

COMBATTRE L'ÉCOLE- ENTREPRISE

CAHIER DE PARTICIPATION

Premier réseau d'action
sociopolitique de la FAE

23 janvier 2019 • Laval





100 %



Garant
des forêts
intacts^{MC}

ECF



PERMANENT

MOT D'INTRODUCTION

C'est avec fierté que la FAE tient ce 23 janvier 2019 son réseau d'action sociopolitique. Ce premier réseau d'échanges et de mobilisation vise à mieux outiller les enseignantes et les enseignants dans leur compréhension des enjeux sociopolitiques, notamment en établissant des liens entre ces enjeux et l'école publique.

Les travaux déjà réalisés par la FAE sur la gestion axée sur les résultats (GAR), la réponse à l'intervention (RAI) et les méfaits de gestion (santé mentale au travail) nous ont menés à examiner les enjeux inhérents à la nouvelle gestion publique (NGP) et ses incidences manifestes sur l'école publique comme milieu de travail, d'apprentissage et de vie.

Marchandisation, clientélisation, indicateurs de performance, d'efficacité et de rentabilité, uniformisation des pratiques, perte d'autonomie et de sens, les impacts de la NGP sur le système éducatif sont nombreux, transformant les établissements scolaires en écoles-entreprises.

Comme les membres de la FAE l'ont souligné dans leur manifeste sociopolitique, l'opérationnalisation de l'idéologie néolibérale dans les services publics, notamment par l'entremise de la NGP, est un enjeu majeur pour une organisation ayant l'école publique au cœur de ses préoccupations.

Objectifs du réseau

- 1) Transmettre et vulgariser auprès des membres les fondements sociopolitiques et socioéconomiques de la NGP : établir les liens entre la NGP, la GAR et le marché scolaire.
- 2) Transmettre et vulgariser les impacts de la NGP sur les conditions de travail des membres et sur les conditions d'apprentissage dans le réseau scolaire.
- 3) Favoriser l'affirmation professionnelle et *l'empouvoirement* des enseignantes et des enseignants face aux impacts de la NGP.
- 4) Favoriser la mobilisation en vue, notamment, de la prochaine négociation nationale de 2020.

Dans le cahier de participation, vous trouverez :

- l'horaire et la programmation de la journée;
- des textes d'accompagnement pour soutenir votre argumentaire dans vos milieux. **Ces textes, associés au contenu de chacun des panels, ne sont pas l'œuvre des panélistes**, mais colligent des éléments issus de leurs travaux et de références complémentaires;
- des espaces dédiés à la prise de notes;
- une bibliographie et des références complémentaires.

Finalement, vous retrouverez l'ensemble des documents et des références, ainsi que les présentations visuelles des panélistes, sur le site Web de la FAE.

<https://www.lafae.qc.ca/sociopolitique/reseau>

DÉROULEMENT

8 H

Accueil et inscription

9 H

Allocution d'ouverture

9 H 15 À 10 H 10

1^{er} panel – S'affirmer contre l'école-entreprise : nouvelle gestion publique (NGP) et marché scolaire



Les fondements de la NGP : analyse sociopolitique des pratiques de gestion (page 9)

Stéphanie Demers, professeure de fondements de l'éducation, Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec en Outaouais

C'est sous la lunette des fondements sociaux et politiques de la nouvelle gestion publique que madame Demers nous exposera les racines et certains impacts de la NGP sur les services publics et dans nos écoles. Quelles pratiques sont issues de la NGP ? Pourquoi la combattre et quelles sont les pistes pour y parvenir ?



Marché scolaire et inégalités : le Québec dernier de classe ? (page 13)

Philippe Hurteau, politologue, chercheur à l'Institut de recherche et d'informations socioéconomiques

Coauteur de la note socioéconomique *Inégalité scolaire : le Québec dernier de classe ?*, monsieur Hurteau viendra nous présenter l'état du marché scolaire actuel au Québec, dont la configuration concurrentielle place les écoles en entreprises devant « chasser la clientèle ». Quels sont les impacts de cette mise en marché et quelles sont les orientations pour lutter contre le marché scolaire ?

10 H 10 À 10 H 30

Pause

10 H 30 À 11 H 30

Période d'échanges

11 H 30 À 11 H 45

Parce qu'il faut bien en rire



Performance humoristique de Christian Vanasse

Membre des Zapartistes depuis leur fondation en 2001, il collabore avec le théâtre de la LNI depuis 1995. Il a été membre des Jeunesses Libérales pendant un court moment de folie, mais il n'a plus trop le goût d'en parler. Auteur de ce qu'il joue et acteur de ce qu'il écrit, il lance ce printemps son projet solo *V pour Vanasse*, spectacle d'un homme debout. De l'humour politique à son meilleur dans une proposition franche, honnête et authentique : vous allez payer. Ce qui est rassurant, parce que si ce n'est pas gratuit, ce n'est donc pas vous, le produit.

13 H À 14 H 20



2^e panel – Combattre la gestion axée sur les résultats : parce que l'école n'est pas une chaîne de montage

Nouvelle gestion publique (NGP) et gestion axée sur les résultats (GAR) en éducation : vers une meilleure compréhension des impacts des politiques éducatives sur le travail enseignant (page 19)

Ariane Robichaud, professeure de fondements de l'éducation, Département d'éducation et de pédagogie à l'Université du Québec à Montréal

Contrôle accru, sentiment de se faire juger, surveiller, la souffrance enseignante n'est pas qu'un phénomène lié à la charge de travail. Madame Robichaud, enseignante au primaire et désormais professeure en philosophie de l'éducation, viendra nous présenter ses travaux visant à une meilleure compréhension des impacts des politiques éducatives actuelles sur le travail enseignant.



Les données probantes et les « pratiques gagnantes » en éducation : la science au service de l'école efficace ? (page 21)

Frédéric Saussez, professeur agrégé, Département de pédagogie de l'Université de Sherbrooke

Données probantes, pratiques gagnantes, dans un contexte où le gouvernement actuel s'est affirmé en faveur de l'implantation d'un Institut national d'excellence en éducation (INEE), monsieur Saussez, professeur spécialiste de la recherche en éducation, nous proposera une perspective critique sur l'état de la recherche scientifique et certaines pratiques vantées par les gestionnaires scolaires.



NGP et GAR : des politiques pouvant se transformer en « méfaits de gestion » (page 28)

Simon Viviers, professeur agrégé, Département des fondements et pratiques en éducation de l'Université Laval

Le contexte néolibéral dans lequel est inscrite l'école québécoise depuis plusieurs années a favorisé l'instrumentalisation du travail. Intéressé par la réalité des métiers scolaires, monsieur Viviers nous expliquera de quelle manière les relations entre les dimensions organisationnelles, professionnelles et politiques jouent un rôle dans la problématique de la santé mentale au travail.

14 H 20 À 14 H 35

Pause

14 H 35 À 15 H 35

Période d'échanges

15 H 35 À 16 H

Rétroaction et allocution de fermeture

S'AFFIRMER CONTRE L'ÉCOLE- ENTREPRISE :

NOUVELLE GESTION PUBLIQUE (NGP)
ET MARCHÉ SCOLAIRE

1^{ER} PANEL



LA NOUVELLE GESTION PUBLIQUE (NGP) : LA BONNE RÉPONSE À LA « CRISE » DES SERVICES PUBLICS¹ ?

« J'ai l'impression que les résultats de mes élèves sont devenus plus importants que leur apprentissage. »

Les notes des élèves étant mesurables, quantifiables et donc comparables ; elles constituent assurément des données de prédilection pour la nouvelle gestion publique. Selon cette approche gestionnaire, deux principaux indicateurs permettent d'évaluer l'efficacité des services éducatifs : les résultats scolaires et les taux de diplomation².

D'OÙ VIENT LE TERME « NOUVELLE GESTION PUBLIQUE » ?



Le *New Public Management* est un terme proposé par le professeur de science politique britannique Christopher Hood en 1991. Il désigne « les dispositifs et les pratiques tendant à modifier les rapports de pouvoir au sein des administrations afin d'accroître le contrôle (par des programmes continus d'évaluation) sur les agents publics et d'augmenter leur productivité, renforçant ainsi le pouvoir des *managers*. » (Demers, 2018 : 11). La nouvelle gestion publique participe ainsi à la transformation des établissements publics, **dont les établissements scolaires**, en quasi-entreprises dirigées par des chefs d'établissement formés à la culture de l'entreprise.

POURQUOI UNE NOUVELLE GESTION PUBLIQUE ?

Il faut d'abord s'intéresser aux maux de l'*ancienne* gestion publique pour comprendre les origines de cette *nouvelle* gestion.

Lors de son discours du trône en avril 1999, le premier ministre du Québec, Lucien Bouchard, annonce « une profonde modernisation de la fonction publique qui mettra l'accent sur la qualité des services aux citoyens et sur l'atteinte de résultats mesurables ». Le président du Conseil du trésor, Jacques Léonard, renchérit : « Il est reconnu que la compétition qui résulte de l'ouverture des marchés n'affecte pas uniquement les entreprises privées. Elle affecte également les gouvernements. Ainsi, le potentiel économique d'un État ne dépend plus uniquement de son secteur privé. Il dépend également du coût et de la qualité des services publics. » C'est notamment en ce sens que le ministre de l'Éducation de l'époque, François Legault, mettra en place des « contrats de performance » avec les universités, où une partie du financement de celles-ci sera conditionnelle à l'atteinte de cibles de rendement.

On parle de changements profonds dans la gestion des services publics, visant à mettre fin à la « culture bureaucratique » pour assurer la mise en place d'une « culture managériale ». En somme, on reproche aux services d'État d'être rigides, pas suffisamment efficaces, et de gaspiller. Pour la nouvelle gestion publique, les solutions à ces problèmes de performance ne peuvent pas se retrouver dans l'accroissement des ressources et du financement : les finances publiques sont en crise. On affirme que les solutions, notamment pour les coûteux secteurs de la santé et de l'éducation, se trouvent du côté des modes de gestion des entreprises privées : avec la

mise en concurrence des établissements et du personnel, le traitement des usagers des services comme des clients à satisfaire, plus de flexibilité mais en contrepartie plus de mesures des résultats et des évaluations, il sera assurément possible de réduire les coûts, tout en augmentant les performances. C'est la consécration de l'État-entrepreneur.

Si l'État est un entrepreneur, alors l'école est une entreprise et l'éducation une marchandise.

Bien que la nouvelle gestion publique ne soit pas appliquée de manière homogène et identique dans toutes les institutions, elle repose sur deux tendances complémentaires, deux principales critiques de l'État et des services publics.

D'abord le fondement néolibéral de la NGP amène ses partisans à carrément remettre en cause l'État-providence : ils postulent d'emblée l'efficacité supérieure du marché privé et mettent l'accent sur la réduction des dépenses publiques que la privatisation des services devrait pallier. Dans cette logique, les services publics ne sont pas considérés comme différents des autres types de biens et services, l'éducation est donc une marchandise comme les autres.

Cette remise en question du concept même d'État-providence est souvent plus diffuse et est moins fréquemment adressée de manière directe.

Une autre critique concerne le dysfonctionnement de l'État³ : l'État n'est pas assez efficace et il faut adopter des pratiques plus managériales, proposant l'implantation d'indicateurs comptables. Ainsi, sans remettre en question l'existence des services publics, nous pourrions les rendre plus rentables. Ce discours est plus répandu et porte en lui des prescriptions difficiles à combattre lorsqu'elles sont appliquées dans nos écoles et nos hôpitaux, par exemple. Qui, à part des professeurs fermés d'esprit ou des infirmières paresseuses, pourrait être contre l'« efficacité » ? Défendriez-vous le « gaspillage » ? La réalité est beaucoup plus complexe. Il n'est pas question ici de remettre en question la perfectibilité du système public et les améliorations possibles à y apporter, il s'agit d'examiner avec attention les solutions, les discours et les modes d'action proposés par la NGP, d'en comprendre les impacts sur les conditions de travail et sur les missions mêmes des services publics.

COMMENT LA NGP SE MANIFESTE-T-ELLE ?

On reconnaît, parmi les approches découlant de la NGP, la méthode Toyota et les approches qui s'en inspirent, présentes dans le secteur de la santé. En éducation, ses applications relèvent le plus souvent de la gestion axée sur les résultats (GAR) et de l'implantation de processus de reddition de comptes (contrôle de l'action par les résultats) qui se substituent à des processus de régulation professionnelle (p. ex., application de normes éthiques). La standardisation des pratiques est également une tendance issue de la NGP. L'approche pédagogique de réponse à l'intervention (RAI), qui s'applique pour répondre aux besoins des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation (HDAA), constitue un exemple de standardisation des pratiques. La RAI réglerait, entre autres, le problème d'une mauvaise organisation des services. En faisant porter plus de responsabilités aux enseignantes et aux enseignants de la classe régulière, la RAI rentabiliserait les ressources⁴.

NGP, GAR : EST-CE LA MÊME CHOSE ?



Comme l'usage de la reddition de comptes, la gestion axée sur les résultats (GAR) est un instrument issu des logiques gestionnaires de la nouvelle gestion publique. La GAR en éducation vise à « mettre en place de nouveaux outils de gestion (plans stratégiques) ou de régulation (outils de contractualisation et de reddition de comptes, indicateurs de suivi) censés mieux aligner les objectifs et le fonctionnement des établissements scolaires avec des objectifs fixés à des échelons supérieurs, ceux des commissions scolaires (CS) et du ministère de l'Éducation » (Maroy, 2013 : 93).

Ainsi, la GAR est un instrument de la NGP, mais ne saurait englober l'ensemble de ses fondements et de ses applications : mise en marché des établissements scolaires, approche client, etc.



LA COUR SUPÉRIEURE TRANCHE CONTRE LA MÉTHODE LEAN : INEFFICACE, VOIRE NUISIBLE

Dans son application en santé, la méthode LEAN implique une comptabilité du temps passé auprès des patients pour améliorer la performance. Un temps standard est donc attribué à chaque geste, permettant la production d'une grille à respecter par le personnel.

Le syndicat du Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux (CIUSSS) du Nord-de-l'Île-de-Montréal a contesté l'implantation de cette méthode puisqu'elle provoquait chez les employés de la détresse psychologique et les plaçait en contradiction avec leur code de déontologie.

Une première décision rendue en 2016, donnant raison au syndicat, a été maintenue en appel en 2018. Cette décision représente une première au Québec. Qui plus est, ailleurs au pays, des chercheurs de l'Université de la Saskatchewan ont conclu, en 2016, que chaque dollar épargné par la Saskatchewan avec la mise en œuvre de la méthode Lean dans le système de santé aurait coûté 1 511 \$ à la province.

Source : <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1029702/cour-superieure-methode-lean-ciuss-s-preposes-chsld>

QUELS SONT SES EFFETS SUR LE PERSONNEL DES SERVICES PUBLICS ?

Divers effets de la NGP ont été documentés dans plusieurs secteurs des services publics.

- **L'organisation du travail** : Un accroissement de la charge de travail du personnel dû notamment à la surveillance des résultats et à la multiplication des directives et des communications.
- **La santé mentale et physique** : Il est avéré que la NGP augmente le niveau de stress psychologique chez le personnel du secteur public, notamment par la mise en place de mesures administratives chronophages, dans un contexte de compétition avec d'autres établissements ou entre collègues.
- **Perte de sens au travail** : L'accent mis sur les résultats des élèves et la croyance en un lien causal et direct, comme sur une chaîne de montage, entre ces résultats et les actions du personnel, donne à penser que la seule performance scolaire permettrait de porter un jugement sur la qualité du travail des enseignantes et des enseignants. Ainsi, leur autonomie et leurs actions s'orientent vers l'atteinte de ces cibles, les contraignant à du *teach to the test*. La dimension discrétionnaire et non mesurable de leur travail est mise de côté, entraînant la technicisation de la profession et une potentielle démobilité.

D'IMPORTANTES CONTRADICTIONS À SURMONTER

Le personnel des services publics constate plusieurs contradictions entre les pratiques et les discours de la NGP, et les finalités de leur travail.

En premier lieu, une « promesse » de flexibilité et d'autonomie non rencontrée : « Un modèle de contrôle de la performance qui décentralise afin de centraliser, qui libère afin de resserrer. Ce resserrage se fait au détriment de la flexibilité, de la créativité et de l'initiative personnelle, une condition *sine qua non* du travail professionnel. Si les contrôles administratifs sont déplacés, ils ne sont pas nécessairement affaiblis. Selon Diefenbach (2009), la promesse d'accroître à la fois l'autonomie et l'imputabilité des professionnels n'aura été réalisée qu'au regard de cette dernière⁵. »

En second lieu, pour le secteur de l'éducation, une mise en marché des services éducatifs qui, plutôt que de montrer les bénéfices et la « qualité » du système scolaire, entraîne, au contraire, une concurrence aux effets inévitables pour les populations : les palmarès et les autres indicateurs de classement des performances sont le reflet d'une compétition accentuant la ségrégation scolaire au détriment des conditions d'apprentissage et de travail du personnel dans de nombreux milieux.

Et finalement, après analyse des pratiques issues de la NGP, il est possible de constater la profonde incompatibilité entre ces modes de gestion, servant d'abord à gérer l'offre de services privés, sans caractère universel ou d'impératifs sociaux et culturels, et la prestation de services publics par des humains, pour des humains, aux finalités autres qu'économiques. Ce n'est pas faire l'apologie du gaspillage que de

constater que les critères de performance tels que définis par la NGP, soit principalement la rentabilité quantifiable et mesurable, sont incompatibles avec le processus éducatif qui se déroule à long terme. Cela ne signifie pas qu'il faille rejeter tout processus d'évaluation et de réflexion sur les pratiques, mais de remettre en question les solutions proposées par la NGP face aux enjeux éducatifs.

NOTES – 2^e Conférence

INÉGALITÉS ET MARCHÉ SCOLAIRE : RETOUR VERS LE FUTUR⁶ !

« J'ai l'impression que mes élèves sont désormais des clientes et des clients. »

De plus en plus, les enseignantes et les enseignants ont l'impression qu'ils doivent satisfaire les attentes des parents, et ce, afin de répondre aux besoins de leur enfant. Plusieurs acceptent désormais de payer des milliers de dollars par année pour les envoyer dans une école privée. D'autres tentent d'imposer, dans leur école de quartier, un programme particulier qui favorise leur enfant, sans égard au reste de la population scolaire locale. Le courant de la marchandisation scolaire s'impose de plus en plus comme la norme, au détriment de l'égalité des chances et de la mixité sociale.

Alphonse-Marie Parent, ce prêtre catholique qui s'est battu dans les années 1960 pour que l'école soit accessible à tous les élèves, peu importe leur sexe, leur origine et leur condition socioéconomique, doit se retourner dans sa tombe en constatant l'état du système scolaire québécois. Le père du rapport qui porte son nom ne devait pas se douter, à peine un demi-siècle plus tard, que l'école québécoise serait (re)devenue la plus inégalitaire au Canada, selon un rapport du Conseil supérieur de l'éducation.

Comment expliquer qu'on en soit arrivé là ?

Avec l'essor du néolibéralisme dans les années 1980, la démocratisation a cédé le pas à une nouvelle dynamique : la logique de marché. Cette tendance a contaminé le secteur public, comme le démontre la note socioéconomique de l'IRIS, publiée en septembre 2017. Désormais, les écoles privées ne sont pas seules à faire concurrence aux écoles publiques. La chasse à la « clientèle » oppose les écoles publiques entre elles.

Plusieurs éléments caractéristiques du secteur privé, repris par les parents et même par le gouvernement, envahissent le secteur public : le libre choix, l'individualisme et la concurrence. Or, les inégalités scolaires provoquées par la concurrence engendrent

des coûts sociaux beaucoup plus importants que les avantages du libre choix, comme le démontrent de nombreuses études.

LA SÉGRÉGATION SCOLAIRE

Au banc des accusés, deux mécanismes de ségrégation scolaire expliquent la place envahissante du système privé et le développement de programmes particuliers.

1^{ER} MÉCANISME : LA SÉLECTION DES ÉLÈVES AU PRIVÉ

Recrutés par les écoles privées, les élèves provenant de milieux socioéconomiques favorisés se trouvent surreprésentés au sein des écoles privées, ayant pour effet de diminuer la mixité des écoles. En 2001-2002, le privé représentait 9,7 % du total de l'effectif scolaire. Treize ans plus tard, cette part s'élève à 12,4 %. À Montréal, 28,6 % des élèves fréquentent l'école privée, c'est 44 % de l'ensemble du réseau privé au Québec. Ce processus d'écémage rend les classes de plus en plus homogènes et accentue les inégalités sociales dans le réseau scolaire. La preuve ? Seulement 6 % des écoles publiques sont dites favorisées, alors que 90 % des écoles privées se démarquent comme favorisées. Lorsqu'on évalue la population scolaire, 72 % des élèves qui fréquentent une école privée proviennent d'un milieu favorisé (revenu familial annuel de 100 000 \$ et plus).

L'État québécois a beau tenter de justifier le financement public des écoles privées en plaidant qu'il favorise l'accessibilité des élèves à faibles revenus, les chiffres démontrent le contraire. À peine 7 % des jeunes inscrits au privé proviennent d'un milieu défavorisé.

Pour mettre fin à cette concurrence déloyale, deux mythes doivent être brisés :

1) L'efficacité des écoles privées serait supérieure à celle du réseau public. Le palmarès des écoles, publié chaque année dans différents médias, donne l'impression que les écoles privées sont plus performantes que celles du réseau public. Or, le processus de sélection des élèves, avec son tirage des caractéristiques individuelles, culturelles et académiques, vient grandement biaiser ces « résultats ». Les écoles privées obtiennent de bonnes notes en raison des élèves qu'elles acceptent et non parce qu'elles leur offrent un cadre pédagogique performant. Un tel palmarès encourage une vision élitiste de l'éducation qui n'est pas fondée. Non seulement en 2013-2014, le réseau privé n'accueillait que 5 % d'élèves en difficulté, contre 21,3 % pour le réseau public, mais le réseau privé concentre ses élèves en difficulté dans une douzaine d'écoles spécialisées dédiées à ces élèves. Ainsi, la plupart de leurs établissements n'accueillent pas ou très peu d'élèves en difficulté.

2) La ségrégation serait positive pour les élèves. Contrairement à la croyance populaire, l'homogénéité de la population scolaire affecte les élèves. Entre 2011 et 2015, le taux de réussite aux épreuves uniques des jeunes inscrits au secondaire public a chuté de 8,2 %. Or, au privé, pendant la même période, le taux de réussite a aussi chuté de 1,9 % pour ce secteur. Le discours selon lequel la concurrence entre les deux secteurs d'enseignement favorise l'amélioration des résultats scolaires ne semble donc pas avéré, puisqu'on observe une diminution de la réussite tant au public qu'au privé. De plus, c'est la diversité et non l'homogénéité qui est source de bonne performance, de tolérance et de vivre-ensemble.

Au contraire, tendre vers une plus grande mixité scolaire et sociale au sein des classes et des établissements est souhaitable, selon le Conseil supérieur de l'éducation du Québec. Il est possible d'améliorer la performance globale du système d'éducation en tirant tous les élèves vers le haut. « Dans un groupe mixte équilibré, les élèves performants maintiennent leurs bons résultats, et ceux qui éprouvent des difficultés obtiennent de meilleurs résultats au contact des élèves qui apprennent facilement⁷. »

Le chercheur finlandais Pasi Sahlberg, enseignant, et désormais conseiller en politiques publiques, reconnu mondialement pour ses recherches sur le système scolaire finlandais, abonde dans le même sens. En trente ans, le système scolaire au sein duquel il a œuvré pendant de nombreuses années est devenu l'un des plus égalitaires. De passage à Montréal en septembre dernier, il expliquait que les meilleurs systèmes scolaires au monde peuvent être différents à plusieurs niveaux, mais ont comme principal point commun d'être équitables, c'est-à-dire d'assurer une mixité sociale dans l'ensemble de leurs écoles.

2^E MÉCANISME : LES PROGRAMMES PARTICULIERS

La ségrégation scolaire est aussi présente dans le réseau public. La concurrence des établissements, instaurée par le privé, accentue la pression sur les écoles publiques pour que celles-ci créent des programmes particuliers. Cette transformation érode la poursuite d'un tronc commun, appelé à exposer les élèves aux mêmes savoirs et aux mêmes contenus essentiels, gages d'une plus grande équité. Or, en offrant des programmes particuliers, certes l'école publique répond à la concurrence, mais la logique de marché à laquelle elle adhère dégrade les principes d'égalité des chances et de mixité sociale.

En 2001-2002, presque 14 % des élèves du secondaire au public étaient inscrits dans un programme particulier. En 2013-2014, cette proportion a atteint 18 %. Ces chiffres dénotent non seulement un effet de concurrence avec les écoles privées, mais ils démontrent que les programmes particuliers deviennent un élément structurant de l'offre éducative, surtout au secondaire. De cela découle une tendance à donner davantage de pouvoir à l'école pour définir ses projets et objectifs, au détriment d'une école commune.

En somme, en combinant les résultats de ces deux mécanismes de ségrégation, il est beaucoup plus facile de mesurer l'ampleur du « marché scolaire » : en 2001-2002, près de 29 % des élèves inscrits au secondaire allaient soit à l'école privée, soit dans un programme particulier. Treize ans plus tard, c'est 35 % des jeunes qui sont dans une telle situation. Et c'est sans compter que le réseau public sélectionne aussi les élèves en fonction de leurs résultats scolaires et les envoie dans des parcours enrichis nuisant ainsi au programme régulier.

UNE ATTAQUE AUX FONDEMENTS DÉMOCRATIQUES DE L'ÉDUCATION

Au final, si la marchandisation de l'éducation a contribué à l'essor des écoles privées, un tel principe rejette toutes considérations éthiques, philosophiques et pédagogiques propres au monde de l'éducation. Dans un tel contexte, la liberté de choix ne profite qu'aux familles déjà favorisées et elle contribue aux

inégalités scolaires et sociales, sans améliorer de façon notable les résultats des jeunes. Que la concurrence soit entre le privé et le public ou entre les écoles publiques elles-mêmes, elle nuit à la qualité des services offerts aux élèves québécois, jeunes et adultes.

NOTES DE FIN

- 1 Réalisé à partir de Stéphanie Demers, *Analyse sociopolitique des pratiques de gestion adaptées de la Nouvelle gestion publique dans le système scolaire québécois et de leurs effets sur l'autonomie professionnelle et le travail des enseignantes et des enseignants qui y œuvrent*, rapport de Stéphanie Demers préparé à l'intention de la Fédération autonome de l'enseignement (FAE), avril 2018.
- 2 Stéphanie Demers, « L'efficacité : une finalité digne de l'éducation ? », *McGill Journal of Education*, vol. 5, n° 2, 2016, p. 963.
- 3 Christian Maroy, « Le discours syndical face à la nouvelle gestion publique dans le système éducatif québécois », *Éducation et sociétés*, vol. 2, n° 32, 2013, p. 94.
- 4 Stéphanie Demers, *op. cit.*, 2018, p. 23.
- 5 Stéphanie Demers, *op. cit.*, 2018, p. 13.
- 6 Réalisé à partir de Philippe Hurteau et Anne-Marie Duclos, *Inégalité scolaire : le Québec dernier de classe ?*, Note socio-économique, Institut de recherche et d'informations socio-économiques (IRIS), septembre 2017.
- 7 Conseil supérieur de l'éducation (CSE), *Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire*, octobre 2017, p. 19.

COMBATTRE LA GESTION AXÉE SUR LES RÉSULTATS :

PARCE QUE L'ÉCOLE N'EST PAS
UNE CHAÎNE DE MONTAGE

2^E PANEL



LA GESTION AXÉE SUR LES RÉSULTATS : GARE À LA GAR ?

« J'ai l'impression d'avoir de plus en plus de comptes à rendre et de moins en moins de temps pour enseigner. »

VOUS NE FABULEZ PAS !

Les écoles, et par ricochet les enseignantes et les enseignants, doivent contribuer à la réalisation des objectifs de performance du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). En fait, la GAR est une construction conjointe du MEES et des commissions scolaires qui visent à atteindre des cibles quantitatives de réussite de façon marchande et déshumanisante. Le plan stratégique du MEES, le plan d'engagement vers la réussite des commissions scolaires (PEVR) et le projet éducatif de l'école doivent tous tenir compte de ces nouvelles orientations néolibérales de l'éducation.

Par ces encadrements qui s'apparentent à une logique d'entreprise privée, on tente de réguler le travail du personnel enseignant et, plus particulièrement, leurs actions pédagogiques en classe en imposant les supposées « bonnes pratiques ». On espère ainsi aligner les pratiques qui représentent souvent un nivellement vers le bas, afin d'atteindre les visées ministérielles. Une grande pression est exercée sur les enseignantes et les enseignants à l'égard des résultats de leurs élèves.

À l'origine de cette gestion pédagogique se trouve une « prémisses fort douteuse voulant que les résultats du système entier (performance des élèves et diplomation) reposent sur "l'efficacité" des enseignantes et des enseignants ». On occulte ainsi plusieurs facteurs déterminants de la réussite scolaire, tels que les facteurs socioéconomiques, familiaux et personnels.

Pas facile de garder l'équilibre, quand on est... un élève issu d'un milieu socioéconomique défavorisé, qui a des difficultés d'apprentissage, qui ne profite pas d'un entourage qui valorise l'éducation, qui a une faible estime de soi, qui maîtrise peu ou pas la langue française

et qui peine à trouver la motivation nécessaire pour persévérer à l'école.

LA GAR EST RÉSOLUMENT ORIENTÉE VERS UNE APPROCHE CLIENT

Dans un tel contexte, il n'est pas étonnant que les enseignantes et les enseignants se sentent bousculés, puisqu'on empiète toujours davantage sur le terrain de leur pratique professionnelle en exigeant d'eux qu'ils rendent des comptes sur la façon dont ils interviennent avec leurs élèves. Les objectifs sont clairement définis en termes de cibles chiffrées à atteindre, et ce, en faisant fi des moyens mis à leur disposition, du contexte dans lequel se situe l'école, de même que des caractéristiques des élèves. L'obligation de résultat a supplanté l'obligation de moyens.

« C'est ainsi que le système scolaire gravite désormais autour du nombre, de la quantité et des statistiques comme gage quelconque de la qualité du service offert au parent-client, afin de démontrer au parent-contribuable la rentabilité du système ou le retour sur investissement, et enfin, de situer le Québec de façon concurrentielle, de sorte que les performances chiffrées des élèves se traduisent en capital échangeable pour des avantages économiques. »

Source : Demers, *op. cit.*, 2018, p. 25-26.

LES DONNÉES PROBANTES ET LES « PRATIQUES GAGNANTES » : UN DÉTOURNEMENT DE LA RÉFLEXION PROFESSIONNELLE ?

« Comme enseignante, je me fais reprocher d'être fermée d'esprit, d'avoir peur du changement et de la nouveauté, ou d'être contre le progrès si je conteste l'application d'une nouvelle méthode. »

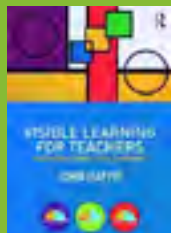
Dans l'introduction de son Plan d'action pour la valorisation de la profession enseignante, le ministre de l'Éducation, M. Jean-François Roberge, affirme que « l'éducation est une science ». Il évoque en ce sens, l'ouvrage très connu et reconnu *Visible Learning* de

John Hattie, essai classant notamment différentes méthodes d'enseignement et d'apprentissage, selon ce que des données probantes disaient de l'effet de chacune. Alors, l'éducation est-elle vraiment une science ?



JOHN HATTIE, LA MÉTA-ANALYSE ET LA QUÊTE DU SAINT-GRAAL

Visible Learning for Teachers, paru en 2009, a eu un impact retentissant dans le monde de l'éducation. Dans une chronique de 2014, Normand Baillargeon présente l'ouvrage comme le Saint-Graal de l'éducation.



Visible Learning synthétise près de 800 méta-analyses, composées d'environ 50 000 études portant au total sur des dizaines de millions de personnes. Ces méta-analyses identifient plus d'une centaine de facteurs qui font varier l'apprentissage, telles des méthodes d'enseignement comme l'instruction directe ou des politiques comme la réduction du ratio maître-élèves (Éthier, 2016). Ces facteurs reçoivent un indicateur d'efficacité variant de 0 à 1.

L'intérêt scientifique des travaux d'Hattie est certain, mais il est toutefois intéressant d'y apporter des nuances. Nonobstant la remise en question par certains auteurs des méthodes d'analyse statistiques employées (Toppol, 2012, Bergeron, 2016), notons que les indicateurs d'efficacité retenus par Hattie concernent exclusivement le rendement scolaire (résultats) et les taux de diplomation ; il exclut des apprentissages tels le développement du jugement critique, par exemple (Demers, 2016). Également, ce type de méta- (voire méga-) analyse ne peut prendre en compte que les recherches quantitatives, excluant d'emblée toute méthode qualitative. Avec un tel volume de données, il est presque impossible d'obtenir des définitions conceptuelles communes entre les recherches compilées (p. ex., Qu'entend-on par « apprentissage par problème » ?) et de s'assurer d'isoler les effets des variables, risquant la perte des effets de contexte. « Une étude sur une courte période ne mesurera pas la même chose qu'une étude basée sur un an ou plus. On ne peut pas dire que ce qui est observé chez des élèves du primaire vaut également au secondaire ou à l'université » (Bergeron, 2016).

Faut-il alors reconsidérer complètement *Visible Learning* ? Pas du tout. Dans ses ouvrages, John Hattie encourage la pratique réflexive et l'analyse des résultats des élèves en classe. Il considère que c'est au praticien de faire des choix adaptés en utilisant la recherche. Les dérives se retrouvent plutôt dans la potentielle « malléabilité de ces recherches, laquelle paverait la voie aux politiciens voulant récupérer la production scientifique et la transformer en slogans » (Éthier, 2016).

Source : M.-A. Éthier, F. Yelle, et D. Lefrançois, « Ce qui est visible de l'apprentissage par la problématisation : une lecture critique des travaux de John Hattie », *Enjeux de l'Univers social*, vol. 12, n° 3, 2016, p. 36-39.

QU'EST-CE QUE L'EBP ?

Lorsqu'il est question de mobiliser la science en éducation, il est souvent question d'éducation basée sur la preuve (EBP), « une approche des pratiques et des politiques éducatives qui préconise que celles-ci soient fondées sur des données probantes produites par la recherche⁸ ». L'apport de cette approche est indéniable afin de réduire l'emprise des effets de mode, les données probantes sont une nécessité pour éclairer la pratique. Ce postulat n'exclut pas la nécessité de porter un regard critique sur l'EBP, non pas pour la discréditer, mais pour apporter certaines nuances essentielles à une mobilisation juste et émancipatrice des données probantes et ainsi éviter les dérives. Dans le contexte actuel, où la mobilisation de l'EPB de plus en plus récurrente par les décideurs nous mène vraisemblablement vers son institutionnalisation par l'entremise de l'Institut national d'excellence en éducation, une telle réflexion est incontournable.

Avons-nous la même définition ou la même compréhension de ce que sont ces données probantes ? Quelle place ces données devraient-elles occuper en éducation ? Les fameuses « conditions de transfert » pour permettre l'application des données issues de la recherche en classe sont-elles remplies ?

D'OÙ VIENT L'EBP ?

L'EBP prend notamment sa source de la médecine basée sur la preuve (MBP). La MBP a été conçue comme une stratégie pour réduire l'écart entre la recherche et la pratique médicales. Elle s'appuie notamment sur l'idée de permettre aux professionnels d'arrimer à la fois son expérience et les preuves externes en vue de faire une évaluation systématique et objective. La MBP ne serait pas tant une approche d'évaluation de l'efficacité qu'un

modèle de raisonnement clinique et d'apprentissage dans un contexte de valorisation de la recherche¹⁰.

Il apparaît que plus on s'éloigne du milieu médical dans l'application de la pratique basée sur la preuve, plus on s'éloigne du modèle promu par la MBP. En éducation, l'accent est mis sur l'incapacité de la recherche à produire des preuves satisfaisantes et donc sur la volonté de standardiser et de hiérarchiser la recherche, ainsi que sur l'évaluation de l'efficacité.

L'éducation basée sur la preuve pose comme finalité l'efficacité des mesures et des interventions. En établissant des preuves et en les rendant disponibles, elle sert de « système d'aide à la décision dite rationnelle pour les praticiens et les politiques¹¹ ». Dans la perspective des politiques éducatives, elle sert aussi à établir les meilleures pratiques, aussi parfois appelées « pratiques gagnantes ». L'enracinement de l'EPB se fait à partir d'un schéma argumentatif relativement simple.

Celui-ci est fondé sur une thèse difficilement critiquable selon laquelle, pour éviter de porter préjudice au bénéficiaire et de gaspiller les fonds publics, la pratique professionnelle et les décisions politiques doivent être fondées sur des données probantes pour vérifier l'efficacité des moyens engagés¹².

Cette idée d'orienter les politiques publiques vers les pratiques les plus efficaces s'inscrit activement dans le paradigme de l'implantation de la nouvelle gestion publique ; même s'il n'y est pas exclusif, le « discours de l'EBP se marie particulièrement bien à un discours sur l'amélioration de la qualité, de l'accroissement de l'efficacité et du niveau de performance ou encore de l'imputabilité¹³ ». Ainsi, dans d'autres champs que la médecine, le travail pénitentiaire, le travail social, l'éducation, etc., le mouvement des données probantes renforcerait l'idéologie d'une gouvernance par les chiffres.

« LA » SCIENCE AU PLURIEL

Lorsqu'il est question de l'éducation comme « d'une » science, cela pose certains problèmes. En effet, il ne serait pas question de « la » science ou de « la » recherche, mais bien d'éléments pluriels. Les recherches reposent souvent sur des conceptions différentes de la connaissance et de la pratique :

« Il existe "des" recherches en éducation et "des" activités scientifiques diverses (recherche théorique,

recherche expérimentale, recherche et développement, mais aussi, dans le champ des sciences sociales, recherche émancipatoire, recherche-action, recherche collaborative, etc.). Toutes ont en commun un ancrage dans des observations en mesure de rendre discutables leurs résultats [...]. » Le mouvement des données probantes, basées exclusivement sur les données quantitatives agrégées en méta-analyses, n'aurait donc pas le monopole de la science.



DES RISQUES À CONSIDÉRER*

- Réduire la recherche à une seule vision, excluant ainsi les autres formes de connaissances, méthodes de recherche et épistémologies.
- Utiliser ces données sans que le jugement des praticiens soit sollicité ; faire une application directe « top down » de la science vers la pratique et transformer le personnel professionnel en techniciens.
- Contrôler et « soigner » les maux de l'éducation en appliquant des pratiques standardisées, avec peu de considérations pour les composantes relationnelles et contextuelles de l'enseignement.
- Accentuer la gestion axée sur les résultats chiffrés, par exemple en excluant d'emblée certaines pratiques considérées comme susceptibles d'entraîner du « gaspillage ».

« Aucune conclusion de recherche scientifique ne peut être convertie en une règle immédiate de l'art d'éduquer. » (John Dewey)

* Réalisé à partir de Centre de transfert pour la réussite éducative (CTREQ), *Les données probantes en éducation*, rédigé par le Centre de transfert pour la réussite éducative (CTREQ), [En ligne], 5 octobre 2016. [<https://www.ctreq.qc.ca/les-donnees-probantes-en-education/>].

DES PRATIQUES À PRIVILÉGIER**

- Considérer, comme le propose Dewey, « les politiques et les propositions d'action comme des hypothèses de travail, et non comme des programmes à défendre et à exécuter de façon rigide ».
- Mettre en place des conditions permettant une réelle appropriation des résultats de la recherche par les praticiens. Ces conditions, souvent absentes, regroupent le temps nécessaire pour prendre connaissance des travaux de recherche, la possibilité d'échanger et d'expérimenter librement, ressources à l'appui.
- Accroître les possibilités de collaboration entre les chercheurs et les enseignants.

« Il y a, en éducation, des choses qui se mesurent mal statistiquement. Que signifierait, par exemple, une "donnée probante" concernant l'enseignement efficace de la poésie ? Rien, évidemment. Doit-on pour autant cesser d'enseigner la poésie ? » (Louis Corneillier, « Le mystère scolaire », *Le Devoir*, 9 septembre 2017.)

** Réalisé à partir de Frédéric Saussez et Claude Lessard, « Les "données probantes", un nouveau dogme ? », rédigé par Frédéric Saussez et Claude Lessard pour *Le Devoir*, 22 décembre 2016.

REGARD SUR DES « PRATIQUES GAGNANTES »

1) L'effet-maître : l'enseignant, premier responsable de la réussite ?

« Les interventions des enseignant(e)s et la qualité de la relation qu'ils tissent avec les élèves sont les premiers déterminants de la réussite de nos enfants. Je le sais. Vous le savez aussi. C'est même prouvé scientifiquement ! » (Jean-François Roberge, Plan de valorisation de la profession enseignante, mai 2018.)

Ce qu'on appelle « effet-maître » ou « effet-enseignant » réfère à l'important effet sur la réussite des facteurs liés à la personne enseignante (interventions, relations, etc.). Gauthier, Bissonnette et Richard vont même jusqu'à affirmer, en référant aux travaux d'Hattie, qu'auparavant « on attribuait à des facteurs périphériques à l'école, tel le milieu socioéconomique, un rôle primordial. Or, à la suite de nombreuses études réalisées depuis, on a maintenant pu mettre en évidence ce qui est désormais appelé l'effet-enseignant¹⁴ ». En somme, l'effet-maître serait si puissant qu'il pourrait surmonter les conditions de pauvreté et de rationalisation des ressources. Les enseignants seraient ainsi les premiers responsables de la réussite et de la non-réussite scolaires. En standardisant

leurs pratiques, on pourrait donc significativement augmenter les taux de réussite.

QUELQUES NUANCES

Il n'est pas ici question d'écartier ces facteurs de l'équation de la réussite : les enseignants, d'expérience, savent bien que leur rôle est central ! Or, il est important de nuancer cette conclusion, de plus en plus invoquée pour alourdir les mécanismes de contrôle, en regardant de plus près les propositions d'Hattie et en examinant d'autres postulats issus de l'expérience et de la recherche. Le personnel enseignant le sait aussi d'expérience : la réussite est multifactorielle, et tout ne repose pas sur ses épaules.

L'initiative gouvernementale *Réunir pour réussir*¹⁵ a colligé plusieurs déterminants de la réussite éducative : des facteurs scolaires, mais aussi familiaux, personnels, et sociaux. Des travaux du Conseil supérieur de l'éducation (CSE), dont le rapport *Remettre le cap sur l'équité (2014-2016)*, démontrent les impacts négatifs des inégalités sur la réussite des élèves. Sans des politiques de lutte à la pauvreté et à l'exclusion conséquentes, les efforts importants du monde de l'éducation, dont ceux pour faire des enseignantes et des enseignants un personnel « à valeur ajoutée », demeureront fortement entravés.

EFFET-ENSEIGNANT : LA CRITIQUE D'UN STATISTICIEN



Prenons l'effet d'ampleur calculé par Hattie dans sa méga-analyse. Les facteurs reçoivent un **indicateur d'efficacité** variant généralement de 0 à 1 mais pouvant aussi se situer sous zéro (effet négatif sur la réussite), **0,4 étant le seuil d'efficacité statué par Hattie**. Lorsqu'on examine de plus près certains facteurs, on constate qu'en effet, un facteur composant l'effet-enseignant, comme la relation maître-élève, obtient une cote de 0,72, mais que le **statut socioéconomique** est aussi un facteur de réussite élevé avec 0,59.

Qu'en est-il de la composition même de cet indicateur d'efficacité ? Le statisticien sénior et professeur auxiliaire à l'Université d'Ottawa Pierre-Jérôme Bergeron adresse d'importantes critiques : le statisticien s'interroge sur le « sens de la comparaison ». En effet, en comparant les plus riches aux plus pauvres, on obtient 0,59, comme quoi un statut socioéconomique élevé est un facteur de succès scolaire : « On pourrait tout aussi bien comparer les plus pauvres aux plus riches et, parce que les défavorisés ont moins de succès scolaire, l'effet d'un faible statut socioéconomique deviendrait -0,59, le plus négatif de tous. » Organiser le système d'éducation de façon à atténuer le plus possible l'effet des inégalités sociales deviendrait alors une intervention prioritaire, selon les données probantes ! Or, selon Bergeron, « **l'effet du statut socioéconomique est grand (0,59), mais puisque Hattie ne peut changer le statut socioéconomique des élèves, il ne s'en préoccupe pas** ».

Source : Pierre-Jérôme Bergeron, « Comment faire de la pseudoscience avec des données réelles : une critique des arguments statistiques de John Hattie dans *Visible Learning* par un statisticien » *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 51, n° 2, novembre 2016.

2) La taille des classes : aucun impact sur la réussite ?

« Envisagez-vous, dans vos propositions électorales, de baisser le ratio maître-élèves, même s'il est désormais prouvé scientifiquement que cela n'a pas d'impact significatif sur la réussite ? » (Bryan Myles, s'adressant aux représentants des partis politiques, dans le cadre de l'événement Le Devoir de débattre/Élections 2018 : Les grands enjeux en éducation, 11 septembre 2018.)

Mis à part un consensus relatif sur la baisse de ratio comme mesure efficace en tout début de parcours scolaire et en milieu défavorisé, les oppositions sont nombreuses sur cette question. En 2014, se basant principalement sur le Rapport Champoux-Lesage, les ministres Yves Bolduc et Martin Coiteux remettent en question les baisses de ratio maître-élèves, alléguant qu'ils n'ont pas eu les effets escomptés sur la réussite. Des mesures de baisse de ratio avaient notamment été étendues à partir de 2011, avec la baisse d'un élève par classe au premier cycle du secondaire, une mesure qui avait été jugée inefficace après consultation auprès des directions d'école et des commissions scolaires. Le ministre Bolduc admet tout de même que « pour que ça vaille la peine, il faudrait descendre [les ratios] beaucoup plus bas¹⁶ ». Or, selon le Rapport Champoux-Lesage, les mesures avaient déjà coûté très cher, soit 179 millions de dollars.

QUELQUES NUANCES

Des travaux de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2011) soutiennent que les effets de la variation de la taille des classes sur la performance des élèves ne sont pas étayés par des éléments probants. Les tenants de cette conclusion se réfèrent souvent aux travaux de l'économiste de l'éducation américaine Eric Hanushek. Ne niant pas que les classes de petite taille puissent avoir un effet favorable dans certains contextes, Hanushek soutient que dans le contexte où il est difficile d'isoler la variable ratio, des investissements en ce sens ne sont pas efficaces. De façon plus générale, Hanushek met en garde contre un raisonnement, selon lui trop systématique, qui conduit à répondre aux difficultés scolaires en augmentant les moyens par élève. « Un tel schéma de pensée peut empêcher de voir des solutions plus innovantes, et peut-être plus efficaces¹⁷. »

La difficulté d'isoler cette variable ratio est peut-être due au fait que de petites réductions du nombre d'élèves par classe ne font effectivement pas une grande différence,

relève Claire Lapointe, professeure à l'Université Laval et auteure principale d'une importante revue de littérature sur la question. Sa conclusion générale est que oui, la diminution du ratio maître-élèves a un impact positif sur la réussite scolaire, encore plus en début de parcours scolaire, chez les élèves défavorisés et allophones. « Avec de petits groupes, l'enseignant passe moins de temps à la gestion de classe, l'enseignement est plus individualisé, les enfants se sentent plus reconnus et la relation enseignant-parent s'en trouve même améliorée¹⁸. » Même son de cloche chez la chercheuse et conseillère du ministère de l'Éducation en Ontario, Nina Bascia : « Une réduction de la taille des classes permet aux enseignants d'enseigner "différemment" et de développer diverses méthodes plus adaptées aux besoins des élèves¹⁹. » L'importante étude française de Picketty et de Valdenaire (2006) conclut que des politiques de baisse de ratio peuvent être appliquées à moyens constants et à tous les niveaux, en ciblant particulièrement les élèves défavorisés, pas seulement au primaire, mais durant tout leur parcours scolaire, ces populations restant vulnérables tout au long de leur cheminement²⁰.

Finalement, une imposante revue de littérature, *Does class size matter*, dirigée par Diane Whitmore Schanzbach et publiée par le *National Education Policy Center* de l'Université du Colorado, présente les résultats de travaux américains, boliviens, israéliens, danois et suédois notamment, tous sur la taille des classes et son lien avec la réussite scolaire. La synthèse conclut que la taille des classes est un facteur déterminant de la diversité des résultats des élèves, elle a un impact sur le rendement scolaire et aussi sur l'atteinte des autres missions de l'école : la socialisation, le développement des attitudes, etc. Les petites classes seraient particulièrement efficaces pour élever le niveau de réussite des enfants à faible revenu et des enfants appartenant à une minorité. La chercheuse affirme que les décideurs devraient fortement considérer les mesures de réduction de ratio : ce n'est pas parce qu'elles sont chères qu'elles ne sont pas rentables, souligne l'auteure américaine²¹. L'ensemble des chercheurs s'entendent pour souligner que cette mesure ne doit pas être considérée comme une panacée et qu'elle doit être envisagée dans une perspective complémentaire à d'autres politiques.

En somme, le consensus permettant d'affirmer « qu'il est désormais prouvé scientifiquement que la taille des classes n'a pas d'impact significatif sur la réussite » n'existe pas.

REGARD SUR UN INSTITUT NATIONAL D'EXCELLENCE EN ÉDUCATION (INEE)

La Politique de la réussite éducative (PRÉ), lancée en juin 2017, comprenait notamment la mise en place d'une consultation qui s'est tenue à l'automne de la même année, intitulée *Pour la création d'un Institut national d'excellence en éducation (INEE)*. La CAQ s'est prononcée en faveur de la création d'un tel institut lors de la campagne électorale de 2018.

LES OBJECTIFS D'UN INEE

- Dresser la synthèse la plus exhaustive et objective possible des connaissances scientifiques disponibles, au Québec et ailleurs, portant sur toute question concernant la réussite éducative;
- Favoriser le transfert des résultats probants vers le réseau scolaire et le public;
- Contribuer à la formation et à l'accompagnement des intervenants au regard des meilleures pratiques.

DES PRÉMISSSES CONTESTABLES ET D'IMPORTANTES LIMITES

- Le document de consultation omettait plusieurs facteurs et constats centraux liés à la réussite : impacts du statut socioéconomique, inégalités reproduites par le système scolaire, sélection d'élèves, etc.

- La recherche en éducation est particulièrement foisonnante. Cette grande diversité est l'écho de la réalité de la pratique enseignante et de la réalité des milieux, lesquelles offrent des situations variables et en constante évolution. La diversité de la recherche, parfois contradictoire dans ses conclusions, permet un regard critique. La hiérarchisation des recherches, basée sur des critères appartenant à des domaines autres, est un risque évoqué par plusieurs chercheurs.
- Le problème réside dans la tendance du Ministère, des commissions scolaires et des directions d'établissement à chercher des panacées et d'autres solutions rapides et « efficaces » à des problèmes de fond qui nécessiteraient des remèdes plus sérieux mais souvent plus lents à agir. Les risques de standardisation dans la pratique sont importants.
- Il existe déjà au Québec des organismes et des initiatives qui visent à favoriser le transfert de la recherche vers le réseau scolaire et qui contribuent à la formation. Prenons pour exemple le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) et son Réseau d'information pour la réussite éducative (RIRE), sans oublier le pilier qu'est le Conseil supérieur de l'éducation (CSE), dont les mandats pourraient être bonifiés. Les obstacles les plus importants à la formation sont le manque d'investissements pour offrir temps et ressources aux personnels, ainsi que la nécessité de mettre en place une offre issue directement des besoins qu'ils identifient.

C'est pourquoi, tout en reconnaissant l'importance et l'apport de la recherche à la pratique enseignante, comme plus de 250 signataires d'une pétition du milieu universitaire en éducation, la FAE n'a pas retenu l'hypothèse de la création d'un INEE lors de la consultation.

NOTES – 5^e Conférence

Lined area for notes.

L'INSTRUMENTALISATION DU TRAVAIL ET LES MÉFAITS DE LA GESTION AXÉE SUR LES RÉSULTATS

« Je me sens obligé de suivre les formations qui me sont proposées, même si je les juge inadéquates ou non pertinentes. »

C'est une situation trop souvent vécue par les enseignantes et les enseignants. Pourquoi en est-il ainsi ?

La pression mise sur les enseignantes et les enseignants afin d'uniformiser leurs pratiques pédagogiques est un des effets néfastes de la gestion axée sur les résultats, maillon de la nouvelle gestion publique (NGP). La NGP introduit dans l'organisation du travail de nouvelles normes qui éloignent les enseignantes et les enseignants de leurs pratiques usuelles. La gestion axée sur les résultats entraîne l'éducation dans un univers qui semble à première vue avoir du sens (efficacité, meilleure gestion, réduction des coûts et appui des pratiques sur des données scientifiques probantes). Toutefois, la réalité est tout autre.

La standardisation des pratiques pédagogiques en fait partie. Ces normes dérangent le personnel enseignant, notamment parce qu'elles viennent de l'extérieur (MEES, commissions scolaires, conférenciers, conseillers pédagogiques, chercheurs et professeurs universitaires).

Derrière la NGP, il y a une idéologie normative consistant à désigner certaines actions ou certains résultats comme bons, souhaitables ou admissibles, et d'autres comme mauvais, indésirables ou inadmissibles.



Elles définissent une école dans laquelle les enseignantes et les enseignants ne se retrouvent pas : une école qui n'a que pour seul objectif l'atteinte des cibles de résultats fixées par des acteurs qui gravitent autour de la classe. Une école qui est loin des besoins des élèves et du personnel, c'est-à-dire des êtres humains qui la composent.

Les enseignants et les enseignantes se retrouvent dans des situations où ils doivent constamment prouver et objectiver leurs actions. Des actions qui, très souvent, ne peuvent être mesurées ou quantifiées parce qu'elles impliquent un facteur humain qui ne se mesure pas et que la gestion axée sur les résultats ne peut considérer. On assiste alors à la mise en œuvre de « recettes » à grande échelle qui, si elles sont bien appliquées par les enseignantes et les enseignants, devraient permettre à tous les élèves de réussir.

Les exigences qu'impose l'atteinte des cibles de réussite affectent la santé mentale des enseignantes et des enseignants. Des chercheurs (Maranda et Viviers) définissent maintenant le concept de santé dans le sens large du terme, c'est-à-dire en s'éloignant du cadre strictement biomédical. Un individu en santé a le sentiment que ses actions ont une portée sur le monde, qu'il a le pouvoir d'agir sur celui-ci. Cette relation au pouvoir d'action, conjuguée aux connaissances d'un individu, à la façon dont il se représente les choses, au sens qu'il leur accorde et aux interactions qu'il a avec ses pairs contribue non seulement au développement de son identité professionnelle individuelle, mais également à une identité professionnelle collective. Or, les idéaux auxquels aspirent les enseignantes et les enseignants et qui forgent leur identité (formation d'individus libres, émancipation collective et individuelle, conception de l'éducation comme un bien public, principe d'égalité

des chances) ne peuvent se conjuguer aux exigences de la GAR.

En plus des impacts nocifs sur la santé mentale, « les instruments de mesure de performance [...] réduisent de façon draconienne les horizons d'action, l'innovation, la créativité et la recherche de solutions nouvelles ». Ces instruments engendrent également une diminution du sentiment de compétence, l'érosion de l'autonomie professionnelle ainsi qu'une perte d'identité professionnelle. Qui plus est, dans un contexte où la GAR fait loi, la compétition remplace la collaboration. Afin de se préserver face aux tentatives d'invasion de leur espace professionnel, les enseignantes et les enseignants peuvent agir.



La GAR évacue « les dimensions sociales, contextuelles, dynamiques et interactives, dont la nature plus intangible et immatérielle rend impossible l'évaluation des bénéfices des actions des enseignantes et des enseignants ».

NOTES DE FIN

- 8 Frédéric Saussez et Claude Lessard, « Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve », *Revue française de pédagogie*, n° 168, juillet-septembre 2009, p. 111.
- 9 Centre de transfert pour la réussite éducative (CTREQ), *Les données probantes en éducation*, [En ligne, 5 octobre 2016. [<https://www.ctreq.qc.ca/les-donnees-probantes-en-education/>].
- 10 Frédéric Saussez et Claude Lessard, *op. cit.*, p. 118.
- 11 *Ibid.*, p. 112.
- 12 Tropper, 2000 dans Frédéric Saussez et Claude Lessard, *op. cit.*, p. 116.
- 13 Frédéric Saussez et Claude Lessard, *op. cit.*, p. 115.
- 14 Association canadienne des professionnels de l'immersion (ACPI), *Effet enseignant et enseignement efficace*, [En ligne], 2 février 2015. [<https://www.acpi.ca/communications/blogue/entry/effet-enseignant-et-enseignement-efficace>].
- 15 Réunir pour réussir, *Pour agir efficacement sur les déterminants de la persévérance scolaire et de la réussite éducative*, [En ligne], 2013. [<http://reunirreussir.org/nous/mandat.aspx>].
- 16 Lisa-Marie Gervais, « Le réel effet des ratios », *Le Devoir*, 20 décembre 2014.
- 17 Olivier Monso, « L'effet d'une réduction de la taille des classes sur la réussite scolaire en France : développements récents », *Éducation & formations*, n° 85, novembre 2014, p. 47.
- 18 Lisa-Marie Gervais, *op. cit.*
- 19 *Ibidem*
- 20 Olivier Monso, *op. cit.*, p. 47.
- 21 Diane Whitmore Schanzbach, « Does class size matter », *National Education Policy Center, School of Education, University of Colorado Boulder*, février 2014.

APPEL À L'ACTION²²

De l'ensemble des présentations, des échanges et des interactions, il se dégage un constat clair, celui de l'incompatibilité des pratiques de la nouvelle gestion publique avec les finalités socioculturelles et politiques de l'éducation publique.

Ces finalités humanistes, les membres de la FAE les ont affirmées dans leur principes en partageant leur vision d'une éducation comme un puissant levier démocratique qui doit assurer la réduction des inégalités sociales, la transmission du patrimoine culturel, le développement de la pensée critique et la formation de citoyennes et de citoyens libres et égaux.

Les objectifs de ce premier réseau étaient certes ambitieux : vulgariser, transmettre, favoriser l'affirmation, échanger en vue de se mobiliser. Il s'agit d'étapes essentielles à la mise en action. Face aux tendances fortes et ancrées du néolibéralisme, la tâche apparaît imposante. Malheureusement, il n'existe pas de recette pour combattre celles imposées par la NGP. Alors, par où commencer ?

Des outils de résistance

Stéphanie Demers, référant à André Pachod dans *Les valeurs éducatives au risque du néolibéralisme*, propose d'abord le développement d'une « préoccupation éthique quotidienne ».

Elle implique notamment :

- de prendre le temps et une distance par rapport aux décisions à prendre, aux accords à donner, aux résistances à construire ;
- de rester curieux face à ce qui se passe ;
- d'adopter un scepticisme raisonnable face aux solutions proposées ;
- de remettre en question les évidences, comme « les meilleures pratiques » ;
- de prendre du recul face aux idées reçues, aux idées nouvelles, aux intuitions à la mode.

Cette éthique vise à affirmer la longueur du processus éducatif et à faire reconnaître qu'enseigner, c'est agir pour le mieux, dans l'incertitude et dans une infinité de situations. C'est pour outiller les enseignantes et enseignants face à des situations concrètes que la FAE a produit le *Petit guide d'affirmation professionnelle*.

L'affirmation professionnelle collective est également une nécessité. L'organisation collective des enseignantes et des enseignants favorise l'autorégulation professionnelle et le dynamisme de la profession, mais également la défense de l'institution scolaire et le caractère unique de la profession enseignante, par sa fonction émancipatrice et insoumise aux impératifs marchands. Ce contre-pouvoir est fondé sur la défense de valeurs fondamentales qui doivent s'inscrire explicitement dans les discours d'affirmation : des valeurs de justice, d'équité, de liberté et d'engagement citoyen. En défendant la société face aux forces contraignantes du néolibéralisme, les enseignantes et les enseignants défendent du même souffle leur profession et l'institution scolaire.

22 Réalisé à partir d'*Analyse sociopolitique des pratiques de gestion adaptées de la nouvelle gestion publique dans le système scolaire québécois et de leurs effets sur l'autonomie professionnelle et le travail des enseignantes et des enseignants qui y œuvrent*, rapport préparé par Stéphanie Demers à l'intention de la Fédération autonome de l'enseignement, avril 2018, p. 27-28.

BIBLIOGRAPHIE

ASSOCIATION CANADIENNE DES PROFESSIONNELS DE L'IMMERSION (ACPI), *Effet enseignant et enseignement efficace*, [En ligne], 2 février 2015. [<https://www.acpi.ca/communications/blogue/entry/effet-enseignant-et-enseignement-efficace>].

BERGERON, Pierre-Jérôme. « Comment faire de la pseudoscience avec des données réelles : une critique des arguments statistiques de John Hattie dans *Visible Learning* par un statisticien », *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 51, n° 2, novembre 2016, p. 935-946.

CENTRE DE TRANSFERT POUR LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE (CTREQ). *Les données probantes en éducation*, [En ligne], 5 octobre 2016. [<https://www.ctreq.qc.ca/les-donnees-probantes-en-education/>].

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSE). *Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire*, octobre 2017, 155 p.

DEMERS, Stéphanie. « L'efficacité : une finalité digne de l'éducation ? », *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 5, n° 2, 2016, p. 961-971.

DEMERS, Stéphanie. *Analyse sociopolitique des pratiques de gestion adaptées de la nouvelle gestion publique dans le système scolaire québécois et de leurs effets sur l'autonomie professionnelle et le travail des enseignantes et enseignants qui y œuvrent*, rapport préparé à l'intention de la Fédération autonome de l'enseignement (FAE), juin 2018, 32 p.

ÉTHIER, M.-A. F. YELLE, et D. LEFRANÇOIS. « Ce qui est visible de l'apprentissage par la problématisation : une lecture critique des travaux de John Hattie », *Enjeux de l'Univers social*, vol. 12, n° 3, 2016, p. 36-39.

GERVAIS, Lisa-Marie. « Le réel effet des ratios », *Le Devoir*, 20 décembre 2014.

HURTEAU, Philippe et Anne-Marie DUCLOS. *Inégalité scolaire : le Québec dernier de classe ?*, Note socioéconomique, Institut de recherche et d'informations socioéconomiques (IRIS), septembre 2017, 12 p.

MAROY, Christian. « Le discours syndical face à la nouvelle gestion publique dans le système éducatif québécois », *Éducation et sociétés*, vol. 2, n° 32, 2013, p. 93-108.

MONSO, Olivier. « L'effet d'une réduction de la taille des classes sur la réussite scolaire en France : développements récents », *Éducation & formations*, n° 85, novembre 2014, p. 47-61.

RÉUNIR POUR RÉUSSIR. *Pour agir efficacement sur les déterminants de la persévérance scolaire et de la réussite éducative*, [En ligne], 2013, 24 p. [<http://reunirreussir.org/nous/mandat.aspx>].

SAUSSEZ, Frédéric et Claude LESSARD. « Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve », *Revue française de pédagogie*, n° 168, juillet-septembre 2009, p. 111-136.

SAUSSEZ, Frédéric et Claude LESSARD. « Les « données probantes », un nouveau dogme ? », *Le Devoir*, 22 décembre 2016.

SAVOIE, David. « La Cour supérieure tranche contre une méthode de type Lean dans un CIUSSS de Montréal », *Société Radio-Canada*, [En ligne], 23 avril 2017. [<https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1029702/cour-superieure-methode-lean-ciusss-preposes-chsld>].

