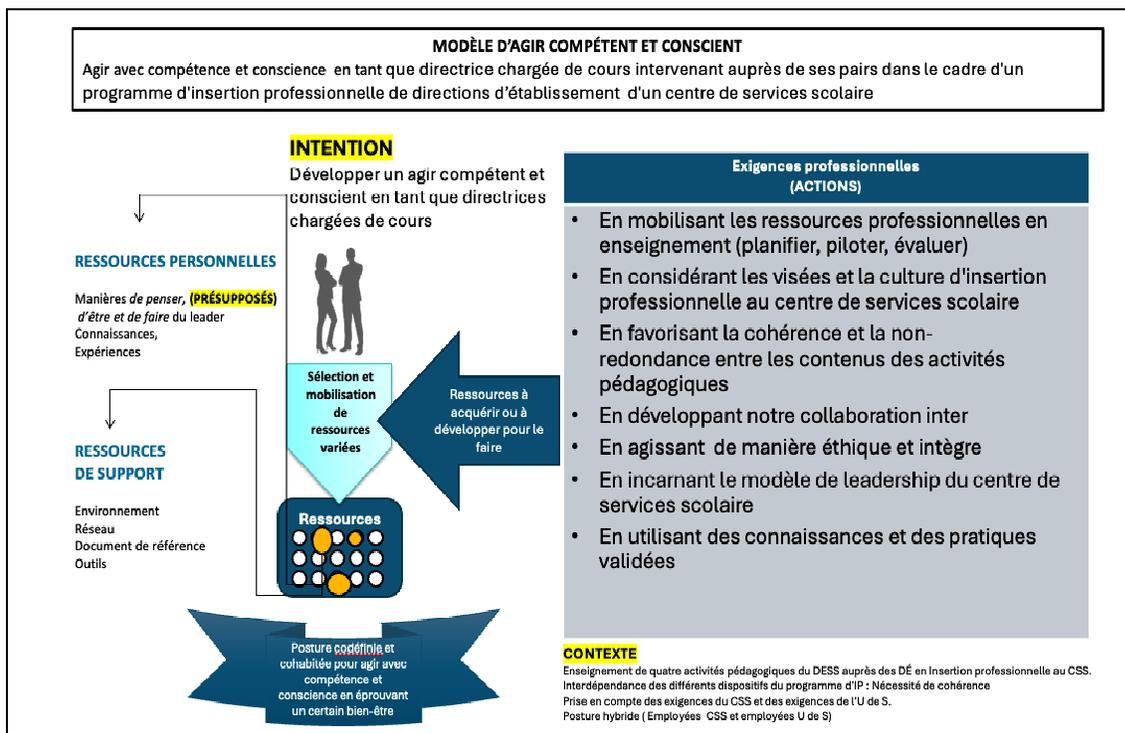
## Comment surmonter les tensions de rôle dans un contexte semblable ?

Pour aider les directrices chargées de cours à surmonter ce type de tensions de rôle et répondre à leurs besoins de développement professionnel, une équipe de ressources professorales les a accompagnées dans une recherche-action (Guay et Gagnon, 2021) réalisée dans le cadre d'une communauté d'apprentissage (Dionne et al., 2010).

Dans un premier temps, l'intention était de développer un modèle d'agir compétent et conscient pouvant servir de cadre de référence pour guider les directrices chargées de cours dans l'exercice de leur fonction hybride. Dans ce contexte spécifique, le modèle d'agir compétent et conscient est une représentation schématique de la façon dont les directrices chargées de cours conçoivent les actions prioritaires qu'elles veulent et qu'elles peuvent poser, dans leur contexte spécifique, en fonction de leurs intentions et de leurs présupposés explicites (Guay et Gagnon, 2022). Voici le modèle développé grâce aux récits de pratique (Le Boterf, 2008) et aux activités réflexives réalisés et analysés dans le cadre des rencontres collectives. Le modèle illustre un alignement cohérent entre l'intention et les présupposés des directrices chargées de cours relativement aux actions à déployer dans leur contexte spécifique. Chaque action (exigence professionnelle) à déployer nécessite la mobilisation d'une combinaison inédite de ressources personnelles et de support (Le Boterf, 2010). De plus, chaque action peut se déplier elle-même en agir compétent et conscient, tel le principe des poupées russes, ce qui sera illustré dans les prochaines pages.

**Figure 1**

*Modèle d'agir compétent et conscient des directrices chargées de cours*



Notes. Figure extraite de la source Gagnon et al. 2024

Dans un deuxième temps, en nous appuyant sur ce modèle, il a été possible de relever les besoins de développement professionnel des directrices chargées de cours. Comme plusieurs tensions de rôle pouvaient être associées à l'exigence professionnelle portant sur la « collaboration inter », il a été privilégié de mettre à jour prioritairement leur agir compétent et conscient concernant cette dernière. Grâce à des récits de pratiques individuels (Le Boterf, 2008) et à l'analyse de ces derniers selon une approche en mode écriture (Paillé et Mucchielli, 2016) avec les directrices chargées de cours pour dégager des convergences significatives de leurs point de vue, il a été possible de mettre à jour leur contexte de collaboration inter, leurs présupposés et intentions partagées au regard de la collaboration inter ainsi que les actions prioritaires à privilégier pour favoriser la collaboration inter. Ci-contre, voici une synthèse de l'agir compétent concernant une exigence professionnelle spécifique (collaboration INTER).

**Figure 2**

*Agir compétent et conscient de chargées de cours au regard de la collaboration INTER*

<b>L'AGIR COMPÉTENT ET CONSCIENT AU REGARD DE LA COLLABORATION INTER</b>	
 <p><b>PRÉSUPPOSÉS :</b> Ce que nous considérons être vrai. <i>Valeurs, croyances, postulats, convictions, théories de référence, ancrages théoriques.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nous sommes des agentes de liaison pour assurer la cohérence au sein des dispositifs d'IP.</li> <li>• Nous avons un devoir de loyauté en étant représentantes des deux institutions.</li> <li>• La collaboration amène une force d'influence à l'équipe de chargées de cours.</li> <li>• Pour assurer la qualité de l'apprentissage, on doit nous percevoir comme des personnes crédibles et compétentes.</li> <li>• Il importe de nous développer en tant que ressources professionnelles et de nous reconnaître le statut d'apprenante pour tous dans le développement de l'agir compétent et conscient.</li> <li>• Nous valorisons l'interdépendance positive des rôles de chaque personne collaboratrice dans le cadre de l'IP</li> <li>• Il importe de valoriser la formation universitaire.</li> </ul>
 <p><b>INTENTIONS :</b> Ce que nous voulons. <i>Situation désirée, motivation, intérêt, orientation, besoins.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assurer la qualité de la formation dans le meilleur intérêt de l'étudiant, de ses droits, de son bien-être et de ses apprentissages.</li> <li>• Avoir une vision partagée et systémique de la formation, des rôles et des responsabilités de chacun, des principes de gestion pour assurer une cohérence.</li> <li>• Développer l'interdépendance des expertises et des rôles de chacun.</li> <li>• Être reconnue légitime en tant qu'équipe d'expertise au sein de l'organisation pour exercer un pouvoir d'influence sur le dispositif d'IP.</li> <li>• Sensibiliser les collaborateurs (DÉ, DG, Directions de services) à la complexité de l'organisation des services dans les différents dispositifs.</li> </ul>
 <p><b>ACTIONS :</b> Nos manières d'être et de faire pour atteindre notre intention dans le contexte en fonction de nos présupposés. <i>Compétences, comportements, capacités, habiletés, savoir-être, savoir-faire, rôles, etc.</i></p>	<p><b>Avec les autres gestionnaires du centre de services scolaire et la direction générale)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nous rencontrons la direction générale afin d'obtenir son appui pour instaurer la collaboration inter micro et méso.</li> <li>• Nous mettons en place un mécanisme de communication continue, transparent et fluide entre chacun des partenaires.</li> <li>• Nous nous assurons, entre nous et avec les collaborateurs, d'avoir une compréhension commune des rôles et de la structure des dispositifs d'IP.</li> <li>• Nous agissons avec cohérence avec les intentions poursuivies dans les dispositifs d'IP.</li> <li>• Nous reconnaissons l'expertise de chaque collaborateur.</li> <li>• Lors des rencontres entre collaborateurs, nous ramenons l'étudiant, sa réussite et ses besoins au centre de nos préoccupations.</li> <li>• Nous planifions les aspects techniques des ateliers relatifs aux dispositifs d'IP (dates, heures, locaux, inscriptions obligatoires ou non) avec nos collaborateurs.</li> <li>• Nous préparons les rencontres avec chaque collaborateur impliqué (pré-ateliers avec chaque direction de services et intervenants qui donneront les ateliers).</li> <li>• Nous offrons une rétroaction aux collaborateurs concernés (commentaires, éléments abordés, modifications à apporter) au regard des contenus.</li> <li>• Nous sensibilisons les DÉ à l'importance de la formation universitaire afin que ceux-ci la valorisent également.</li> </ul> <p><b>Avec les ressources professionnelles de l'université</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'université prévoit une rencontre d'accueil avec les nouveaux chargés de cours pour validation du plan d'activités pédagogiques, lectures, et autres ressources.</li> <li>• L'Université instaure un processus de collaboration et de communication formel pour apporter un soutien aux personnes chargées de cours afin de répondre à leurs besoins : être rassurées, d'identifier ses préférences et de faire des choix, obtenir de la validation, continuer de garnir son coffre à outils.</li> <li>• Les professeurs et les chargés de cours développent un lien significatif pour collaborer avec ouverture dans un climat de confiance.</li> <li>• Les professeurs et les chargés de cours se donnent de l'espace et du temps pour collaborer.</li> <li>• Les professeurs s'assurent que les chargés de cours aient une compréhension commune du parcours au DESS et les soutiennent en ce sens.</li> </ul>
 <p><b>CONTEXTE :</b> Environnement.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Collaboration entre personnes chargées de cours pour harmoniser leurs pratiques pédagogiques et planifier les contenus des cours en s'appuyant sur une bonne connaissance des activités pédagogiques et ressources proposées dans les activités pédagogiques de leurs collègues.</li> <li>• Collaboration avec les gestionnaires des différents services pour soutenir l'insertion professionnelle des nouvelles directions puisque certaines heures des ateliers sont reconnues dans la formation universitaire.</li> <li>• Collaboration avec les directions d'établissement dont les directions adjointes sont inscrites aux activités pédagogiques afin de faciliter l'apprentissage des étudiants qui ont à mobiliser les ressources apprises dans leur contexte réel de travail.</li> <li>• Collaboration avec les personnes mentors afin que ces dernières connaissent bien les attentes de la formation universitaire et qu'elles puissent en tenir compte dans l'accompagnement des directions d'établissement novices.</li> <li>• Collaboration avec les professeurs de l'Université de Sherbrooke pour la prise en compte de la culture et des exigences des deux organisations. : approche programme, profil de sortie, fondements pédagogiques, plans d'activités pédagogiques etc.</li> </ul>

*Notes.* Figure extraite de la source (Chevrier et al., sous presse)

## Conclusion

Pour soutenir des gestionnaires dans l'exercice d'une nouvelle fonction, la théorie sur les tensions de rôle permet aux personnes de déterminer ce qui leur cause des situations inconfortables. Pour remédier à ces situations, l'accompagnement prolongé en communauté d'apprentissage pour la mise à jour de leur modèle d'agir compétent et conscient se révèle un dispositif et des ressources intéressantes pour permettre aux personnes de se situer et de se développer afin d'exercer leur fonction de façon satisfaisante.

## Références

- Chevrier, J. Gagnon, B., Doré, E. et Brochu, D. (sous presse). Collaboration interprofessionnelle et interorganisationnelle de personnes chargées de cours dans un partenariat en gestion de l'éducation. *Revue Enseignement et Recherche en Administration de l'Éducation (ERAdE)*.
- Dionne, L., Lemyre, F. et Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 25-43. <https://doi.org/10.7202/043985ar>
- Gagnon, B. Chevrier, J. Doré, E. Poirier, F. et Bergeron, M.-C. (2024). Création et utilisation d'un modèle d'agir compétent et conscient avec les directions chargées de cours d'un centre de services scolaire : une communauté d'apprentissage en action ! Communication libre dans le cadre de l'ACFAS, Ottawa, Canada. <https://www.acfas.ca/evenements/congres/91/contribution/creation-utilisation-modele-agir-competent-conscient-directions>
- Guay, M.-H. et Gagnon, B. (2022). Quel leadership incarner en tant que chercheuses-praticiennes en contexte de recherche-action pour inspirer celui des directions générales de centres de services scolaires et des commissions scolaires du XXI<sup>e</sup> siècle ? Actes de colloque de la Biennale internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles. Paris, France, 22 au 25 septembre 2021. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-0350016>
- Guay, M.-H. et Gagnon, B. (2021). La recherche-action. Dans I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*. Presses de l'Université du Québec.
- Le Boterf, G. (2008). *Travailler efficacement en réseau. Une compétence collective*. Eyrolles. Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2010). *Repenser la compétence*. Eyrolles. Éditions d'Organisation.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales (4<sup>e</sup> éd)*. Éditions Armand Colin.
- Royal, L. (2008). *Les tensions de rôle chez les directrices et les directeurs adjoint d'école*. FQDE.

## Pour citer cet article

- Gagnon, B. (2024). Exercer une double fonction de direction et de chargée de cours dans un centre de services scolaire : comment surmonter les tensions de rôle inhérentes à cette posture hybride ? [Chronique]. *Formation et profession*, 32(3), 1-5. <https://dx.doi.org/118162/fp.2024.a331>



©Auteur.e.s. Cette œuvre, disponible à <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.a333>, est distribuée sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International <http://creativecommons.org/licences/by/4.0/deed.fr>

Jennifer **Smith**  
Université du Québec en Outaouais (Canada)

François **Vincent**  
Université du Québec en Outaouais (Canada)

Sylvie **Fontaine**  
Université du Québec en Outaouais (Canada)



# Liens entre didactique et évaluation de l'écriture : quatre profils d'enseignant.e.s de français du secondaire

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.a333>

## **C**HRONIQUE • Intervention éducative

Des recherches en évaluation des apprentissages soulignent la complexité de l'exercice du jugement évaluatif du corps enseignant (Hébert et Frenette, 2023). Ce défi est particulièrement marqué chez les enseignant.e.s de français du secondaire qui se disent souvent démuni.e.s en ce qui concerne l'évaluation de productions écrites (Garcia-Debanç, 2018), et ce, malgré l'existence de cadres d'évaluation et de grilles modèles découlant des épreuves ministérielles. Pour soutenir le développement de la compétence en écriture des élèves par le biais de l'évaluation en soutien à l'apprentissage, des auteurs (Colognesi et al., 2022) recommandent d'examiner de plus près le plan didactique du rapport à l'écriture (PDRÉc) de ces enseignant.e.s, ainsi que leur rapport à l'évaluation de l'écriture (RÉv). Dans le cadre de notre thèse doctorale (Smith, 2024), nous avons interrogé les liens entre le PDRÉc et le RÉv à titre de pistes de compréhension du malaise évaluatif ressenti par les enseignant.e.s de français en contexte d'évaluation de l'écriture.

Cette étude de cas multiples (n = 9) a fait appel à des enseignant.e.s de français du secondaire œuvrant au Québec. Des entretiens semi-dirigés de 90 minutes ont permis de documenter les quatre dimensions du PDRÉc et du RÉv (investissement, axiologique, conceptuelle et praxéologique).

**Tableau 1***Dimensions du PDRÉv et du RÉv de l'enseignant.e de français*

Dimensions	Investissement	Axiologique	Conceptuelle	Praxéologique
<i>Plan didactique du rapport à l'écriture (PDRÉc)</i>	Sentiments éprouvés en contexte d'enseignement de l'écriture	Valeur accordée à l'enseignement de l'écriture	Idées et représentations au sujet de l'enseignement de l'écriture	Pratiques effectives d'enseignement de l'écriture
<i>Rapport à l'évaluation de l'écriture (RÉv)</i>	Sentiments éprouvés en contexte d'évaluation de l'écriture	Valeur accordée à l'évaluation de l'écriture	Idées et représentations au sujet de l'évaluation de l'écriture	Pratiques effectives d'évaluation de l'écriture

Les résultats obtenus ont permis d'observer quatre types de liens entre le PDRÉc et le RÉv, soit d'harmonie, de doute, d'anticipation et d'insatisfaction. De ces liens ont émergé quatre profils : l'enthousiaste, le stratégique, le craintif et le revendicateur.

## L'harmonie au cœur de l'enthousiaste

Le profil *enthousiaste* se caractérise par des sentiments favorables envers l'enseignement et l'évaluation de l'écriture. L'enthousiaste se dit motivé par l'enseignement de l'écriture et trouve gratifiant d'observer les progrès de ses élèves par le biais de l'évaluation. Ce profil accorde une grande importance à l'enseignement de l'écriture, voyant sa valeur pour l'enrichissement culturel, la crédibilité sociale et, surtout, le développement du plaisir d'écrire des élèves. L'enseignant.e s'identifiant à ce profil valorise la créativité et la réécriture dans le cadre de son enseignement et n'hésite pas à offrir aux élèves la possibilité de retravailler leurs textes, et ce, même après l'évaluation initiale. Ainsi, l'enthousiaste adapte volontiers ses pratiques évaluatives en fonction du contexte d'écriture, et cherche avant tout à ce qu'il découle des liens d'harmonie entre l'enseignement de l'écriture et l'évaluation qu'elle requiert.

## L'anticipation au cœur du stratégique

Le profil *stratégique* se distingue par des sentiments défavorables au regard de l'enseignement et de l'évaluation de l'écriture. Les enseignant.e.s de ce profil, œuvrant en 5<sup>e</sup> secondaire, expliquent que leurs sentiments sont en grande partie provoqués par la pression exercée par la passation de l'épreuve unique obligatoire, soit la rédaction d'un texte argumentatif représentant 50 % de la note finale en écriture au bulletin des élèves. Le profil stratégique reconnaît ainsi que son approche didactique et sa manière d'évaluer l'écriture sont teintées par un climat anxieux qu'il juge inévitable compte tenu de la pression des enjeux certificatifs auxquels il est confronté. Il cherche donc à guider ses élèves en valorisant la cohérence, la culture et la maîtrise du code, éléments évalués dans le cadre de l'épreuve ministérielle. En conséquence, les pratiques d'enseignement du profil stratégique sont majoritairement orientées vers les exigences de l'évaluation certificative, accordant une place prépondérante à l'enseignement

du texte argumentatif dans sa planification. À la lumière de cette dynamique, on reconnaît des liens d'anticipation au cœur du PDRÉc et RÉv du stratégique.

## Le doute au cœur du craintif

Le profil *craintif* partage de nombreux traits avec le stratégique, notamment des sentiments anxieux par rapport à l'enseignement et à l'évaluation de l'écriture influencés par les exigences des épreuves ministérielles. Le profil craintif valorise l'enseignement des textes courants, encouragé par les attentes des examens certificatifs. Comme le stratégique, ce profil valorise la cohérence et la maîtrise du code chez l'élève, mais inclut également des éléments de créativité, caractéristique du profil enthousiaste. En outre, le profil craintif décrit ses pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'écriture comme fragiles et incertaines. Il dit manquer de repères, ce qui le pousse à être spécialement flexible dans les tâches d'écriture proposées et dans sa manière de les évaluer. Devant son inconfort, il se présente anxieux devant le jugement des élèves, des parents et des collègues, et remet parfois en question sa compétence générale en enseignement et en évaluation de l'écriture. Somme toute, les liens de doute teintent le profil présenté.

## L'insatisfaction au cœur du revendicateur

Le profil *revendicateur* se distingue par des sentiments contrastés entre l'enseignement de l'écriture, qu'il voit d'un œil favorable, et l'évaluation, défavorable. Le profil revendicateur valorise le plaisir d'écrire et privilégie une évaluation formative qui met de l'avant les forces et les défis des apprenant.e.s. Sur le plan praxéologique, ce profil n'hésite pas à développer ses outils d'évaluation, allant au-delà des critères d'évaluation prescrits. Il se distingue ainsi par un désir de changements significatifs liés à l'enseignement et à l'évaluation de l'écriture, et par un rapport réflexif et critique relativement à la norme et à la prescription. Il souhaite bénéficier de plus de flexibilité quant aux contenus à enseigner et à évaluer et souhaiterait voir l'adoption d'une mention « succès » ou « échec » en contexte certificatif. Bien qu'il anticipe une résistance, le profil revendicateur appelle à une responsabilité partagée par tous les intervenant.e.s (directions, enseignant.e.s des autres disciplines, parents) pour promouvoir l'écriture, soulignant la nécessité d'une réflexion à travers les milieux pratiques, politiques et scientifiques. En ce sens, l'insatisfaction envers le statu quo teinte sa posture.

## Conclusion

Les profils présentés soulignent la complexité des liens entre le PDRÉc et le RÉv des enseignant.e.s de français du secondaire et révèlent des dynamiques singulières teintant leurs pratiques. Toutefois, on observe la forte influence du contexte d'enseignement sur les rapports, en particulier la pression exercée par les épreuves ministérielles sur les élèves, les enseignant.e.s et leur organisation. Il serait souhaitable que ces effets soient pris en compte lorsque la pertinence des évaluations ministérielles est interrogée. En ce sens, l'identification des liens entre le PDRÉ et le RÉv des profils est centrale pour aborder les enjeux didactiques et évaluatifs de l'écriture. Souhaitons que ces résultats ouvrent des perspectives de formation favorisant l'adoption de pratiques d'enseignement et d'évaluation plus souples, plus créatives et davantage harmonisées en écriture.

## Note

<sup>1</sup>Inspiré notamment de Barré De-Miniac, 2008 et de Blaser et al., 2015

## Références

- Barré-De Miniac, C. (2008). Le rapport à l'écriture : une notion à valeur heuristique. *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*, 12, 11-23.
- Blaser, C., Lampron, R. et Simard-Dupuis, É. (2015). Le rapport à l'écrit : un outil au service de la formation des futurs enseignants. *Lettrure*, 3, 51-63.
- Colognesi, S., Courty, B. et Niwese, M. (2022). Conceptions et pratiques d'écriture des enseignants de collège. Dans M. Niwese (dir.), *L'écriture du primaire au secondaire, du déjà-là aux possibles. Résultats du projet ÉCRICOL* (p. 131-145). Peter Lang.
- Garcia-Debanc, C. (2018). Évaluer les productions écrites : enjeux, critères, points de vigilance. Dans Brissaud, C., Dreyfus, M., et Kervyn, B. (dir.), *Repenser l'écriture et son évaluation au primaire et au secondaire*. Presses universitaires de Namur.
- Hébert, M.-H. et Frenette, E. (2023). Les croyances des futurs enseignants québécois à l'égard de l'évaluation : quelle structuration, quelle évolution ? *Formation et profession*, 31(1), 1-12.
- Smith, J. (2024). *Liens entre le plan didactique du rapport à l'écriture et le rapport à l'évaluation de productions écrites : étude de cas multiples d'enseignants de français du secondaire*. [thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais]. Papyrus.

## Pour citer cet article

Smith, J., Vincent, F. et Fontaine, S. (2024). Liens entre didactique et évaluation de l'écriture : quatre profils d'enseignant.e.s de français du secondaire [Chronique]. *Formation et profession*, 32(3), 1-4. <https://dx.doi.org/118162/fp.2024.a333>



©Auteur.e. s. Cette œuvre, disponible à  
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.a334>, est distribuée  
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International  
<http://creativecommons.org/licences/by/4.0/deed.fr>

Vicky **Rivest**

CSS du Lac-Abitibi (Canada)

Julie **Gobeil**

CSS Lac-Témiscamingue (Canada)

Marie-France **Pagé**

CSS de Saint-Hyacinthe (Canada)

Maxime **Brassard**

CSS des Grandes-Seigneuries (Canada)

Mona-Anne **Daviau**

CSS des Grandes-Seigneuries (Canada)

## La création d'un réseau de soutien en orthopédagogie : retombées et conditions gagnantes

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.a334>

# C **H**RONIQUE • Milieu scolaire

Stéphanie **Desmeules**

CSS des Rives-du-Saguenay (Canada)

Élisabeth **Lamarche**

CSS des Samares (Canada)

Isabelle **Lefrançois**

CSS des Hautes-Rivières (Canada)

Elizabeth **Desjardins-Saey**

CSS de Montréal (Canada)

Ariane **Bisaillon**

CSS de Montréal (Canada)

Eve **Morin**

CSS de Montréal (Canada)

François-Olivier **Pinard-Herkel**

CSS de Montréal (Canada)

Gabrielle **Livernoche**

CSS de Montréal (Canada)

Martin **Gagnon**

Service national du RÉCIT de l'inclusion  
et de l'adaptation scolaire (Canada)

Jean-Ronald **Alcindor**

CSS de Montréal (Canada)

Myriam **Fontaine**

Université du Québec à Montréal (Canada)

Élisabeth **Boily**

Université du Québec à Chicoutimi (Canada)

Noémia **Ruberto**

Université du Québec en Outaouais (Canada)

André C. **Moreau**

Université du Québec en Outaouais (Canada)

Christine **Lévesque**

CSS Des Hautes-Rivières (Canada)

La qualité des services éducatifs au Québec, y compris l'orthopédagogie, est cruciale pour la réussite des élèves en difficulté d'apprentissage (Ministère de l'Éducation [MEQ], 2023). Depuis 2020, les difficultés d'apprentissage en lecture-écriture ont augmenté dans les écoles du Québec (MEQ, 2023), tout comme les besoins de formation continue des orthopédagogues (Fontaine et al., soumis). Le rôle des conseillers pédagogiques en orthopédagogie (CP) consiste à favoriser le développement professionnel de ces personnes pivots, les orthopédagogues, qui interviennent auprès de ces élèves, en collaboration avec le personnel et les parents (Association des conseillers pédagogiques du Québec, 2019; Association des orthopédagogues du Québec, 2017). Devant l'ampleur des besoins de formation à combler, nous avons souhaité unir nos forces et innover, grâce à un réseau de soutien qui rapprocherait les milieux scolaires et scientifiques. C'est pourquoi nous avons sollicité des chercheurs et des gens d'organisations en soutien aux milieux scolaires pour la création d'un réseau québécois de soutien en orthopédagogie. Cet article présente notre expérience vécue au sein d'un premier prototype de ce réseau, nos perceptions des retombées de ce projet et nos préoccupations pour la suite, afin que les conditions de création de ce réseau soient réunies.

## Contexte

Nous travaillons dans des centres de services scolaires (CSS) qui regroupent près du quart de la population d'élèves du primaire et du secondaire du Québec, dont un nombre important doit composer avec des difficultés en lecture-écriture. En effet, au Québec, ce nombre augmente; le pourcentage d'élèves en difficulté en français est passé d'environ 20 % à 30 % au primaire et d'environ 25 % à 35 % au secondaire depuis 2020 (MEQ, 2023). Cette situation a des conséquences sur leur réussite scolaire et sociale, car la lecture et l'écriture s'avèrent utiles partout.

Cette situation génère aussi des besoins importants de formation continue chez les orthopédagogues que nous formons. Leur développement professionnel peut être optimisé par de la formation continue, structurée en des dispositifs qui offrent un tout cohérent d'objectifs et d'activités adaptées. Or, dans les CSS, nous avons besoin de soutien d'expertises pour offrir de la formation de qualité, s'appuyant sur la recherche. En effet, nous sommes souvent seuls ou peu nombreux pour former des centaines d'orthopédagogues, ce qui peut conduire à l'isolement et à des tensions de rôles.

De 2020 à 2022, nos collègues CP de quatre CSS et des chercheurs, soutenus par l'Association des orthopédagogues du Québec, ont développé de tout premiers dispositifs de formation continue en orthopédagogie. Le premier visait à optimiser la rééducation en lecture-écriture et le second, à implanter un programme de rééducation intégrant des aides technologiques. Nos collègues CP ont contribué à cibler des éléments déterminants pour les orthopédagogues et les élèves. Comme d'autres acteurs centraux des quatre coins du Québec, soutenus par l'association, pour avoir un maximum de retombées sur le développement professionnel en orthopédagogie, nous avons validé ces dispositifs de formation de 2022 à 2024. Cette validation s'est vécue dans le contexte de mise à l'essai d'un premier prototype du réseau de soutien aux CP de huit CSS pour établir les conditions de création, dans une perspective de rapprochement entre les milieux scientifiques et scolaires.

## Création d'un réseau de soutien en formation continue en orthopédagogie de la lecture-écriture

La création de ce réseau a été réalisée dans une recherche-développement qui intègre des méthodes mixtes et qui est de type participatif (Bergeron et Rousseau, 2021). Cette recherche nous a permis : (1) de définir l'idée de création du réseau à partir d'un problème à résoudre, (2) de structurer la solution originale; (3) de développer un premier prototype du réseau et, prochainement, (4) de l'optimiser.

La mise à l'essai du premier prototype de réseau a été facilitée par des pratiques collaboratives structurées. Ces pratiques nous ont permis d'échanger régulièrement avec des chercheurs et des gens de milieu en soutien à l'orthopédagogie au Québec dans des communautés d'apprentissage professionnelles, soit une pour chaque dispositif de formation continue en validation (Fontaine et al., soumis). Elles nous ont permis de faire des liens entre l'implantation de certains dispositifs, les progrès en lecture-écriture des élèves et le développement professionnel des orthopédagogues. De plus, étant donné nos besoins diversifiés de soutien, les modalités combinaient la formation directe de groupe, le « coaching » en sous-groupes et l'utilisation de technologies (ex. : analyse de vidéos, visioconférence et bibliothèque). Ces activités planifiées et réalisées en réseau ont permis de valoriser nos réalisations et de prévoir les chantiers à venir lors d'un mini-colloque.

## Retombées

À nos yeux, les retombées de cette mise à l'essai sont à la fois sur le plan social, scientifique, économique et politique, la plus importante étant de favoriser la réussite d'élèves en difficulté d'apprentissage par l'implantation de pratiques novatrices de formation continue. Sur le plan social, pour les orthopédagogues, les retombées concernent leur développement professionnel, volet rééducation de la lecture-écriture, auquel s'ajoute le volet innovation par l'actualisation de rencontres en CP. Sur le plan scientifique, elles mènent à de nouvelles voies de développement et de diffusion de connaissances. Sur le plan économique, des retombées pourraient être liées éventuellement à une meilleure participation sociale des élèves. Sur le plan politique, des retombées sont anticipées, du fait de notre souhait d'établir le lien avec les acteurs politiques.

## Préoccupations

Le rapprochement entre les milieux scientifiques et scolaires passe par la création de notre réseau, dans des conditions gagnantes. La première condition est la poursuite d'un but commun, celui de viser la réussite des élèves en lecture-écriture, en soutenant la formation continue en orthopédagogie. Ainsi, la deuxième condition réfère à l'importance de la mise en place de modalités de soutien qui jumellent les partenaires en orthopédagogie, en formation, en recherche, en gestion et en politique de l'éducation. Ce large fonctionnement en réseau s'avère nécessaire afin d'étendre nos activités et d'en assurer la pérennité. Une troisième condition est que les échanges à venir portent sur des pratiques optimales de formation en lien avec l'évaluation-intervention spécialisée, mais aussi sur l'intégration des technologies, la gestion du service et la collaboration à l'enseignement. Ainsi, de nouveaux thèmes gagneraient à être abordés. La quatrième est de continuer de regrouper les personnes ayant des besoins similaires.

## Conclusion

À ce moment clé de l'histoire de la création d'un réseau de soutien en orthopédagogie, nous avons partagé notre expérience, nos perceptions des retombées et nos préoccupations pour la suite. Cette recherche-développement d'un réseau se situe à la croisée des chemins, soit l'arrêt ou la formalisation d'un réseau. Cette démarche permet de conclure que la réussite du réseau passe par la poursuite de l'actualisation des conditions nécessaires à sa création; sans quoi le développement du réseau est compromis. Il importe donc de sensibiliser la contribution des acteurs en gestion et en politique de l'éducation pour investir davantage en ressources humaines et financières dans le but d'assurer la réussite de la création du réseau.

La force d'un réseau est précisément d'unir des « personnages » marquants de plusieurs milieux, pour créer un espace d'interactions inhabituelles (Besson, 2002). La formation continue est une thématique qui crée un espace de rapprochement extraordinaire entre des gens de divers milieux. Or, cet espace est souvent peu exploité. À cela, nous répondrons que l'orthopédagogie est souvent considérée comme étant un domaine « en marge », mais, qu'après tout, c'est la marge qui tient la page ! Alors, nous la tenons pour continuer d'écrire l'histoire avec tout le domaine de l'éducation, car notre rôle en orthopédagogie

est d'être des personnes pivots de la réussite des élèves dans toutes les matières scolaires et dans la vie sociale.

## Références

- Association des conseillers pédagogiques du Québec. (2019). Référentiel de l'agir compétent en conseillances pédagogique en soutien à la réussite des élèves. <https://rire.ctreq.qc.ca/un-referentiel-de-lagir-competent-en-conseillances-pedagogique-en-soutien-a-la-reussite-des-eleves/>
- Bergeron, L. et Rousseau, N. (2021). *La recherche-développement en contextes éducatifs : une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques*. PUQ.
- Besson, C. (2002). Partage du pouvoir. Leadership participatif. Changement accompagné : quelques aspects incontournables du travail en réseau. *Prisme* (39), 60-74. <http://pascalfrancis.inist.fr/vibad/index.php?action=getRecordDetail&idt=1539816>
- Ippolito, J., Swan Dagen, A., et Bean, R. M. (2021). Elementary literacy coaching in 2021: what we know and what we wonder. *The Reading Teacher*, 75(2), 179-187.
- Fontaine, M., Boily, É., Ruberto, N. et Moreau, A.C. (soumis). Regards croisés d'acteurs provinciaux sur les conditions de création d'un réseau dédié au soutien aux formateurs en orthopédagogie de la lecture-écriture : une vision riche sur l'actualisation des pratiques de formation continue. *Revue canadienne de l'éducation*.
- L'Association des orthopédagogues du Québec (2017). *Le référentiel des compétences professionnelles liées à l'exercice de l'orthopédagogue au Québec*. L'Association des orthopédagogues du Québec (L'ADOQ).
- Ministère de l'Éducation du Québec (2023). Plan stratégique 2023-2027. Gouvernement du Québec. <https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/document-003663/>

## Pour citer cet article

- Rivest, V., Gobeil, J., Pagé, M.-F., Brassard, M., Daviau, M.-A., Desmeules, S., Lamarche, É., Lefrançois, I., Desjardins-Saey, E., Bisailon, A., Morin, E., Pinard-Herkel, F.-O., Livernoche, G., Gagnon, M., Alcindor, J.-R., Fontaine, M., Boily, É., Ruberto, N., Moreau, A. C. et Lévesque, C. (2024). La création d'un réseau de soutien en orthopédagogie : retombées et conditions gagnantes [Chronique]. *Formation et profession*, 32(3), 1-4. <https://dx.doi.org/118162/fp.2024.a334>



©Auteurs. Cette œuvre, disponible à <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.a335>, est distribuée sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International <http://creativecommons.org/licences/by/4.0/deed.fr>

Olivier **Lemieux**  
Université du Québec à Rimouski (Canada)



Frédéric **Lepage**  
Université de Sherbrooke (Canada)

## Que signifie la politique pour toi ?

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.a335>

# C **H**RONIQUE • Aspects politiques de l'éducation

Dans le cadre d'un projet de recherche conduit depuis 2022 portant sur le développement de la pensée politique des élèves au secondaire (Lemieux et Simard, 2019; Fortier-Chouinard, Lemieux et Delobbe, accepté), nous avons rencontré 495 élèves pour les interroger entre autres sur leur vision et leur intérêt à l'égard de la politique. Issus de quatre écoles, les élèves étaient alors amenés à répondre à la question suivante :

Quand tu penses à la politique, quelles sont les choses qui te viennent à l'esprit ? Que signifie la politique pour toi ?

L'objectif de la question était alors de relever les représentations sociales spontanées des élèves lorsque nous les interrogeons sur leur vision du ou de la politique.

L'analyse des réponses, menée avec le logiciel Nvivo, a suivi une méthodologie en trois étapes : codage ouvert (concepts émergents regroupés en codes liés aux acteurs, rôles et activités politiques), codage axial (restructuration des catégories selon des indicateurs positifs, négatifs ou mixtes) et codage sélectif (centrage sur la démocratie et la gouvernance).



La même observation s'applique à l'égard des personnalités politiques :

Positif : *René Lévesque. Le gouvernement, les décisions, les lois, référendum. Pour moi c'est tout ce qui convient ou prise de décision et des débats.* (Élève 4)

Négatif : *Les choses qui me viennent à l'esprit sont Trump, Trudeau, Legault, la séparation du Québec au Canada et autre. Pour moi la politique signifie un cave qui se pense supérieur à tous à cause qu'il est président, Premier ministre et autre.* (Élève 5)

Cet aspect plus mitigé d'une réponse à l'autre est toutefois moins visible à l'égard des concepts davantage fondamentaux, lesquels sont nettement plus positifs.

Voilà quelques résultats obtenus par l'entremise des codes développés autour du concept de démocratie :

## Figure 2

Code « La démocratie »

	A : 210. Positif	B : 220. Négatif	C : 230. Mixte
1 : 411. Liberté - Droit - Justice	26	1	3
2 : 412. Représenter la population	22	0	4
3 : 451. Débattre	34	10	11
4 : 452. Voter	14	4	1

Ainsi, nous relevons presque exclusivement des extraits positifs comme le suivant :

*Ce qui signifie la politique pour moi c'est les débats, les compromis, les divergences et les convergences d'opinion, se battre pour une cause qu'on croit juste, des décisions importantes.* (Élève 6)

Néanmoins, toutes et tous ne voient pas d'un bon œil le « débat » ou, du moins, le ton des débats :

*Des ministres et des débats qui n'en finissent plus. Je n'en connais pas beaucoup sur notre politique et ça m'est égal. J'ai pas le goût d'argumenter avec tout le monde.* (Élève 7)

Ce genre d'extrait s'apparente à plusieurs autres relevés dans le code rattaché aux concepts de « gouvernance » et de « pouvoir ».

## Gouvernance et pouvoir

Une analyse du contenu a permis de dégager les éléments clés et de faire émerger des thèmes centraux liés à la gouvernance et au pouvoir. Une fois cette première étape achevée, le matériel a été segmenté en unités significatives afin de faciliter un examen détaillé et de mieux relever les motifs récurrents. Ces variations et récurrences ont ensuite été analysées pour constituer des répertoires thématiques, représentant des sous-thèmes, comme illustré dans le tableau suivant.

**Figure 3**

Code « La gouvernance – Le pouvoir »

	A : 210. Positif	B : 220. Négatif	C : 230. Mixte
1 : 511. Gestion État - Économie	26	8	6
2 : 512. Gestion population	11	3	2
3 : 515. Influencer - Vendre ses idées à la population	5	1	2
4 : 516. Manipuler - Contrôle de la population	1	28	6
5 : 517. L'égo des politiciens	0	12	3
6 : 518. Corruption - Injustice - Conflit	0	12	4
7 : 551. Prendre des décisions	36	3	5
8 : 552. Régler des problématiques	20	0	4
9 : 553. Légiférer - Réglementer	18	2	4
10 : 554. Équilibrer - Organiser - Réguler	9	0	1

Parmi les sous-codes les plus négatifs apparaissent ceux relatifs à la manipulation et au contrôle de la population, à la corruption et à l'égo des politiciens. Les extraits suivants illustrent bien cette posture :

*Toutes les politiciens sont selfish, il nous dit des bon chose juste pour qu'on nous vote pou être electer.* (Élève 8)

*La politique c'est juste une manière de faire entrer du n'importe quoi dans la tête des autres.* (Élève 9)

*Quand je pense a la politique je pense a l'injustice et la corruption.* (Élève 10)

*A contrario*, les élèves se montrent généralement plus optimistes à l'égard du rôle managérial du politique. L'extrait suivant illustre bien cette perspective :

*Des gens au pouvoir qui prennent des décisions pour toute la population. Des leaders. Des personnes qui vont tout faire pour agrandir la richesse de leur territoire.* (Élève 11)

Finalement, de façon tout à fait remarquable, nous observons que le code le plus présent est celui relatif au rôle du politique quant à la « prise de décision ». Si nous n'hésitons pas à qualifier ce résultat de remarquable, c'est parce que la prise de décision représente sans aucun doute l'un des moments qui intéressent généralement le plus les politologues. Les extraits suivants illustrent bien cette compréhension :

*Quand je pense à la politique je pense surtout à des débats, le gouvernement, une prise de décision etc. En effet pour moi la politique c'est quelque chose qui concerne le gouvernement. Une activité qui consiste à prendre des décisions et débattre sur des sujets qui concernent une ville, un pays et même le monde.* (Élève 12)

*La politique c'est la prise de décision concernant un pays où une région afin de trouver les meilleures conditions de vie pour le plus de gens possible. Les politiciens doivent savoir encadrer une société sans trop la réglementer. (Élève 13)*

*Pour moi la politique est de prendre des décisions en ayant la consultation des autres personnes d'un gouvernement et de voter cette décision. (Élève 14)*

Bref, force est de constater que plusieurs élèves ont déjà compris, consciemment ou inconsciemment, l'importance de ce moment au cœur des tentatives d'influence, de persuasion, de mobilisation et de conflits.

## Conclusion

Les résultats de cette recherche montrent que la vision des élèves sur la politique est largement influencée par une compréhension restreinte des enjeux politiques, caractérisée par une focalisation sur des éléments concrets, une personnalisation du pouvoir et une vision souvent dichotomique des acteurs et institutions (Padioleau, 1976). Ces constats reflètent une compréhension embryonnaire des concepts fondamentaux de la gouvernance et de la démocratie, par exemple. Néanmoins, la reconnaissance de la prise de décision comme moment central de la politique par un grand nombre d'élèves suggère une porte d'entrée potentielle pour renforcer leur compréhension du politique, autrement dit leur pensée politique définie comme la capacité à mobiliser la culture politique et générale, et à employer des approches et des méthodes appartenant aux sciences humaines et sociales, afin de formuler une opinion autonome sur une question, un sujet ou un problème d'ordre politique (Lemieux et Simard, 2019).

## Notes

- <sup>1</sup> Un processus d'interprétation a permis de classer chaque extrait en fonction d'une perspective privilégiant une orientation positive, négative, ou mixte, c'est-à-dire intégrant à la fois des aspects positifs et négatifs.

## Références

- Connell, R. (1971). *The child's construction of politics*. Melbourne, Victoria : Melbourne University Press.
- Fortier-Chouinard, A., Lemieux, O. et Delobbe, A.-M. (accepté). Inclure les élèves dans la prise de décision en milieu scolaire : portrait des rôles, des pratiques et des acteurs des instances participatives des élèves au sein des écoles québécoises membres du programme Vox populi. *Éducation et francophonie*.
- Lemieux, O. et Simard, D. (2019). Pour une pensée politique à l'école : problématique et fondements théoriques. *Éducation et francophonie*, 47(2), p. 45-65. <https://doi.org/10.7202/1066447ar>
- Padioleau, J.-G. (1976). *Les codes politiques. Notes de recherche*, 3, 1-42.

## Pour citer cet article

- Lemieux, O. et Lepage, F. (2024). Que signifie la politique pour toi ? [Chronique]. *Formation et profession*, 32(3), 1-5. <https://dx.doi.org/118162/fp.2024.a335>



©Auteur. Cette œuvre, disponible à <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.a337>, est distribuée sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

# Former des soignants en étant malade. Éclairage sociologique sur le présentéisme des enseignants d'instituts de formation en soins infirmiers

Florence **Douguet**  
Université Bretagne Sud (France)

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.a337>

## **C**HRONIQUE • Profession enseignante

### Introduction

Le présentéisme, selon les deux chercheurs québécois Éric Gosselin et Martin Lauzier, « caractérise le comportement du travailleur qui, malgré des problèmes de santé physique et/ou psychique nécessitant de s'absenter, persiste à se présenter au travail » (2010, p. 16). Le présentéisme des professionnels de santé commence à faire l'objet de recherches en France (Dumas et Berthe, 2021; Vilbrod, 2022). Ces travaux se centrent sur la situation des membres du personnel – praticiens et encadrants – en poste au sein de services de soins. Le présentéisme des professionnels de santé responsables de la formation des futurs soignants demeure, quant à lui, inexploré. L'article s'attache à rendre compte des modalités et des déterminants du phénomène dans ce groupe professionnel.

### Méthode

L'étude s'appuie sur une enquête sociologique de nature qualitative (Kivits et al, 2016). La méthode retenue repose sur l'analyse de contenu thématique d'un corpus de 23 entretiens semi-directifs menés avec 8 formateurs et 15 formatrices de trois Instituts de formation en soins infirmiers (IFSI) situés dans l'ouest de la France.

## L'ampleur du phénomène

### *Travailler malgré des problèmes de santé*

Les enseignants indiquent avoir été peu absents du travail, voire ne s'être jamais arrêtés en raison de problèmes de santé : « *Ça fait 7 ans que je ne me suis pas arrêtée une journée* ». Ces constats personnels valent aussi pour les collègues et le collectif de travail : « *Nous, dans notre équipe, il n'y a pas d'arrêts* ». Les arrêts-maladie expérimentés personnellement ou constatés chez les autres tiennent à de graves difficultés de santé : cancer, intervention chirurgicale lourde, rééducation post-traumatique, burn-out...

Au-delà des pathologies bénignes pour lesquelles il aurait été possible de solliciter un arrêt (rhume par exemple), les situations de présentéisme renvoient à des problèmes de santé qui auraient d'emblée justifié un arrêt : déchirure musculaire, rupture du talon d'Achille, hépatite, etc. Ces situations seraient plus fréquentes durant certaines périodes de l'année (« *périodes critiques* », « *tendues* », de « *surcharge de travail* ») et pour certaines activités nécessitant la présence de l'ensemble de l'équipe pédagogique au sein de l'institut de formation : tenue de commissions, entretiens de sélection, correction de copies et de mémoires, préparation de la rentrée, organisation des stages, séquences de regroupement de cours...

### *Un présentéisme aux formes variées*

Trois formes de présentéisme sont repérées. La première consiste à venir au travail en étant malade ou blessé et à s'accommoder de cette situation. En cas, par exemple, d'entorse du genou : porter une attelle pour se rendre à l'IFSI, s'asseoir pour dispenser ses cours, trouver une position confortable pour atténuer la douleur ressentie...

La deuxième forme de présentéisme consiste à travailler depuis chez soi, y compris lorsque l'on bénéficie d'un arrêt maladie. Dans la mesure où l'on ne peut pas venir donner un cours sur place, on se rabat sur la réalisation d'autres tâches et l'on reste joignable par messagerie électronique, et ce, afin de ne pas placer davantage ses collègues « *dans la panade* ». D'une certaine manière, il s'agit ici de faire du présentéisme « à distance ».

Enfin, la troisième forme de présentéisme se pratique à « temps partiel ». Deux formateurs ont bénéficié, il y a quelques années, d'un temps partiel thérapeutique (à 50 % et 80 %). Ces derniers expliquent n'avoir pas respecté cette quotité et avoir travaillé sur la partie dédiée à l'arrêt maladie : « *Sur les 3 semaines, je n'ai pas pris mon 80 %* ». Avec le recul, ces enseignants ne manquent pas de souligner les effets délétères de ces conduites sur leur santé : convalescence plus longue, moindre récupération, manque de repos, fatigue, voire aggravation de la pathologie. Cependant, sur le moment, ces comportements ont été déterminés par des sentiments de culpabilité et de solidarité à l'égard du collectif de travail.

## Les causes du phénomène

### ***Une forte implication personnelle***

Les formateurs font montre d'un engagement personnel à l'égard de leur équipe pédagogique. Ces professionnels viennent travailler à l'IFSI en étant malades parce qu'ils craignent d'imposer des tâches supplémentaires – les leurs – à des collègues perçus comme déjà surchargés. Dans ces conditions, la simple perspective de devoir s'arrêter est source d'une culpabilité personnelle qui va inciter au présentéisme : « *L'absentéisme, c'est quelque chose de difficile à vivre* ».

Cette responsabilité vis-à-vis du collectif de travail se double d'un fort sentiment de responsabilité à l'égard des étudiants. Établissant un parallèle entre une « *permanence des soins à l'hôpital* » et une « *permanence pédagogique* », les enseignants considèrent avoir l'obligation d'être présents à l'IFSI pour y former les étudiants et les accompagner au mieux jusqu'au diplôme : « *Les élèves, ils n'y sont pour rien* ».

### ***Le poids des normes professionnelles***

La résistance et l'endurance au travail constituent des notions partagées au sein de la profession infirmière. Il en découle des normes de comportements incitant à poursuivre son activité coûte que coûte et malgré une santé défaillante : « *tant que l'on n'est pas à l'article de la mort, on vient bosser* ». Les formateurs – qui sont tous d'anciens infirmiers praticiens expérimentés – sont eux-mêmes porteurs de ces idées et normes présentées, avec une certaine fierté, comme propres au métier. À cet égard, ils sont les maillons d'une transmission du métier soignant qui ne se réduit pas à la seule diffusion de connaissances, de gestes et de techniques (Divay, 2014) : « *c'est quelque chose qui est transmis de génération en génération d'infirmières et qui reste présent dans notre manière de fonctionner* ». En se qualifiant de « *modèles* » pour les apprentis infirmiers, ces enseignants estiment être dans le devoir de montrer l'exemple aux futurs soignants en venant travailler en mauvaise santé à l'IFSI.

### ***Un contexte de travail particulier***

Dans les services hospitaliers, les absences sont prévues dans l'organisation du travail et le remplacement des agents malades y est anticipé par « *des systèmes de travail en binôme* » ou « *des pools de remplacement* ». Ces modes d'organisation ne seraient pas, selon les enquêtés, de mise à l'IFSI. Les formateurs se trouveraient alors dans l'obligation de se partager les tâches des collègues absents. D'ailleurs, la direction de l'institut de formation peut venir leur rappeler qu'ils doivent « *être présents tous les jours sur leur poste de travail* ». De plus, les enseignants s'estiment difficilement « *remplaçables* » au sens où, en comparaison avec les infirmiers en exercice dans les services de soins, leur travail est de nature plus intellectuelle que physique. Les activités pédagogiques à l'IFSI engagent moins le corps; de fait, les limites à atteindre pour s'arrêter en cas de problèmes de santé ou de blessure s'en trouveraient repoussées : « *tant qu'on a notre cerveau qui fonctionne* ».

## Conclusion

Notre pays est particulièrement concerné par le présentéisme : « 62 % des salariés en France ont fait au moins un jour de présentéisme au cours de l'année 2015 contre 42 % des salariés dans l'ensemble de l'Union européenne » (Inan, 2020, p. 1). La littérature scientifique internationale rapporte que le personnel de soins exerçant au sein d'établissements de santé est plus touché que les autres salariés par ce phénomène (Allouche et al., 2018). Il est possible que le présentéisme des professionnels de santé résulte d'un processus d'intériorisation anticipée dès la formation initiale d'une culture professionnelle qui renvoie à « des valeurs, des façons explicites ou implicites de faire face à différents problèmes, des configurations spécifiques des relations de travail » (Van Zanten, 2003, p. 161). La culture professionnelle infirmière, par les valeurs qu'elle véhicule, tend à privilégier et à favoriser les pratiques présentéistes. Sans nécessairement en avoir conscience, les formateurs en soins infirmiers partagent et diffusent cette conduite tout en étant soucieux d'en préserver les étudiants.

## Références

- Gosselin, E. et Lauzier, M. (2010). Le présentéisme. Lorsque la présence n'est pas garante de la performance. *Revue Française de Gestion* 211, 15-27.
- Dumas, M. et Berthe, B. (2021), État de santé et présentéisme des soignants. *Journal de Gestion et d'Économie de la Santé*, 2, 87-108.
- Vilbrod, A. (2022). *Travailler en étant malade. Enquête auprès de salariés du champ sanitaire et social présentéistes et de médecins du travail*. Éditions L'Harmattan .
- Kivits, J., Balard, F., Fournier, C. et Winance, M. (2016). *Les recherches qualitatives en santé*. Editions Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.kivit.2016.01>
- Divay, S. (2014). Les dessous cachés de la transmission du métier de soignante. *SociologieS mars*, 1-16. <https://doi.org/10.4000/sociologies.4545>
- Inan, C. (2020). Quel lien entre les conditions de travail et le présentéisme des salariés en cas de maladie ? *Dares Analyses* 024,1-12.
- Allouche, W., Lghabi, M., Benali, B. et El Kholti, A. (2018). L'évaluation du présentéisme en milieux de soins. *Archives des maladies professionnelles et de l'environnement* 3, 467-468.
- Van Zanten, A. (2003). Les cultures professionnelles dans les établissements d'enseignement : collégialité, division du travail et encadrement. Dans P.-Y. Menger, *Les professions et leurs sociologies. Modèles théoriques, catégorisations, évolutions* (p. 161-181). Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme. <https://doi.org/10.4000/books.editionsmsmh.5715>

## Pour citer cet article

- Douguet, F. (2024). Former des soignants en étant malade. Éclairage sociologique sur le présentéisme des enseignants d'instituts de formation en soins infirmiers [Chronique]. *Formation et profession*, 32(3), 1-4. <https://dx.doi.org/118162/fp.2024.a337>