

**Le projet de loi 23 :  
une vision de la recherche et de la formation qui  
renforce et invisibilise les inégalités éducatives et  
sociales**

Mémoire de l'équipe de recherche  
Inclusion et diversité ethnoculturelle en éducation (IDEÉ)  
Fonds de recherche du Québec - Société et culture

dans le cadre de la consultation sur le projet de loi 23  
*Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique et  
édicte la Loi sur l'Institut national d'excellence en éducation*

par

Corina Borri-Anadon, professeure, UQTR  
Sivane Hirsch, professeure, UQTR  
Rola Koubeissy, professeure, Université de Montréal  
Julie Larochelle-Audet, professeure, Université de Montréal  
Marie-Odile Magnan, professeure, Université de Montréal  
Catherine Maynard, professeure, Université Laval  
Geneviève Audet, professeure, UQAM  
Françoise Armand, professeure, Université de Montréal  
Catherine Gosselin-Lavoie, professeure, Université de Montréal  
Josée Charette, professeure, UQAM

30 mai 2023

# Table des matières

Introduction et présentation de l'équipe.....	1
Notre vision de la recherche et de la formation .....	1
Les enjeux du projet de loi pour la reconnaissance et la réduction des inégalités éducatives et sociales.....	2
1. Une vision résolument prédictive des difficultés des élèves.....	2
2. Une perte flagrante d'indépendance de la recherche et de la formation du personnel scolaire vis-à-vis du politique.....	3
3. Un déni marqué de l'agentivité des actrices et acteurs de l'éducation .....	4
4. Une hiérarchisation inquiétante des objets et des approches de recherche.....	5
5. Un rétrécissement et une standardisation injustifiés de la formation du personnel scolaire.....	6
Faits saillants et questions .....	8

# Introduction et présentation de l'équipe

Ce mémoire a été élaboré par des membres chercheuses de l'équipe Inclusion et diversité ethnoculturelle en éducation (IDEÉ) financée par le Fonds de recherche du Québec - Société et Culture. Cette équipe a pour principaux objectifs :

1. de comprendre comment le personnel scolaire contribue à produire ou à réduire les inégalités éducatives en contexte de diversité ethnoculturelle ;
2. d'identifier comment les institutions éducatives, du préscolaire jusqu'à l'université, et leurs agents peuvent contribuer à réduire les inégalités et favoriser la justice sociale ;
3. de contribuer à éclairer les politiques en éducation et en immigration, les initiatives communautaires, la formation initiale et continue du personnel scolaire et les pratiques des milieux éducatifs.

L'équipe IDEÉ adopte une posture critique afin de comprendre comment certaines pratiques et certains processus structurels agissent sur la réussite éducative et sur l'expérience de toutes les actrices et acteurs de l'école, notamment les actrices et acteurs de groupes minorisés ou racisés.

L'équipe IDEÉ rassemble :

- 11 chercheuses régulières mobilisant une diversité d'approches de recherche et de disciplines dont la sociologie, la psychopédagogie, la psychologie sociale, la didactique et l'administration scolaire;
- 40 étudiantes et étudiants à la maîtrise et au doctorat;
- 11 collaboratrices et collaborateurs des milieux de pratique travaillant dans les institutions éducatives et gouvernementales ainsi que dans des organismes communautaires.

Les cosignataires de ce mémoire se positionnent contre le projet de loi 23, car il apporte des changements substantiels au système éducatif québécois qui risquent de renforcer et d'invisibiliser les inégalités éducatives et sociales.

Dans ce mémoire, nous présentons, dans un premier temps, notre vision de la recherche et de la formation. Dans un deuxième temps, nous explicitons comment le projet de loi 23 pose de sérieux enjeux en matière de reconnaissance et de réduction des inégalités éducatives et sociales. Enfin, une section comprenant les faits saillants et des questions pour nourrir les débats conclut le document.

## Notre vision de la recherche et de la formation

L'équipe IDEÉ souhaite mettre de l'avant la nécessité d'une recherche diversifiée en éducation, à même de contribuer à la compréhension des enjeux qui traversent l'école d'aujourd'hui. Cette diversité concerne à la fois les actrices et acteurs de la recherche, les objets de la recherche, les approches théoriques pour les appréhender, les démarches méthodologiques ainsi que les pratiques de mobilisation des connaissances privilégiées.

Le plus récent rapport du Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ)<sup>1</sup>, que le projet de loi prévoit démanteler, recommande notamment de :

1. Soutenir les projets de recherche en réponse à des besoins de la société et les démarches de recherche novatrices;
2. Reconnaître et encourager la recherche sur des enjeux ou des objets locaux;
3. Réfléchir sur la notion d'excellence et l'utilisation de critères associés à l'excellence en recherche universitaire.

L'appel à l'excellence en éducation semble évident : qui peut être contre la vertu ? Or, cette excellence n'est jamais définie par le projet de loi. Il convient de reconnaître que dans une société plurielle comme le Québec, où la réalité scolaire est complexe, l'excellence peut avoir diverses facettes. En effet, de plus en plus d'orientations internationale, canadienne et québécoise invitent à penser l'excellence en recherche à travers des critères éthiques et de justice sociale<sup>2</sup>. C'est dans cette perspective que s'inscrit le présent mémoire.

Cette vision de la recherche représente un levier essentiel pour assurer une formation initiale et continue du personnel scolaire qui soit à la fois signifiante, transformative et de qualité. En ce sens, l'équipe IDEÉ estime que la recherche et la formation doivent, en elles-mêmes, refléter les besoins de la société ainsi que les réalités locales des milieux scolaires, notamment en ce qui a trait aux inégalités éducatives et sociales vécues.

## Les enjeux du projet de loi pour la reconnaissance et la réduction des inégalités éducatives et sociales

Cette section fait état de nos préoccupations et arguments quant aux effets négatifs du projet de loi 23, notamment au regard du renforcement et de l'invisibilisation des inégalités éducatives et sociales au Québec. Ces préoccupations se structurent autour de 5 enjeux majeurs, soit : une vision prédictive des difficultés des élèves ; une perte flagrante d'indépendance de la recherche et de la formation du personnel scolaire vis-à-vis du politique ; un déni marqué de l'agentivité des actrices et acteurs de l'éducation ; une hiérarchisation inquiétante des objets et des approches de recherche ; un rétrécissement et une standardisation injustifiés de la formation du personnel scolaire.

### 1. Une vision résolument prédictive des difficultés des élèves

« 459.4.1. Le ministre peut procéder à l'évaluation des besoins des élèves en lien avec leur réussite éducative. À cette fin, il peut déterminer les outils, les cibles et les indicateurs permettant de détecter les facteurs de risque pour la réussite scolaire des élèves et peut, lorsqu'il le juge utile, procéder à l'analyse de la situation de certains élèves ou de groupes d'élèves.

---

<sup>1</sup> <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/recherche-universitaire-diversifiee-50-0559/>

<sup>2</sup> <https://sfdora.org/read/read-the-declaration-french/>; [https://ethics.gc.ca/fra/policy-politique\\_tcps2-epc2\\_2022.html](https://ethics.gc.ca/fra/policy-politique_tcps2-epc2_2022.html); [https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/07/frq\\_strategieedi\\_fr-2.pdf](https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/07/frq_strategieedi_fr-2.pdf)

Lorsque, en application du premier alinéa, le ministre constate que certains élèves ou groupes d'élèves présentent des facteurs de risque mettant en péril leur réussite scolaire, il peut en informer le centre de services scolaire concerné et échanger avec ce dernier sur les mesures à prendre. Il peut, s'il le juge nécessaire, conseiller et soutenir le centre de services scolaire afin de favoriser la réussite scolaire de ces élèves. » (Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique et édictant la Loi sur l'Institut national d'excellence en éducation, Chap. I, art. 37).

Exclusivement centré sur la réussite scolaire par l'identification des facteurs de risque, cet article témoigne d'une perspective prédictive et non préventive des difficultés des élèves. Cette perspective est susceptible de contribuer à nourrir un regard centré uniquement sur les déficits des élèves, à engendrer des attentes moins élevées pour certains d'entre eux ainsi qu'à accroître le phénomène de la surreprésentation de certains groupes d'élèves, dont ceux historiquement exclus, en adaptation scolaire. Plusieurs travaux nationaux comme internationaux invitent à penser le soutien aux élèves en amont de la détection des difficultés par l'implantation de pratiques préventives et inclusives écosystémiques. Il s'agit là d'un exemple éloquent des risques de renforcer les inégalités éducatives.

## **2. Une perte flagrante d'indépendance de la recherche et de la formation du personnel scolaire vis-à-vis du politique**

« Plus particulièrement, la mission de l'Institut consiste à : 1° identifier, **en concertation avec le ministre** et les intervenants du système scolaire, les sujets prioritaires qui bénéficieraient de ses travaux » (Loi sur l'Institut national d'excellence en éducation, chap. II, art. 5).

Considérant l'ensemble de la mission et des fonctions dévolues à l'INEÉ, cet alinéa compromet l'indépendance de la recherche et de la formation du personnel enseignant vis-à-vis du politique. Cette situation préoccupe vivement les membres de l'équipe IDEÉ. L'absence d'indépendance et d'autonomie des chercheuses et chercheurs pouvant découler de la mission de l'INEÉ contribuerait à éliminer le rôle critique de la recherche. Il pourrait mettre de l'avant une seule vision de la recherche et passer sous le radar plusieurs types de recherches : des recherches pouvant « déranger » les structures déjà en place, des recherches menées avec et pour les actrices et acteurs du terrain (ex. : recherche-action, recherche collaborative), des recherches mettant en exergue des inégalités éducatives et sociales telles que rapportées et vécues par des groupes historiquement marginalisés. Puisque recherche et formation sont indissociables, une telle vision mènera ultimement vers une universalisation de la formation initiale et continue du personnel scolaire au détriment des spécificités des contextes éducatifs locaux.

« Plus particulièrement, la mission de l'Institut consiste à : 3° identifier les **meilleures pratiques**, élaborer et maintenir à jour des recommandations, les diffuser aux intervenants du système d'éducation et les rendre publiques, accompagnées de leurs justifications et des informations utilisées pour leur élaboration » (Loi sur l'Institut national d'excellence en éducation, chap. II, art. 5).

L'INEÉ semble proposer des idées « évidentes » : on ne peut pas être contre l'idée de mettre en œuvre les « meilleures pratiques ». Or, selon de nombreuses recherches, les meilleures pratiques peuvent varier selon les contextes scolaires (ex. : des élèves arrivés récemment, ou avec un capital culturel plus ou moins bâti déjà, des élèves fréquentant des écoles en milieu

plus ou moins favorisé) et les objectifs pédagogiques (ex. : on n'apprend pas de la même manière à lire ou à développer sa pensée critique).

Cet alinéa de la mission de l'INEÉ met en exergue la promotion d'une recherche faisant abstraction des divers contextes éducatifs et de leurs spécificités. Or, la simple application des recommandations de recherches menées à grande échelle risque de renforcer les inégalités en raison du manque de contextualisation et de prise en compte des réalités et des inégalités telles qu'elles se déploient dans un contexte donné. Il est naïf, voire dangereux, de penser que l'on peut appliquer la même « pratique probante » en faisant fi des spécificités des milieux scolaires pluriethniques, identifiés par une cote de défavorisation ou en communauté autochtone. Les travaux de recherche de l'équipe IDEÉ s'inscrivent dans des contextes précis et reconnaissent les enjeux et débats sociopolitiques en cours (ex. : les effets de la loi 14 sur les pratiques d'évaluation et de classement pour les élèves plurilingues ou les enjeux de la mise en place de modèles de services de soutien à l'apprentissage du français dans un contexte régional spécifique). Ils mettent en évidence les limites des pratiques s'apparentant à des « recettes » qui conviendraient invariablement à tous les milieux, en dépit de leurs priorités différentes (ex. : l'enseignement explicite comme seule pratique efficace, l'apprentissage précoce des lettres pour tous et toutes).

Alors que la prise en compte des rapports de pouvoir qui traversent les processus de recherche constitue une condition essentielle à la réduction des inégalités éducatives et sociales, le mirage d'une science neutre et universelle qu'il suffirait d'appliquer contribue à les occulter. L'équipe IDEÉ réitère que le savoir n'est pas neutre et qu'il peut (re)produire des inégalités s'il est utilisé pour imposer des perspectives dominantes. Les populations marginalisées qui peinent encore aujourd'hui à prendre part à la recherche, en tant que chercheur.e.s ou participant.e.s, se voient davantage exclues quand les concepts, les approches et les méthodes ne prennent pas en compte leurs perspectives, expériences et réalités. L'INEÉ, tel que prévu, ne ferait que renforcer cette exclusion.

### **3. Un déni marqué de l'agentivité des actrices et acteurs de l'éducation**

« Plus particulièrement, la mission de l'Institut consiste à : 4° favoriser **la mise en application de ses recommandations**, principalement par le développement et la diffusion d'activités de formation pratique, notamment au bénéfice du personnel scolaire, ou d'autres outils de transfert de connaissances qui mettent de l'avant les pratiques et les méthodes pédagogiques révélées efficaces par la recherche scientifique » (Loi sur l'Institut national d'excellence en éducation, chap. II, art. 5).

Cet alinéa appelle les actrices et acteurs scolaires à mettre en application les connaissances issues de la recherche, sans prise en compte de leur agentivité à la fois dans la production des recherches, leur transformation et leur mise en œuvre, voire leur critique, à la lumière des spécificités de leur contexte. Comme nous le rappellent les travaux en sociologie des politiques publiques, il ne suffit pas qu'une directive claire existe pour qu'elle soit mise en œuvre. Par exemple, des recherches participatives ou collaboratives, pensées avec les enseignantes et enseignants, permettent de reconnaître à juste titre leur jugement professionnel. Elles permettent aussi de considérer ce qui est signifiant pour les premier.ère.s concerné.e.s, de les accompagner dans cette difficile négociation entre ce qu'ils pensent pouvoir, vouloir et devoir faire.

L'équipe IDEÉ souhaite réitérer que la reconnaissance de l'apport de la diversité des approches en recherche permet de considérer les actrices et acteurs scolaires, incluant les élèves, leurs familles et les membres de la communauté, comme des actrices et acteurs scolaires de premier plan dans la transformation de l'école. Cela est d'autant plus saillant pour les groupes sociaux historiquement exclus, dont la recherche basée sur des données dites probantes peine à reconnaître l'expérience. Cette prise en compte est incontournable pour lutter contre les inégalités éducatives et sociales, que ce soit en recherche ou en formation initiale et continue du personnel scolaire. Divers projets de recherche visent à soutenir le personnel scolaire dans la mise en œuvre de dispositifs novateurs permettant de contribuer à une plus grande reconnaissance de la diversité dans l'espace scolaire. D'autres cherchent à documenter l'expérience des actrices et acteurs scolaires, incluant le personnel éducatif, mais aussi les apprenants et apprenantes, leur famille et les membres des communautés, notamment ceux appartenant à des groupes racisés ou minorisés. Par ailleurs, les travaux sur l'expérience des enseignants et enseignantes racisé.e.s permettent de mettre en lumière des dynamiques de discriminations systémiques autrement occultées.

#### **4. Une hiérarchisation inquiétante des objets et des approches de recherche**

« Plus particulièrement, la mission de l'Institut consiste à : 4° favoriser la mise en application de ses recommandations, principalement par le développement et la diffusion d'activités de formation pratique, notamment au bénéfice du personnel scolaire, ou d'autres outils de transfert de connaissances qui mettent de l'avant **les pratiques et les méthodes pédagogiques révélées efficaces par la recherche scientifique** » (Loi sur l'Institut national d'excellence en éducation, chap. II, art. 5).

Sur le plan des objets, cet alinéa met de l'avant la mission d'instruction de l'école québécoise, et plus spécifiquement la centration sur les pratiques et méthodes dites « efficaces » au plan pédagogique. Il laisse dans l'ombre les recherches en sciences de l'éducation portant sur les deux autres missions de l'école : la socialisation et la qualification. La socialisation porte notamment sur l'apprentissage de valeurs communes et du développement d'une pensée critique par les jeunes citoyennes et citoyens pour « savoir vivre-ensemble » dans une société plurielle. Comme l'efficacité ou la performance des approches visant le développement de telles compétences est difficilement quantifiable, est-ce qu'elles seront nécessairement écartées des recherches dites légitimes ? Les membres de l'équipe IDEÉ estiment qu'un système éducatif ne peut être apprécié uniquement par le biais de sa performance en termes quantitatifs et donc des pratiques et méthodes pédagogiques déployées. Comme l'ont montré certains de nos travaux, notamment ceux sur l'expérience des élèves et des étudiantes et étudiants de groupes racisés à l'école et à l'université, on peut à la fois performer au plan académique et être exclu au plan social. Les travaux de recherche allant au-delà du questionnement sur la réussite scolaire sont essentiels pour penser plus largement l'expérience à l'école et, plus largement, dans la société.

Sur le plan des approches, cet alinéa officialise<sup>3</sup> par ailleurs une hiérarchisation des approches de recherche dans la mission de l'INEÉ selon leur prétendu « niveau de preuve scientifique », en parlant de « pratiques avérées ou fondées sur les résultats probants ». Or, maintes recherches dites « qualitatives », jugées moins valides selon ces critères, permettent de comprendre les contraintes et les leviers de la mise en œuvre de ces pratiques dites « avérées ». De plus, elles contribuent à saisir les enjeux et les dérives qu'elles peuvent engendrer. L'équipe IDEÉ souhaite rappeler que c'est la multiplicité des approches et des points de vue sur des phénomènes complexes et situés, comme ceux auxquels s'attarde la recherche en éducation, qui constitue la force de cette dernière et sa possibilité à contribuer à une société plus juste. La recherche en éducation est plurielle et est traversée par plus de débats que de consensus. Les chercheuses et chercheurs ont recours à une variété d'approches, allant d'analyses statistiques incluant de très grands échantillons à des projets de recherche locaux développés avec et pour les actrices et acteurs les plus concernés.e.s.

Penser « l'excellence » en recherche exige de considérer la manière dont la connaissance est produite. Qui participe à définir les priorités en recherche, à les évaluer ? Quelle place est accordée aux perspectives des groupes historiquement exclus ? Les recherches sont toujours le reflet d'une vision du monde, qui peut être explicitée ou rester implicite.

## 5. Un rétrécissement et une standardisation injustifiés de la formation du personnel scolaire

« Plus particulièrement, la mission de l'Institut consiste à :

4° favoriser la mise en application de ses recommandations, **principalement par le développement et la diffusion d'activités de formation pratique, notamment au bénéfice du personnel scolaire, ou d'autres outils de transfert de connaissances qui mettent de l'avant les pratiques et les méthodes pédagogiques révélées efficaces par la recherche scientifique** ;

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

6° formuler, lorsque le ministre lui en fait la demande, un avis sur **la définition des compétences attendues des enseignants** à l'éducation préscolaire ou à l'enseignement primaire ou secondaire aux fins de l'obtention d'une autorisation d'enseigner ;

8° **procéder**, conformément au règlement pris en application de l'article 457 de la Loi sur l'instruction publique (chapitre I-13.3), **à la reconnaissance du contenu de certaines activités de formation continue** » (Loi sur l'Institut national d'excellence en éducation, chap. II, art. 5).

« Cette loi est modifiée par l'insertion, après l'article 456.1, du suivant : “Le ministre peut, par règlement, **prévoir les conditions et modalités relatives à la formation continue** prévue à l'article 22.0.1 de la présente loi et à l'article 54.12 de la Loi sur l'enseignement privé (chapitre E-9.1), notamment celles portant sur la **reconnaissance du contenu des activités de formation, les modes de contrôle, de supervision ou d'évaluation des obligations de formation continue** et, le cas échéant, les cas de dispense.

Ce règlement peut **confier des fonctions en cette matière à une personne ou à un organisme**, notamment à un directeur d'école, à un directeur de centre, à un établissement régi par la Loi sur l'enseignement privé **ou à l'Institut national**

---

<sup>3</sup> Cette hiérarchisation est présente dans la proposition d'Institut circulant depuis quelques années déjà : [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/politiques\\_orientations/consultation\\_institut\\_excellence-hires.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/consultation_institut_excellence-hires.pdf)



**d'excellence en éducation.** ». (Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique et édictant la Loi sur l'Institut national d'excellence en éducation, Chap. I, art. 34).

La mission prévue de l'INEÉ concerne également la formation initiale et continue du personnel scolaire, comme l'indiquent ces articles du projet de loi 23. Considérant que la formation des enseignantes et enseignants est un lieu d'articulation entre la théorie et la pratique, les préoccupations soulevées précédemment en lien avec les recherches en éducation concernent aussi la formation. Par exemple, la centration sur les pratiques et méthodes pédagogiques dites « efficaces » risque de contribuer à la hiérarchisation des domaines dans la formation du personnel scolaire. Ainsi, le renforcement de la survalorisation de ceux centrés sur les matières “de base” associées à des indicateurs de performance du système au détriment des domaines de formation liés aux fondements de l'éducation est prévisible. L'équipe IDEÉ rappelle que la formation initiale et continue du personnel scolaire devrait correspondre aux défis éducatifs, socioculturels et politiques auxquels les écoles et la société font face. Une production scientifique uniforme, par une personne, un organisme ou l'INEÉ, compromet la qualité et la rigueur de l'offre de formation initiale et continue du personnel scolaire. Une formation de qualité exige une diversification des savoirs provenant de plusieurs sources scientifiques et pratiques. La formation devrait se baser sur des données provenant également de recherches-actions, collaboratives et participatives, soit des recherches menées avec et pour les enseignantes et enseignants, les élèves et leurs familles, dans leurs milieux.

En outre, pour assumer leur responsabilité et contribuer à la réussite éducative des élèves, le rôle du personnel enseignant ne doit pas se limiter à celui de techniciennes et techniciens qui mettent en application un savoir leur étant transféré par des personnes éloignées du milieu scolaire. Les enseignantes et enseignants coproduisent le savoir à partir du sens donné aux situations éducatives vécues. En ce sens, la formation se doit de développer l'analyse réflexive chez le personnel, à même de porter un regard critique sur leurs pratiques et environnements professionnels et ainsi de pouvoir exprimer leurs besoins. Une offre de formation différenciée et contextuelle qui répond aux besoins des milieux devrait être mise de l'avant. Nous nous préoccupons du fait que les priorités des formations initiales et continues seront déterminées sans l'implication des premières et premiers concerné.e.s. Il est impératif que les actrices et acteurs scolaires aient une voix et soient en mesure d'exercer leur jugement professionnel et leur agentivité pour agir sur les structures et remettre en question les rapports de pouvoir inégaux à l'école et dans la société. La prise en considération des conditions du travail enseignant et des besoins du milieu est à la base de la valorisation de la profession enseignante et d'une formation continue convenable.

Considérant que les compétences du personnel enseignant devraient correspondre aux défis éducatifs et sociaux auxquels le Québec fait face (nouveau référentiel des compétences) et devant la réalité que la formation initiale peine à préparer pleinement les enseignantes et enseignants à agir dans des contextes complexes et diversifiés et à lutter contre les inégalités éducatives, nous remettons en question l'usage problématique de l'expression “définition des compétences attendues des enseignants”. Il importe de se prémunir contre l'ingérence du politique sur les orientations en matière de formation initiale et continue des actrices et acteurs scolaires afin de soutenir le développement de leur pensée critique et réflexive, de leur permettre de se décentrer de leurs pratiques culturelles et sociales, de prendre conscience de leurs positions et biais culturels, de travailler sur leurs stéréotypes et préjugés qui induisent

souvent une association entre diversité et problèmes et de les outiller pour développer leur conscience critique et augmenter leur pouvoir d'agir. Un rétrécissement en matière d'objets, d'approches et de prises de décision de la formation n'est pas une solution et risque, au final, d'accroître la dévalorisation de la profession enseignante.

## Faits saillants et questions

À la lumière de l'avis récent du CSÉ et de nos expériences en recherche dans le cadre de l'équipe IDEÉ, nous soutenons ici que c'est la multiplicité d'approches et de points de vue sur des phénomènes complexes et situés qui constitue la force de la recherche en éducation et de la formation du personnel scolaire. Il s'agit d'une condition *sine qua non* pour soutenir la mise en œuvre de pratiques éducatives qui contribuent à une société plus juste, comme l'avait souhaité la Réforme Parent.

En lien avec chacun des cinq enjeux soulignés dans ce mémoire, nous formulons les recommandations suivantes. Des questions sont également formulées pour chaque enjeu afin de permettre de soutenir les débats.

- 1) Considérer la réussite éducative de façon globale et systémique afin d'éviter de contribuer à la marginalisation des élèves issus de groupes minorisés.**
  - a) *Comment le ministre fera-t-il pour appréhender la réussite éducative de chaque élève du Québec ? Avec quelle expertise ?*
  - b) *Quelle place sera accordée aux pratiques préventives permettant de soutenir la réussite éducative des élèves en amont ?*
  - c) *Quelle place sera accordée au vécu scolaire des élèves au-delà de leurs performances ?*
  
- 2) Reconnaître l'indépendance de la recherche et de la formation qui doivent être protégées de leur récupération à des fins partisans.**
  - a) *Comment seront identifiées les « meilleures pratiques » et par qui ?*
  - b) *Comment définit-on l'excellence en éducation et en recherche ? Qui définira cette notion d'excellence ? Cette définition sera-t-elle faite dans un esprit de concertation avec différent.e.s actrices et acteurs de la société québécoise expertes et experts en éducation ?*
  
- 3) Développer des recherches et des pratiques de formation qui permettent de reconnaître la contribution des premières et premiers concerné.e.s et d'entendre la voix des groupes historiquement exclus sur les inégalités vécues au sein de l'école.**
  - a) *Quelle place sera réservée aux recherches réalisées par et pour les groupes historiquement exclus et permettant de reconnaître leurs expériences ?*
  
- 4) Valoriser la diversité de la recherche, de ses objets et approches, incluant des recherches situées et critiques, afin de développer des connaissances plurielles et de reconnaître la complexité des phénomènes éducatifs.**

- a) *Comment donc déterminer ce qui est « efficace » ? À partir de quels critères ? Ces critères prendront-ils en compte la complexité des phénomènes éducatifs ?*
- b) *Comment faire place à la recherche qui s'intéresse à la triple mission (instruire, socialiser et qualifier) de l'école québécoise ?*
- c) *Comment s'assurer que la recherche soit à l'écoute des enjeux locaux ?*

**5) S'assurer que des recherches diversifiées, situées et critiques soient mobilisées dans la formation initiale et continue du personnel scolaire afin d'en assurer la signifiante, la qualité et le caractère transformatif.**

- a) *Comment le ministre pourra exercer un contrôle sur chacun des programmes de formation, leurs activités et les personnes en charge de la formation impliquées ?*
- b) *Comment s'assurer que la formation réponde aux enjeux locaux et prenne en compte des recherches diversifiées ?*
- c) *Quelle place sera accordée aux approches novatrices, plurielles, contrintuitives qui n'ont pas (encore) été documentées par la recherche ?*

Plusieurs des éléments figurant dans ce rapport ont été repris dans une lettre signée par 169 personnes (professeur.e.s et étudiant.e.s universitaires, membres du personnel scolaire et d'organismes communautaires) et qui se trouve en annexe du présent document.

## **Annexe**

**Lettre intitulée *Le projet de loi 23 : une vision de la recherche qui renforce les inégalités scolaires et sociales***

## **Le projet de loi 23: une vision de la recherche qui renforce les inégalités scolaires et sociales**

Corina Borri-Anadon, Université du Québec à Trois-Rivières  
et 169 signataires, professeur.e.s, chargé.e.s de cours, étudiant.e.s universitaires,  
personnels scolaires et organismes communautaires<sup>1</sup>

À la suite de tout ce qui a déjà été décrit au sujet du projet de loi 23, nous souhaitons ici mettre de l'avant la nécessité d'une recherche diversifiée en éducation, qui soit à même de contribuer à la compréhension des enjeux complexes qui traversent l'école d'aujourd'hui et qui considère les expériences des personnes qui la composent. Ironiquement, c'est justement l'objet du dernier rapport du Conseil supérieur de l'éducation<sup>2</sup>, que le projet de loi veut démanteler et qui recommande, entre autres, de:

- ***Soutenir les projets de recherche en réponse à des besoins de la société et les démarches de recherche novatrices***
- ***Reconnaître et encourager la recherche sur des enjeux ou des objets locaux***
- ***Réfléchir sur la notion d'excellence et l'utilisation de critères associés à l'excellence en recherche universitaire***

D'entrée de jeu, il faut souligner que ce projet de loi semble occulter ces recommandations en privilégiant une voie unique pour déterminer les recherches à privilégier. Nous exposons ici la nécessité de revoir cette vision de la recherche en éducation.

### **Une recherche diversifiée**

La recherche en éducation est plurielle. Cette diversité concerne à la fois les acteurs et actrices de la recherche, ses objets, les approches théoriques pour les appréhender, les méthodes, les pratiques de mobilisation des connaissances privilégiées. Concernant les méthodes, les chercheur.e.s ont recours à une variété d'approches, allant d'analyses statistiques incluant de très grands échantillons à des projets de recherche locaux développés avec les plus concerné.e.s. Malheureusement, la proposition de l'Institut national d'excellence en éducation<sup>3</sup> hiérarchise ces approches selon leur prétendu "niveau de preuve scientifique" en parlant de "pratiques avérées ou fondées sur les résultats probants". Or, maintes recherches dites "qualitatives", jugées moins valides selon ces critères, permettent de comprendre les contraintes et les leviers de la mise en œuvre de ces pratiques dites "avérées". De plus, elles contribuent à saisir les enjeux et les dérives qu'elles peuvent engendrer. Dans le cas des recherches participatives, elles permettent aussi de considérer ce qui est signifiant pour les premier.e.s concerné.e.s, de les accompagner dans cette difficile négociation entre

---

1

[https://docs.google.com/document/d/1x\\_Q1LQFEJeLiTchNhjLTYCC0tXZUg7d1rm8E3kGq5xw/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/document/d/1x_Q1LQFEJeLiTchNhjLTYCC0tXZUg7d1rm8E3kGq5xw/edit?usp=sharing)

<sup>2</sup> <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/recherche-universitaire-diversifiee-50-0559/>

<sup>3</sup>

[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/politiques\\_orientations/consultation\\_institut\\_excellence-hires.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/consultation_institut_excellence-hires.pdf)

ce qu'ils pensent pouvoir, vouloir et devoir faire. Comme nous le rappellent les travaux en sociologie des politiques publiques, il ne suffit pas qu'une directive claire existe pour qu'elle soit mise en œuvre : les acteurs et actrices de l'école ne sont pas des robots qui appliquent aveuglément ce qu'on leur dit de faire! Des recherches collaboratives, pensées avec les enseignantes et enseignants permettent de reconnaître à juste titre leur jugement professionnel en relation avec leur contexte d'intervention.

### ***Recherche située***

Reconnaître l'apport de la diversité des approches en recherche permet ainsi de considérer l'ensemble des membres de la communauté éducative, incluant les élèves et leurs familles, comme des acteurs et actrices de premier plan dans la transformation de l'école. Cela est d'autant plus saillant pour les groupes historiquement exclus, dont la recherche basée sur des données probantes peine à reconnaître l'expérience et les aspirations. Le manque de contextualisation et de prise en compte des inégalités telles qu'elles se déploient dans un contexte donné par la simple application des recommandations de recherches à grande échelle risque justement de renforcer ces inégalités. Il est naïf, voire dangereux, de penser que l'on peut faire fi des spécificités des milieux scolaires (par ex : pluriethniques, défavorisés, en communauté autochtone, etc.), en cherchant à appliquer la même "pratique probante" (par ex: l'enseignement explicite comme seule pratique efficace ou l'apprentissage précoce des lettres pour tous) invariablement dans tous ces contextes aux priorités différentes.

### **Quelle excellence en recherche?**

Penser "l'excellence" en recherche exige alors de dépasser les seuls critères portant sur la preuve des résultats pour s'intéresser à ce qui est recherché. Un système éducatif ne peut être évalué uniquement que par le biais de son efficacité en termes de performances scolaires. Qu'en est-il de la mission de socialisation de l'école qui exige de considérer l'expérience de tous et la transmission de valeurs dites communes ? Cela exige aussi de considérer la manière dont la connaissance est produite. Qui participe à définir les priorités en recherche, à les évaluer? Quelle place est accordée aux perspectives des groupes historiquement exclus? Les recherches sont toujours le reflet d'une vision du monde, qui peut être explicitée ou non. Le mirage d'une science neutre et objective contribue à occulter les rapports de pouvoir qui traversent le processus de recherche en plaçant les chercheurs dans une posture d'expert qui impose ce qui doit se faire. D'ailleurs, plusieurs orientations internationale, canadienne et québécoise invitent à penser l'excellence en recherche à travers des critères éthiques et de justice sociale<sup>4</sup>.

**Nous soutenons ici que c'est cette multiplicité d'approches et de points de vue sur des phénomènes complexes et situés, comme ceux auxquels s'attarde la recherche en éducation, qui constitue la force de cette dernière et sa contribution à une société plus juste. Nous en appelons à plus de recherches critiques qui questionnent les inégalités à la fois au sein de l'école et de la recherche sur celle-ci. Le projet de loi 23 nourrit une vision unique et déconnectée de la recherche en éducation qui, en se prétendant universelle, contribue à renforcer les inégalités scolaires et sociales.**

---

<sup>4</sup> <https://sfdora.org/read/read-the-declaration-french/>; [https://ethics.gc.ca/fra/policy-politique\\_tcps2-epc2\\_2022.html](https://ethics.gc.ca/fra/policy-politique_tcps2-epc2_2022.html); [https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/07/frq\\_strategieedi\\_fr-2.pdf](https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/07/frq_strategieedi_fr-2.pdf)

Bonjour, veuillez ajouter vos noms et affiliations si vous souhaitez signer la lettre “ Le projet de loi 23: une vision de la recherche qui renforce les inégalités scolaires et sociales” disponible ici: <https://docs.google.com>

[Le projet de loi 23: une vision de la recherche qui renforce les inégalités scolaires et sociales](#)

Merci de votre soutien! La lettre a été transmise au Devoir aujourd’hui, 27 mai 2023 avec 168 signatures.

### **Prénom et nom, affiliation**

1. Corina Borri-Anadon, Université du Québec à Trois-Rivières
2. Marie-Odile Magnan, Université de Montréal
3. Françoise Armand, Université de Montréal
4. Fasal Kanouté, Université de Montréal
5. Eve Lemaire, Université du Québec à Trois-Rivières
6. Marta Anadón, professeure émérite, Université du Québec à Chicoutimi
7. Emilie Doutreloux, Université Laval
8. Charles-Antoine Bachand, Université du Québec en Outaouais
9. Catherine Gosselin-Lavoie, Université de Montréal
10. Jean-Yves Lévesque, Université du Québec à Rimouski
11. Christelle Robert-Mazaye, Université du Québec en Outaouais
12. Joanne Lehrer, Université du Québec en Outaouais
13. Aline Niyubahwe, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
14. Pierre-Canisius Kamanzi, Université de Montréal
15. Johanne April, Université du Québec en Outaouais
16. Angélique Laurent, Université de Sherbrooke
17. Rola Koubeissy, Université de Montréal
18. Marie-Claude Larouche, Université du Québec à Trois-Rivières
19. Marc-André Éthier, Université de Montréal
20. Adriana Morales-Perlaza, Université de Montréal
21. Frédéric Deschenaux, Université du Québec à Rimouski
22. Christian Dumais, Université du Québec à Trois-Rivières
23. Kevin Naimi, Université Laval
24. Mylène Leroux, Université du Québec en Outaouais
25. Nancy Goyette, Université du Québec à Trois-Rivières
26. Jean Bernatchez, Université du Québec à Rimouski
27. Mélanie Tremblay, Université du Québec à Rimouski
28. Geneviève Barabé, Université de Montréal
29. Mathieu Thibault, Université du Québec en Outaouais
30. Laurie Bergeron, Université du Québec à Montréal
31. Geneviève Messier, Université du Québec à Montréal
32. Fahimeh Darchinian, Université de Montréal
33. Geneviève Sirois, Université TÉLUQ
34. Marie-Pier Goulet, Université du Québec à Trois-Rivières
35. Emmanuelle Soucy, Université du Québec à Trois-Rivières
36. Josée Charette, Université du Québec à Montréal

37. Geneviève Carpentier, Université de Montréal
38. Julie Larochelle-Audet, Université de Montréal
39. Karine Beauregard, CSSMB
40. Stéphanie Plante Thibodeau, Université du Québec à Montréal
41. Catherine Maynard, Université Laval
42. Audrey Lachance, Université du Québec à Trois-Rivières
43. Antoine Dumaine, Université du Québec à Trois-Rivières
44. Suzie Beaulieu, Université Laval
45. Xavier St-Pierre, Université du Québec à Trois-Rivières
46. Karine Gélinas, Université du Québec à Trois-Rivières
47. Mathieu Barthos, Université du Québec à Trois-Rivières
48. Myriam Girouard-Gagné, Université de Montréal
49. Sarah Dufour, Université de Montréal
50. Valérie Amireault, Université du Québec à Montréal
51. Kelly Russo, Universidad de Rio de Janeiro, Brésil
52. Geneviève Bergeron, Université du Québec à Trois-Rivières
53. Carl Laberge, Université Laval
54. Nicole Monney, Université du Québec à Chicoutimi
55. Andréanne Thériault, Université du Québec à Trois-Rivières
56. Antoine Côté, CSSBF
57. Amélie Lemieux, Université de Montréal
58. JF Boutin, Université du Québec (Lévis / UQAR)
59. Jessica Riel, Université du Québec à Montréal
60. Émilie Blais, Université du Québec à Trois-Rivières
61. Yue Huang, Université de Montréal
62. Léna Bergeron, Université du Québec à Trois-Rivières
63. Renaud Goyer, Université de Montréal
64. Garine Papazian-Zohrabian, Université de Montréal
65. Andréanne Gélinas-Proulx, Université du Québec en Outaouais
66. Priscilla Boyer, professeure, Université du Québec à Trois-Rivières
67. Sabrina Héroux, Université du Québec à Montréal
68. Pierre-Luc Fillion, Université du Québec à Trois-Rivières
69. Pascale Rousseau, Université Laval
70. Anne Roy, Université du Québec à Trois-Rivières
71. Johnni Samson, Université du Québec à Trois-Rivières
72. Lise-Anne St-Vincent, Université du Québec à Trois-Rivières
73. Roberta Soares, Université de Montréal
74. Andréanne Gagné, Université de Sherbrooke
75. Gustavo Gonçalves, Université du Québec à Trois-Rivières
76. Stéphane Allaire, Université du Québec à Chicoutimi
77. Aurel St-Pierre, Université du Québec à Trois-Rivières
78. Mélissa Villella, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
79. Luk Parlavecchio, Centre d'amitié autochtone de Lanaudière
80. Nadia Rousseau, Université du Québec à Trois-Rivières
81. Mathieu Point, Université du Québec à Trois-Rivières
82. Camille Binggeli, Université du Québec à Trois-Rivières
83. Lyne Lamarre, Université du Québec à Montréal
84. Rachel DeRoy-Ringuette, Université du Québec à Trois-Rivières



85. Florence Reid, Université Laval
86. Carl Beaudoin, Université du Québec à Trois-Rivières
87. Véronique Fortier, Université du Québec à Montréal
88. Emmanuelle Doré, Université de Sherbrooke
89. Rachel Berthiaume, Université de Montréal
90. France Dubé, Université du Québec à Montréal
91. Geneviève Audet, Université du Québec à Montréal
92. Javier Escamilla, Coordonnateur Piliers Verts
93. Luc Prud'homme, Université du Québec à Trois-Rivières
94. Caroline Duranleau, Université du Québec à Trois-Rivières
95. Chantale Beaucher, Université de Sherbrooke
96. Sivane Hirsch, Université du Québec à Trois-Rivières
97. Camille Robitaille, Université du Québec à Trois-Rivières
98. Martial Dembélé, Université de Montréal
99. Benoit S. Tellier Université du Québec à Trois-Rivières
100. Justine Gosselin-Gagné, Ph.D.
101. Florian Meyer, Université de Sherbrooke
102. Tara Flanagan, McGill University
103. Marilou Bélisle, Université de Sherbrooke
104. Estelle Desjarlais, Université du Québec à Montréal
105. Sylvain Letscher, Université du Québec à Rimouski
106. Sawsen Lakhal, Université de Sherbrooke
107. Sophie Lafrance, Université du Québec à Trois-Rivières
108. Roxane Drainville, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
109. Monica Boudreau, Université du Québec à Rimouski
110. Joannie Pleau, Université du Québec à Rimouski
111. Maryse Potvin, Université du Québec à Montréal
112. Frédéric Yvon, Université de Montréal
113. Claudia Gagnon, Université de Sherbrooke
114. Marie-Claude Pariseau, Université du Québec en Outaouais
115. Joanie Melançon, Université du Québec à Trois-Rivières
116. Mélanie Paré, Université de Montréal
117. Sandra Coulombe, Université du Québec à Chicoutimi
118. Claire Moreau, Université de Sherbrooke
119. Marie-Hélène Forget, Université du Québec à Trois-Rivières
120. Mélanie Gauthier, Université du Québec à Trois-Rivières
121. Louis Gosselin, Université de Sherbrooke
122. Janique Lacerte, Université du Québec à Trois-Rivières
123. Ousmane Sy, Université du Québec à Trois-Rivières
124. Geneviève Therriault, Université du Québec à Rimouski
125. Thérèse Laferrière, Université Laval
126. David Lefrançois, Université du Québec en Outaouais
127. Jo Anni Joncas, Université de Sherbrooke
128. François Larose, Université de Sherbrooke
129. Thomas Rajotte, Université du Québec à Rimouski
130. Saïdou Segueda, Université de Sherbrooke
131. Isabelle Deshaies, Université du Québec à Trois-Rivières
132. Olivier Michaud, Université du Québec à Rimouski

133. Anastasie Amboulé Abath, Université du Québec à Chicoutimi
134. François Vanderclayen, Université de Sherbrooke
135. Francine Brabant, Université du Québec à Chicoutimi
136. Marina Schwimmer, Université du Québec à Montréal
137. Hana Zayani, Université de Montréal
138. David Croteau, Université du Québec à Montréal
139. Analia Bergé, Université du Québec à Rimouski
140. Mariane Chiasson-Roussel, Université du Québec à Trois-Rivières
141. Adolfo Agundez Rodriguez, Université de Sherbrooke
142. Nathalie Gagnon, Université du Québec à Rimouski
143. Lucie Dionne, Université du Québec à Rimouski
144. Josianne Caron, Université du Québec à Rimouski
145. Emmanuel Martin-Jean, Université du Québec à Trois-Rivières
146. Zina Kharchi, Université du Québec à Trois-Rivières
147. Stéphanie Breton, Université de Sherbrooke
148. Danial Nabizadeh, Université du Québec à Trois-Rivières
149. Hélène Larouche, Université de Sherbrooke
150. Sébastien Ouellet, Université du Québec à Rimouski
151. Martin Lépine, Université de Sherbrooke
152. Katya Pelletier, Université du Québec à Trois-Rivières
153. Faërie Gérin-Lajoie Ferland, Université du Québec à Trois-Rivières
154. Annie Charron, Université du Québec à Montréal
155. Pauline Beaupré, Université du Québec à Rimouski
156. Association étudiante des cycles supérieurs en sciences de l'éducation,  
Université du Québec à Trois-Rivières
157. Natacha Bonneville, Université du Québec à Trois-Rivières
158. Krasimira Marinova, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
159. Sylvie Ouellet, Université du Québec à Trois-Rivières
160. Marie-Pascale Béland, Université de Montréal
161. Mireille Saboya, Université du Québec à Montréal
162. Association des étudiantes et étudiants aux cycles supérieurs en éducation  
de l'Université de Montréal
163. Pierre-Alain Filippi, Université de Sherbrooke
164. Alexandre Gareau, Université du Québec à Trois-Rivières
165. Mélanie Marsolais, Regroupement des organismes communautaires  
québécois de lutte au décrochage (ROCLD)
166. Mélissa Lévesque, Université du Québec à Trois-Rivières
167. Audrey Groleau, Université du Québec à Trois-Rivières
168. Aimée Gaudette-Leblanc, Université du Québec à Trois-Rivières
169. Jacinthe Jacques, coordonnatrice, La Troisième Avenue