

## **L'école québécoise sous influence de la Nouvelle Gestion publique. Trois changements majeurs relatifs à la pédagogie, à la décentralisation du système éducatif et à la restructuration des services aux élèves par les professionnels non enseignants**

Louis LeVasseur et Bernard Wentzel  
Université Laval

### **Résumé**

Dans le rapport final des États généraux sur l'éducation, publié en 1996, le ministère de l'Éducation du Québec a insisté sur «la nécessité de remettre l'école sur ses rails en matière d'égalité des chances», mais adoptait du même souffle de nouvelles politiques éducatives qui s'inscrivent dans le prolongement de la Nouvelle gestion publique (New Public Management). S'en sont suivis des changements institutionnels favorisant 1) une pédagogie devant répondre à des critères d'évaluation, 2) une nouvelle régulation décentralisée du système éducatif menant à la concurrence entre les établissements, et 3) une réorganisation, à des fins de plus grande efficacité, des services aux élèves par les professionnels non enseignants. Ces changements s'harmonisent-ils avec les grands principes démocratiques hérités des années 1960? Ont-ils, au contraire, fait basculer l'école québécoise vers le néolibéralisme? Le croisement de recherches menées par les auteurs sur la division du travail et les politiques éducatives permet de jeter un certain éclairage sur l'école québécoise, terrain de tensions entre héritage démocratique et libéralisme, entre égalité et performance.

*Mots clefs* : Nouvelle gestion publique, école québécoise, politiques éducatives, nouvelles inégalités, professionnels non enseignants

### **Introduction**

Trente-cinq ans après la modernisation du système éducatif québécois des années 1960 se tenaient en 1995-1996 les États généraux sur l'éducation, vaste consultation publique ayant permis à des acteurs sociaux de tous les milieux d'analyser et de proposer des solutions aux difficultés qui leur semblaient affecter de manière récurrente le fonctionnement de l'école québécoise. À la suite des audiences, le ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ) publiait un rapport dans lequel il identifiait 10 chantiers nécessitant des changements, dont ceux relatifs aux missions éducatives, à l'égalité des chances, à la pédagogie, au curriculum, au partage du pouvoir et au rapprochement des décisions des acteurs locaux (MÉQ, 1996).

Même si les changements proposés devaient respecter les idéaux démocratiques de la réforme des années 1960, de nouvelles politiques éducatives s'inscrivant dans le prolongement de la Nouvelle gestion publique (NGP), et plus largement de l'idéologie néolibérale (Fabre et Gohier, 2015), ont été adoptées. Mais la NGP n'a pas nécessairement relégué la vocation démocratique de l'école québécoise aux oubliettes. Le système éducatif est désormais structuré autour de deux pôles, celui de l'égalité et celui de la performance, ce qui complexifie son fonctionnement et, de ce fait, le travail des agents scolaires qui doivent continuellement interpréter et arbitrer des principes potentiellement en tension ou œuvrer dans le

cadre de dispositifs qui procèdent de registres d'action différents.

Dans ce qui suit, nous montrerons que trois changements, survenus depuis la seconde moitié des années 1990, provoquent de l'instabilité au sein des établissements et engendrent de l'incertitude chez les agents scolaires.

Premièrement, des changements pédagogiques pourraient être compris comme étant contradictoires par les enseignants. Ainsi, la réforme pédagogique de 1997 (MÉQ, 1997a), entamée à l'automne 2000, a insisté sur l'importance de respecter les rythmes d'apprentissage des élèves éprouvant des difficultés scolaires diverses, tandis qu'au début des années 2000, la politique de Gestion axée sur les résultats (Secrétariat du Conseil du Trésor, 2002) mettait l'accent sur l'atteinte d'objectifs de réussite scolaire (Lessard et Carpentier, 2015), ce qui a pu être interprété comme la nécessité de s'engager sur la voie de l'excellence sans nécessairement tenir compte du rythme d'apprentissage des élèves en difficulté.

Deuxièmement, le ministère de l'Éducation a adopté des politiques visant à redéfinir le partage du pouvoir dans l'ensemble du système éducatif et dans les établissements, de manière à rompre avec un système qualifié de « trop rigide dans ses structures, ses processus et ses normes » et de « technocratique, hyperhiérarchisé et bureaucraté » (MÉQ, 1996, 95). La décentralisation devait, en outre, conférer aux établissements une autonomie administrative les incitant à se doter d'une couleur locale, ce que plusieurs ont fait par la création de programmes particuliers, et elle devait permettre aux parents de participer aux prises de décision de l'établissement. Cette nouvelle autonomie administrative des établissements et le nouveau pouvoir des parents ne sont pas étrangers, nous le verrons, à l'émergence d'un marché scolaire aux effets ségrégatifs.

Troisièmement, depuis les années 2015, plusieurs centres de services scolaires (CSS)<sup>1</sup> procèdent à une restructuration des services offerts aux élèves en situation de handicap, qui éprouvent des difficultés d'apprentissage et de comportement ou qui connaissent des problèmes psychologiques ou personnels. Cette restructuration vise à améliorer la coordination et l'efficacité des services, ce qui implique une réorganisation du travail des agents scolaires qui les dispensent, à savoir les professionnels non enseignants (PNE)<sup>2</sup>. Mais cette recherche d'efficacité, dans bien des cas, contrarie l'identité professionnelle des PNE, ainsi que la vision qu'ils se font d'une école de service public.

Le but de notre article consiste à montrer que ces trois changements sont indicatifs de la présence, dans l'école québécoise, de registres d'action en tension qui complexifient considérablement le travail des agents scolaires, en particulier, des PNE. Nous formulons l'hypothèse que ces trois changements, a priori indépendants les uns des autres, s'inscrivent en fait dans le prolongement de la Nouvelle Gestion publique et indiquent qu'une transformation importante de l'institution scolaire est en cours, avec l'émergence d'un nouveau référentiel qui cherche à faire coexister valeurs démocratiques et valeurs de performance, égalité et efficacité (LeVasseur, 2015).

La recherche d'efficacité mène-t-elle à la redéfinition de l'idée d'éducation et du principe d'égalité? Et si oui, par quelle politique éducative et quels dispositifs? Nous poursuivons ici la réflexion amorcée antérieurement sur ce thème (LeVasseur et Bédard, 2018; LeVasseur et Wentzel, 2022-2025; LeVasseur, 2022-2025).

### *Indications méthodologiques*

La présente analyse des trois changements relatifs à la pédagogie, à l'autonomie des établissements et à la réorganisation du travail des PNE s'appuie sur un programme de recherche que nous menons depuis le début des années 2000 et qui comporte différentes dimensions dont les deux suivantes : l'étude de la division du travail éducatif (Tardif et LeVasseur, 2010), et les effets des politiques d'éducation sur la régulation des systèmes éducatifs, sur le fonctionnement des établissements ainsi que sur le travail des agents scolaires, et ce, tant au Québec (LeVasseur, 2023; Fouquet-Chauprade, Wentzel, LeVasseur, à paraître) que dans les pays de l'OCDE (LeVasseur et al., 2020; Wentzel et al., 2021). Dans leur première phase, de 2000 à 2015, nos recherches sur la division du travail éducatif ont en effet décrit les modalités

---

<sup>1</sup> Au moment de commencer nos recherches, les commissions scolaires n'avaient pas encore été remplacées par des centres de services scolaires.

<sup>2</sup> Les PNE appartiennent à plusieurs catégories d'emploi : psychologues, neuropsychologues, psychoéducateurs, orthophonistes, ergothérapeutes, orthopédagogues, conseillers d'orientation, animateurs de vie spirituelle et d'engagement communautaire, responsables de programmes spécialisés. Ils sont tous à l'emploi des centres de services scolaires, et tous détenteurs d'un diplôme universitaire (baccalauréat, maîtrise ou doctorat, selon les types de PNE).

d'intervention des personnels de soutien « techniques » et « paratechniques »<sup>3</sup> auprès des élèves éprouvant des difficultés comportementales ou personnelles, et ont montré que, depuis le début des années 1990, ces personnels de soutien ont vu leurs effectifs exploser au sein de l'école québécoise. Une seconde phase de notre recherche, entamée en 2015, a insisté plus particulièrement sur les effets des politiques éducatives sur le travail des PNE qui dispensent également, en périphérie de la classe, des services visant à soutenir les élèves aux prises avec des difficultés d'apprentissage et de comportement, ou qui vivent des difficultés personnelles ou psychologiques.

Afin d'analyser les trois changements identifiés précédemment, nous mobiliserons des données déjà publiées ainsi que de nouvelles données provenant principalement d'une cinquantaine d'entretiens de 60 à 90 minutes chacun, menés avec divers PNE. Une douzaine d'entretiens supplémentaires ont été menés avec des enseignants et des cadres scolaires. Ceux-ci seront principalement utilisés pour l'analyse du 3<sup>e</sup> changement (réorganisation du travail des PNE). Environ 80 % de notre échantillonnage était composé de femmes et 20 % d'hommes, les répondants avaient entre 1 et 25 années d'expérience et travaillaient dans les écoles primaires et les établissements secondaires du réseau public québécois. Au cours de ces entretiens, les PNE étaient invités à décrire leur travail, les principaux enjeux auxquels ils font face, et les transformations de leur travail au sein de l'école québécoise.

### *La question de la pédagogie : dévoiement des grands objectifs des États généraux sur l'éducation au Québec ?*

De toutes les modifications du système éducatif proposées dans la foulée des États généraux, celles ayant fait couler le plus d'encre portaient sur la réforme pédagogique adoptée par le ministère de l'Éducation du Québec dès 1997 (MÉQ, 1997a). Une des principales justifications de cette réforme consistait en une critique en règle<sup>4</sup> du modèle pédagogique des années 1970, fondé sur la psychologie humaniste de Rogers (Simard, 2017, 171-177), qui faisait du développement intégral de la personne l'idée maîtresse de la pédagogie (Conseil supérieur de l'éducation, 1970). Le rapport consultatif du MÉQ (1997b), publié immédiatement avant l'annonce officielle de la réforme, priorisa donc en pédagogie le développement cognitif de l'élève par opposition au développement intégral de la personne.

Dans les décennies suivant cette réforme de 1997, le MÉQ proposa d'augmenter, dans le cursus scolaire, la part des technologies de l'information et de la communication et de la pédagogie entrepreneuriale, en les associant à des compétences transversales (Gouvernement du Québec, 2018; LeVasseur et Bédard, 2020b). Qu'il soit question, dans les domaines de la pédagogie et des contenus d'enseignement, de développement cognitif, d'acquisition de compétences, de TIC ou de culture entrepreneuriale, les propositions ministérielles de changement, depuis les années 2000, vont dans le sens d'une préparation des élèves à leur rôle de futur producteur économique<sup>5</sup> ou, dit autrement, le MÉQ semble accentuer l'importance de la mission de qualification de l'école québécoise et considérer les élèves dans la perspective du capital humain.

<sup>3</sup> Les personnels techniques et paratechniques offrent des services de soutien aux élèves en périphérie de la classe, mais contrairement aux PNE, ne sont pas des professionnels. Les techniciens ont une formation collégiale (postsecondaire) qui équivaut à 14 années de scolarité, alors que les paratechniciens ont une formation de niveau secondaire (11 années de scolarité et, selon certaines catégories d'emploi, 9 années de scolarité).

<sup>4</sup> Extrait du document Réaffirmer l'école (MÉQ, 1997b) : « Ces vingt dernières années, l'école a été marquée par les finalités telles qu'exprimées dans le document ministériel *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action* (1979). Or, cet énoncé de finalités met l'accent sur la croissance personnelle, l'éducation aux valeurs, l'autonomie individuelle. La « formation intégrale de la personne » constitue la finalité même de l'école. Peu de choses sont dites sur la fonction cognitive de l'école, alors même que la majorité des activités qui s'y déroulent en sont l'expression. [...] Mais le Livre orange, en centrant l'école essentiellement sur les valeurs et le développement de la personne, a servi, ici ou là, d'alibi pour négliger les tâches de formation intellectuelle et celles de la mise en œuvre des moyens pour atteindre les exigences fixées. C'est à cette situation qu'il nous faut réagir, d'autant plus que les défis que l'école devra affronter relativement à la formation intellectuelle sont nombreux et, pour certains, inédits. Un accent plus prononcé mis sur la fonction cognitive de l'école se justifie par ces seuls faits. »

<sup>5</sup> Gardons-nous cependant d'une analyse trop unilatérale des changements pédagogiques et curriculaires au Québec au cours des 25 dernières années. Les références s'entremêlent en un syncrétisme qui permet de soutenir toutes les conceptions de la bonne et juste éducation. Entreprendre une étude critique et sociohistorique du discours du MÉQ portant sur l'individualisme et la subjectivité, deux concepts à distinguer, pourrait s'avérer pertinent au Québec, non seulement pour l'ensemble des agents scolaires et les acteurs sociaux, dont les parents, mais également pour les acteurs institutionnels, dont les facultés d'éducation et le MÉQ lui-même.

En raison de la politique de la Gestion axée sur les résultats<sup>6</sup> (GAR; Secrétariat du Conseil du Trésor, 2002), les débats au sujet de la pédagogie portent actuellement sur l'efficacité des méthodes. La pédagogie est alors considérée à l'aune de l'objectivité scientifique ou de la neutralité épistémologique qui, a priori, excluent du débat, sur les finalités éducatives, toute considération axiologique ou anthropologique<sup>7</sup>.

Par ailleurs, les pressions à la performance amènent les établissements à circonscrire les services aux élèves aux objectifs d'apprentissage du *Programme de formation de l'école québécoise* (ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport [MELS], 2006) et à ceux, plus spécifiques, que définissent les établissements qui ont désormais l'obligation annuelle de soumettre à leur centre de services scolaire (CSS), un « Plan d'engagement vers la réussite » (PEVR) qui consiste à identifier les principales difficultés des élèves et les dispositifs à mettre en place afin d'y remédier. L'empan de la pensée pédagogique semble ainsi se réduire à des critères mesurables, objectivables, reliés à la mission d'instruction de l'école, au détriment de sa mission plus large de socialisation. C'est du moins l'impression qui domine chez de nombreux enseignants<sup>8</sup>, selon qui la dimension éducative de l'école est ravalée, en importance, par rapport à des exigences d'efficacité et de performance qui s'accordent mal avec leur identité professionnelle. En somme, l'insistance sur l'efficacité pédagogique, qu'elle soit reliée aux épreuves PISA (Rochex, 2006) ou aux politiques du « rendre compte » (Normand, 2006), s'est immiscée, à pas feutrés, dans l'ensemble des systèmes éducatifs des pays occidentaux (LeVasseur et al., 2020), y compris dans l'école québécoise (Maroy, 2021), introduisant ainsi une tension entre égalité et efficacité (LeVasseur, 2015).

### *La régulation du système éducatif : décentralisation, concurrence et inégalités scolaires*

Depuis les années 1990, les changements en éducation ne se réduisent pas à la seule pédagogie. Ailleurs qu'au Québec, depuis les 25 ou 30 dernières années, la NGP ou le New Public Management (NPM) influence le fonctionnement des systèmes éducatifs des pays de l'OCDE. À quoi reconnaître cette nouvelle gestion qualifiée de « managériale » ? Nathalie Mons (2007) a identifié, pour l'école française, « cinq propositions principales » du NPM :

[...] placer le « client » au sein de l'action de l'État et donc rompre avec la logique de l'administré ; décentraliser les compétences au plus près des terrains d'action ; responsabiliser les agents de l'État sommés de rendre des comptes à la collectivité (accountability) ; mettre l'accent sur la qualité des services produits et l'efficacité de l'action publique et enfin substituer au contrôle procédural une évaluation par les résultats. (Mons, 2007, 4)

Ces « cinq propositions principales » que Mons associe aux choix de politiques d'éducation en France s'appliquent aux changements de politiques éducatives qui s'opèrent au Québec depuis la seconde moitié des années 1990 (Lessard et Carpentier, 2015, 97-99). Mis à part la Gestion axée sur les résultats qui s'impose dans plusieurs CSS et établissements du Québec et dont les pressions s'exercent sur les enseignants (Maroy, 2021), de nouveaux modes de régulation du système éducatif se caractérisent par la recherche d'efficacité, la concurrence, l'obligation de résultats (Lessard et Meirieu, 2004) et la responsabilisation des agents scolaires (Lapointe et Brassard, 2017).

---

<sup>6</sup> La Gestion axée sur les résultats s'applique à l'ensemble de la fonction publique du Québec, et non seulement au secteur de l'éducation.

<sup>7</sup> Notre propos ne consiste pas à dénoncer l'idée selon laquelle des méthodes pédagogiques s'avèreraient plus efficaces que d'autres dans l'enseignement de certains savoirs ou matières au programme. Mais la tentation de réduire tout enseignement à la seule « evidence-based policy » pourrait s'avérer désastreuse. Voir à ce sujet l'éclairante réflexion de Hughes Draelants et Sonia Revaz (2023).

<sup>8</sup> Christian Maroy (2021) a montré les pressions que les enseignants du Québec sentent peser sur leur travail en raison de la politique de Gestion axée sur les résultats (Secrétariat du Conseil du Trésor, 2002).

### ***Décentralisation et concurrence au Québec : effets inégaux d'une politique de bon aloi***

Par la décentralisation, le ministère de l'Éducation a délégué certains de ses pouvoirs aux établissements qui deviennent ainsi des unités administratives autonomes<sup>9</sup>. Les États généraux sur l'éducation (MÉQ, 1996) souhaitaient que la décentralisation et les Conseils d'établissement deviennent des instruments administratifs communautaires, autrement dit, démocratiques, permettant aux parents de participer activement aux décisions prises dans l'intérêt supérieur des élèves et, par l'assouplissement de la carte scolaire<sup>10</sup>, de choisir un établissement pour leur enfant. Quant aux établissements, ils bénéficieraient de la possibilité de se définir une identité (Draelants et Dumay, 2011) et d'offrir des services et des programmes particuliers destinés à une « clientèle » scolaire cible, ce qui entraînerait une différenciation de plus en plus accentuée de l'offre d'éducation.

Il importe cependant de distinguer, dans nos analyses, la dimension formelle des politiques éducatives des conséquences concrètes de leur application. La volonté ministérielle était d'accroître l'autonomie des établissements et la participation des acteurs locaux et de mieux répartir le pouvoir entre les décideurs du gouvernement et les agents scolaires. Cependant, les établissements ne mettent pas tous en œuvre de manière identique l'autonomie que leur consent la décentralisation. Certains établissements, surtout en contexte urbain, adoptent une logique marchande, s'engagent dans le jeu de la concurrence afin d'attirer les meilleurs élèves.

Or, les établissements ne rivalisent pas tous à armes égales au sein d'un quasi-marché scolaire. Felouzis, Maroy et van Zanten (2013) ont effectivement établi trois catégories d'établissements engagés dans une logique marchande dont nous avons vu qu'elle constitue un des principaux « référentiels » de la NGP et que son action influence le fonctionnement des systèmes éducatifs des pays de l'OCDE (Normand et al., 2018) ainsi que celui du Québec (Lessard et Carpentier, 2025). Une première catégorie comprend les établissements les plus réputés dont la clientèle leur est acquise. Une seconde catégorie est composée d'établissements moins prestigieux que les précédents, et qui doivent soit retenir, soit attirer des élèves qui pourraient préférer fréquenter un autre établissement. La concurrence peut donc s'avérer vive entre établissements perçus comme étant de valeur égale au sein d'un même marché scolaire. Les établissements de la troisième catégorie n'auraient aucun pouvoir d'attractivité, sinon celui de se situer à proximité du lieu de résidence des parents, et ils subiraient les effets négatifs de la concurrence que se livrent les établissements des autres catégories. On observe donc ici la création d'inégalités de fait, ce que Hirschman (1991) a appelé les « effets pervers » des changements politiques ou institutionnels.

### ***Des politiques aux effets inégaux : la recherche de l'excellence***

Afin d'illustrer un effet inégalitaire de la dynamique marchande entre ces différents établissements, un exemple courant est celui de très bons élèves qui se préparent à accéder à l'ordre d'enseignement secondaire, et qui s'inscrivent ailleurs qu'à l'école de quartier. Or, la politique de décentralisation qui consacre l'autonomie des établissements autorise, nous l'avons vu, la création de programmes particuliers susceptibles d'attirer les élèves de l'extérieur. Même si, depuis environ 2015, de plus en plus de ces programmes sont réservés prioritairement aux élèves du quartier, certains établissements ont créé d'autres programmes comportant un enrichissement des contenus d'enseignement, une accélération du rythme d'apprentissage et une charge de travail conséquente, et afin d'y réussir, les élèves doivent avoir intériorisé les exigences d'une discipline stricte et faire preuve d'une motivation et d'un engagement personnel élevés. L'établissement en position de sélectionner les élèves accepte ou refuse les candidatures sur la base des résultats aux examens d'entrée, mais plusieurs élèves s'autoéliminent, sachant qu'ils ne pourront répondre aux exigences souvent implicites qui caractérisent de tels programmes (Bourdieu et Passeron, 1964 ; Duru-Bellat, van Zanten, 2012).

La réputation des établissements de la première catégorie, ceux qui trônent au sommet des palmarès, tient d'abord à des critères internes. Entendons ici la capacité de l'équipe-école de sélectionner et de retenir des élèves déjà en phase avec la culture scolaire, qui ont intériorisé les attentes relatives à l'engagement, à la discipline personnelle et à la charge de travail exigée et ainsi, de former des classes composées d'excellents élèves qui maintiendront, sous peine de renvoi, un comportement exemplaire et conféreront à

<sup>9</sup> Voir le projet de Loi 180 qui décrit les dispositifs d'une nouvelle gouvernance en éducation : ministère de l'Éducation du Québec (1997c). *Projet de loi no 180. Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et diverses dispositions législatives*. Deuxième session. Trente-cinquième législature. Québec : Gouvernement du Québec.

<sup>10</sup> Il s'agit d'une disposition de la nouvelle réglementation du système éducatif.

l'établissement une réputation et un pouvoir d'attractivité auprès de nouveaux élèves (van Zanten, 2012). Mais surtout, leur réputation tient à des critères externes, à leur capacité de dépasser les établissements concurrentiels dans les classements annuels (ou les palmarès).

Au cours de nos entretiens avec des PNE de l'école québécoise (voir partie méthodologique), un orthopédagogue mentionnait que l'établissement public pour lequel il travaillait était engagé dans une vive concurrence avec une école privée prestigieuse située à proximité. Afin de montrer sa supériorité par rapport à « l'école d'en face », des élèves de première année, triés sur le volet, la plupart étant issus de familles aisées appartenant à un milieu intellectuel et artistique, ont suivi, dès le début de l'année scolaire, le programme de deuxième année plutôt que celui de première année. Les élèves étaient tous en situation de réussite scolaire, mais subissaient, tout comme leur enseignante, une pression à la réussite de tous les instants. Ce qui nous amène à voir un effet inégalitaire lié à la concurrence. Un parent dont l'enfant suivait parfaitement le cursus avancé, mais dont la moyenne se situait légèrement en deçà de celle du groupe, a exigé que des services professionnels soient offerts à son enfant, privant ainsi les élèves ayant de réelles difficultés d'apprentissage de ces mêmes services professionnels. Dans une telle situation, un parent à qui la direction d'école ne donnerait pas satisfaction pourrait profiter de l'existence d'un marché scolaire afin de trouver, dans une autre école, les services qu'il estime essentiels pour son enfant.

### ***Une quatrième catégorie d'établissements en contexte de concurrence : la recherche d'une vocation démocratique***

Un autre effet inégalitaire de la concurrence touche à l'orientation d'élèves de 6<sup>e</sup> année qui fréquenteraient une école secondaire autre que celle du secteur administratif auquel ils appartiennent. Plusieurs établissements secondaires publics de quartier « se trouvent encastrés dans des contextes très compétitifs [et] sont à la fois poussés et forcés à réagir pour limiter ou stabiliser la baisse de la population d'élèves et éviter la dégradation de leur image » (Felouzis et al., 2013, 128). Or, « certains établissements optent [...] pour la création d'options moins prestigieuses que celles proposées dans les établissements les plus réputés, mais qui leur semblent encore susceptibles d'attirer des élèves de niveau moyen » (Felouzis et al., 2013, 128). Ces établissements s'exposent donc au risque de voir les bons élèves du quartier fuir vers des établissements plus réputés, ce qui entraîne la fermeture de classes, la réduction du nombre d'enseignants, une diminution du financement ministériel, ainsi que des transformations majeures dans la pédagogie et les choix curriculaires pour s'adapter au niveau d'apprentissage des élèves.

Nous avons cependant formulé ailleurs (LeVasseur et Bédard, 2020a) l'hypothèse de l'existence d'une quatrième catégorie d'établissements à laquelle ne font pas référence les chercheurs précités. Certains établissements adoptent, comme bien d'autres, des stratégies de marketing, non pour attirer les meilleurs élèves, ni même les élèves de niveau moyen, mais plutôt les élèves ayant des difficultés ou des handicaps divers. Ces établissements s'assurent ainsi, d'année en année, du renouvellement de leur « clientèle » et de budgets ministériels destinés au soutien de ces élèves, c'est-à-dire, concrètement, à l'embauche de préposés aux élèves handicapés (paratechniciens), de techniciens en éducation spécialisée, de PNE comme des neuropsychologues, des psychologues, des orthopédagogues, des psychoéducateurs, des orthophonistes (au primaire), des ergothérapeutes, etc. Les parents d'enfants vulnérables, handicapés ou qui ont d'importantes difficultés scolaires préfèrent souvent à tout autre établissement ceux qui offrent des services de soutien diversifiés.

En somme, dans le cadre d'un marché scolaire compétitif, des établissements s'engageront dans une logique d'instruction et d'excellence, de transmission des connaissances, de performance, et d'autres s'engageront plutôt dans un registre de socialisation qui reconduit la vocation démocratique de l'école québécoise des années 1960, mais selon des principes et des dispositifs nouveaux. La lutte contre l'échec scolaire demeure, mais à la standardisation ou à l'uniformisation de la pédagogie et des contenus d'enseignement pour tous les élèves, ce que Bourdieu et Passeron (1964) ont dénoncé comme de l'« indifférence aux différences », se substitue le respect des rythmes d'apprentissage de chacun, en particulier des élèves en difficulté à qui on transmettra des savoirs et des normes de civilité devant favoriser leur intégration dans la société.

Non seulement la prise en charge de ces élèves suppose un travail d'éducation et d'encadrement qui correspond à leurs besoins (LeVasseur et Bédard, 2020a), mais également d'importants changements de structures éducatives. Les élèves en difficulté sont effectivement de plus en plus scolarisés en classes

«inclusives» au sein desquelles l'enseignant adapte ou modifie les méthodes pédagogiques, les objectifs du programme ministériel et, éventuellement, les critères d'évaluation, ce qui, cependant, ne suffit pas à soutenir la scolarité de ces nombreux élèves handicapés ou ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA). En effet, le ministère de l'Éducation a eu recours, depuis la seconde moitié des années 1990, à de nombreux agents scolaires (techniques et professionnels) aux profils diversifiés, qui travaillent en périphérie de la classe et qui interviennent auprès des élèves HDAA. Dans ce qui suit, nous verrons qu'une réorganisation du travail éducatif des PNE est indicative de la prégnance de la NGP et d'une redéfinition des principes et des dispositifs qui soutiennent la démocratisation au sein de l'école québécoise.

### ***Concurrence et réorganisation du travail des professionnels non enseignants***

La recherche d'efficacité du système éducatif, qui est au cœur de la NGP, ne se limite pas à la mesure chiffrée de la performance des élèves, des enseignants et des établissements. Elle tend à s'étendre à tous les aspects du fonctionnement des établissements, dont une réorganisation du travail collectif, et plus particulièrement, de celui de l'ensemble des agents scolaires, techniciens et PNE, qui interviennent auprès des EHDA. Mais en quoi le travail collectif ne serait-il pas efficace ou pourquoi faudrait-il le restructurer? Plusieurs facteurs entrent en ligne de compte.

Primo, la division du travail qui, au Québec, comprend plusieurs catégories d'emploi<sup>11</sup>, donne lieu à des rapports conflictuels entre agents scolaires pour des raisons, entre autres, d'identités professionnelles différentes. Secundo, dans une conjoncture de régulation décentralisée du système éducatif et de marché scolaire, certains parents adoptent une logique clientéliste et savent exercer des pressions sur les établissements et sur les PNE afin que leur enfant reçoive les services qu'ils réclament pour lui. Toutefois, les parents ne sont pas les seuls responsables des tensions qui surviennent entre les agents scolaires à l'intérieur des établissements. En effet, tertio, des tensions s'établissent du fait que les cadres scolaires et les membres de la direction cherchent à remplacer le modèle thérapeutique qui caractérise le travail de plusieurs PNE<sup>12</sup> par un modèle fondé sur un rôle de «counseling» que les PNE exerceraient auprès des enseignants, par la création d'une identité professionnelle commune à l'ensemble des PNE et par le renforcement de la collaboration et l'engagement dans des «communautés d'apprentissage», autant d'éléments qui suscitent la méfiance de plusieurs PNE.

### ***Concurrence et tensions dans la division du travail éducatif au Québec. Le cas des PNE***

Dans le contexte d'une régulation décentralisée du système éducatif qui favorise la diversification de l'offre d'éducation et encourage, par le fait même, la logique marchande, de plus en plus de parents choisissent un établissement mais, conscients de leur pouvoir d'influence, exigent des agents scolaires que des services particuliers soient dispensés à leur enfant, sans égard à l'intérêt général et à l'ensemble des élèves. En cas de refus, des pressions peuvent s'exercer sur les membres de la direction ou des plaintes sont susceptibles d'être diffusées dans les réseaux sociaux. La réputation d'un établissement ou d'un agent scolaire peut en souffrir.

Le fonctionnement interne des établissements est influencé par la concurrence qui se joue dans le marché scolaire auquel ils appartiennent. Afin d'éviter le retrait ou la fuite des élèves que provoquerait un refus d'acquiescer à la demande de parents, les membres de la direction chercheront plutôt à transiger avec eux, conformément au principe de la NGP selon lequel, nous indiquait Nathalie Mons, il convient de «placer le «client» au sein de l'action de l'État». Le problème survient quand, dans le contexte de la division du travail, un PNE recommande à la direction une action qui irait à l'encontre de la requête des parents à laquelle acquiescerait la direction :

C'est le cas de l'enfant au PEI [classe élite] qui est dyslexique, qui a 80 % de moyenne et dont la mère demande des services. Elle va m'appeler en premier et je vais lui dire : «Écoutez madame, votre enfant est en réussite, elle a 80 % de moyenne. J'aurais tendance à privilégier

<sup>11</sup> Notons que dans plusieurs écoles nord-américaines et québécoises, les effectifs de personnels non enseignants qui interviennent auprès des élèves dépassent les effectifs des enseignants (Tardif et LeVasseur, 2010).

<sup>12</sup> Entendons, ici, par travail thérapeutique, un modèle d'intervention où le PNE traite le problème d'un élève sur la base de rencontres périodiques. Ce modèle «médical» fait actuellement l'objet de nombreuses critiques pour son éventuelle inefficacité ou inadéquation aux caractéristiques et au fonctionnement de l'institution scolaire.

gier d'autres méthodes avant de lui donner un ordinateur portable. Croyez-vous qu'elle en a vraiment besoin?» «Ah! vous savez, elle a un diagnostic.» Une heure plus tard, le téléphone sonne. C'est la directrice qui me dit : «J'ai eu la mère d'une élève au téléphone, est-ce que tu la connais?» Qu'est-ce qu'elle a fait la madame? Ça n'a pas marché au niveau du professionnel, elle a senti mes réserves, elle est allée voir la direction. Ce qui arrive, c'est qu'elle [l'élève] va l'avoir son ordinateur, même si je trouve ça aberrant. L'élève en a le droit et c'est vrai qu'elle a un diagnostic, mais c'est vrai aussi qu'elle réussit sans ordinateur... (Psychologue, 5, 2015<sup>13</sup>)

Les pressions exercées par les parents obligent les PNE à conserver des «traces» administratives ou à consigner les modalités d'intervention auprès des élèves de manière à se prémunir contre d'éventuelles poursuites en justice. Un climat de méfiance s'établit alors entre les différents intervenants :

La plus grande différence entre le début de ma carrière et les dernières années, c'est vraiment les tâches de papiers, de documents, de rapports, de rédaction, de courriels... Ça a pris une très grande place et ça a alourdi beaucoup notre travail, alors qu'en début de carrière, je pouvais être plus souvent en contact avec les enfants. (Psychologue, 15, 2018)

À quoi attribuer un tel changement? La même psychologue poursuit :

Il y a beaucoup de paperasses en lien avec les craintes de poursuites de la part des parents. Je fais ce métier-là depuis longtemps et, en début de carrière, des menaces de parents je n'en avais pas. Mais aujourd'hui, on cherche beaucoup à faire tomber des têtes, on ressent beaucoup de pression. Moi, cette année, c'est la première fois en carrière qu'un parent m'a menacé d'appeler un avocat, que je reçois des menaces des parents pour des situations vraiment banales. Je n'ai pas eu ça avant. J'avais des parents respectueux et on en voit de moins en moins... (Psychologue, 15, 2018)

Les demandes des parents peuvent s'avérer pernicieuses quand elles alimentent l'esprit de compétition qui gagne l'école québécoise. Plusieurs PNE ont mentionné que, contre leur avis professionnel et sans raison médicale valable, des parents exigeaient que leur enfant reçoive un diagnostic de TDAH<sup>14</sup> afin que du Ritalin (un psychostimulant) lui soit prescrit (Brault, 2019) et que s'améliore son rendement scolaire déjà très bon. Quant aux directions d'établissement, la confirmation professionnelle de certains diagnostics peut leur permettre d'obtenir du ministère de l'Éducation des subventions allant au soutien des élèves handicapés. Des directeurs d'établissement peuvent prendre le parti des parents contre l'avis de leurs propres PNE, et se trouvent du coup à les désavouer, et même à disqualifier les valeurs éducatives et les savoirs qui sont au cœur de leur professionnalité. Qui plus est, de nombreux PNE ont évoqué des cas où ils subissent les pressions de leur direction afin de mener des actions qu'interdit le code déontologique de leur profession.

Les directions d'établissement pourraient aussi, au contraire, refuser de donner des services que réclament les parents et que les PNE estiment pourtant nécessaires :

Il y a une proportion de directions d'école qui manquent d'habiletés humaines, qui manquent de relation d'aide... Ils sont très bons pour gérer des chiffres. Ils alignent des colonnes de chiffres... Ça, c'est couvert. Mais toute la partie relation d'aide, mener un plan d'intervention pour un enfant handicapé avec ses parents, ça demande du doigté, ça demande d'être capable de se placer dans la peau de l'autre, d'être attentif, d'écouter, ça demande d'être bien préparé, de s'être informé sur la problématique de l'enfant. Malheureusement, les directions d'école ne sont pas toutes enclines à faire ça. (Orthophoniste, 7, 2015)

---

<sup>13</sup> Chaque référence aux entretiens sera présentée ainsi : catégorie d'emploi de l'interviewé, numéro d'identification préservant l'anonymat et année de l'entretien.

<sup>14</sup> Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité.

Les directions d'établissement sont en effet soumises à des contraintes qui relèvent d'une logique d'action managériale difficilement conciliable avec l'aide éducative, curative ou préventive que les PNE apportent aux élèves. Non seulement les différents agents scolaires auront-ils des avis divergents sur les besoins des élèves et les dispositifs à mettre en œuvre pour les soutenir, mais ils concevront différemment le rôle que les divers PNE doivent exercer dans les écoles. Ce sont de telles divergences qui ont récemment incité les cadres scolaires et les directeurs d'établissement à renforcer le travail collectif en imposant une identité professionnelle et un mode de fonctionnement communs à l'ensemble des PNE, provoquant chez plusieurs d'entre eux de fortes réticences.

### ***D'une professionnalité de métier à une professionnalité organisationnelle***

Nous avons précédemment montré que la décentralisation constitue une des principales modalités de la NGP, puisqu'elle permet de dynamiser le fonctionnement du système scolaire par des pratiques de concurrence entre établissements et la diversification de l'offre d'éducation. Et nous avons vu que les membres de la direction, faute de pouvoir attirer des élèves ou au risque de voir fuir les leurs, sont fortement enclins à donner satisfaction aux « parents-usagers » qui savent profiter d'une telle régulation par le marché. Une autre dimension de la NGP, identifiée cette fois par Evetts (2011), consiste en la transformation de l'identité professionnelle des agents institutionnels. C'est d'ailleurs le cas au Québec, où les cadres scolaires et les directeurs d'établissement cherchent, à des fins d'efficacité, à créer une plus forte cohésion, sinon une véritable synergie entre tous les agents scolaires.

L'objectif du pouvoir managérial consiste alors à uniformiser les cultures professionnelles des PNE, ce qui s'avère extrêmement déstabilisant pour plusieurs d'entre eux. La stratégie managériale à laquelle les PNE ont le plus fait référence, au cours de nos recherches, consiste en l'affaiblissement de leur identité professionnelle que remplacerait une professionnalité commune. Prenons le cas hypothétique d'un psychologue ou d'un orthophoniste. Il appartient à un ordre professionnel devant lequel il est responsable et auquel il doit soumettre périodiquement un rapport détaillant les services rendus dans le cadre de son travail en milieu scolaire. Ces services spécialisés, même s'ils sont dispensés à l'intérieur de l'institution scolaire, sont normés et contrôlés par son association professionnelle. On voit d'emblée que le PNE est soumis alors à un double, sinon à une triple régulation, celle de son association professionnelle, celle de la direction d'établissement, et celle du cadre scolaire qui gère les services professionnels dans l'ensemble du CSS. Les exigences ou les priorités de ces trois acteurs institutionnels qui exercent chacun un pouvoir hiérarchique sur le PNE, sont loin d'être convergentes.

Or, il est désormais demandé aux PNE de modifier leurs modalités d'intervention auprès des élèves afin de mieux répondre aux besoins de l'institution scolaire, ce qui renvoie à ce qu'Evetts (2011) appelle une « identité organisationnelle », soit, dans le cas qui nous occupe, une identité qui se modèlerait sur ces besoins institutionnels et non plus sur les normes définies par l'association professionnelle. Certes, les PNE continueraient de recourir à des compétences et à des savoirs spécialisés ou professionnels, mais les décideurs scolaires exigeraient de plus en plus que les PNE les mobilisent selon des modalités pour lesquelles ils n'ont pas été formés, et ce, pour servir les finalités d'un système éducatif qui, selon les critères et les principes de la NGP, serait cohérent et efficace.

Dans l'extrait suivant, une psychologue dénonce la logique comptable des directeurs d'établissement qui associent la productivité au nombre de dossiers réglés, de diagnostics posés et de rapports rédigés par les PNE :

Je pense que la direction des services éducatifs devrait nous aider à travailler plus sereinement. Si on avait un climat où chacun sait ce que fait l'autre, ce qu'est exactement son mandat, sa mission, je pense qu'on n'aurait pas besoin qu'on leur explique tout le temps [à la direction des services éducatifs] où on en est rendu dans notre travail. On est supposé être une profession autonome. Et peut-être qu'il faudrait nous redonner davantage d'autonomie... Et quand on va être prêt, on va vous les donner les résultats. Je n'irai pas jusqu'à dire que c'est du harcèlement, mais on est sollicité beaucoup... (Psychologue, 26, 2018)

On retrouve aussi, dans un nombre important de CSS, un changement administratif relatif à la prise en charge des élèves qui, nonobstant les différentes spécialisations des PNE, contrarie une dimension de leur professionnalité que plusieurs partagent, soit l'importance de concevoir l'élève dans toutes les

dimensions de sa personne :

Quand j'ai commencé, on pouvait voir tous les enfants qui n'allaient pas bien, peu importe le problème. L'enfant ne va pas bien pour toutes sortes de raisons. Aujourd'hui, non, c'est le CLSC [Centre local de services communautaires] qui fait ça... Puis là, il tombe sur une liste d'attente. L'autre affaire, c'est qu'on ne souhaite pas que les psychologues soient des thérapeutes, alors on ne nous encourage pas à entretenir notre formation de thérapeute. J'ai plusieurs collègues dans ma commission scolaire qui ne font plus leur formation de thérapeute, alors que régulièrement on doit piger dans nos connaissances, nos formations ou nos habiletés de thérapeute. (Psychologue, 15, 2018)

La demande de service concerne principalement des besoins d'évaluation cognitive. Là où je dirais que c'est complexe, problématique, c'est que dans les milieux précaires, les difficultés d'apprentissage sont en lien avec des difficultés familiales ou avec un vécu psychoaffectif qui fait que l'élève n'est pas disponible aux apprentissages, alors qu'en principe, notre plan d'aide doit s'arrêter à l'évaluation des compétences et du potentiel cognitif. (Psychologue, 26, 2018)

De plus en plus de cadres scolaires et de membres de la direction interdisent désormais certaines pratiques professionnelles aux PNE, dont celles de s'occuper de la réadaptation des élèves, de prendre en charge des cas lourds et d'exercer des suivis sur le long terme. De tels cas sont désormais adressés aux services de santé et sociaux à l'extérieur de l'école. Enfin, plusieurs PNE s'opposent à l'interdiction d'interventions directes auprès des élèves et à l'obligation d'agir comme conseiller ou « coach » auprès des enseignants qui, eux, estiment ne pas avoir été formés pour assumer le travail des PNE (LeVasseur et al., 2023)<sup>15</sup>.

L'élément clef des nouvelles procédures managériales visant à fusionner les identités professionnelles des PNE en une identité commune consisterait en un recentrement des interventions des PNE sur les apprentissages des élèves. De nombreux PNE refuseraient cependant de se conformer à cette réorganisation de leur travail et à la redéfinition de leur professionnalité qui en découle, étant donné leur méconnaissance de la pédagogie et des programmes ministériels. C'est à tout le moins l'interprétation d'une cadre scolaire dont le travail consiste à gérer des équipes de PNE sur le terrain et à les amener à développer une identité organisationnelle :

Les professionnels sont beaucoup dans leur jargon... Ils sont très cliniciens encore, nos professionnels, soit le psychologue ou l'orthophoniste. Donc mon travail, c'est de lire le rapport des professionnels et de faire le pont avec le programme de formation. Je vais souvent traduire les recommandations, je fais le pont entre les différents intervenants. Parce qu'en fait, nos professionnels ne connaissent pas le programme de formation. Ça, c'est notre plus grande problématique. (Cadre scolaire, 16, 2018)

Les propos d'une orthopédagogue vont dans le même sens :

Là, les services complémentaires, psychologues, orthophonistes, psychoéducateurs doivent être dans une définition d'un rôle scolaire. Donc, ce n'est pas nécessairement de ramener l'enfant vers une norme développementale, mais de favoriser sa réussite dans la classe, dans son milieu scolaire. Ça amène un changement de paradigme qui change complètement aussi les actions et le travail au quotidien des professionnels. On s'éloigne de plus en plus de l'évaluation [psychologique ou du handicap] parce que ce n'est pas le diagnostic professionnel, par exemple, qui va définir le soutien qui va être donné... C'est le besoin que présente l'élève dans sa classe qui va faire en sorte qu'il va avoir des services. Donc, on est vraiment plus dans une réponse au besoin pédagogique que dans une réponse à une catégorie ou à un diagnostic médical ou psychologique. (Orthopédagogue, 14, 2018)

Les deux extraits précédents soulignent une tendance à vouloir relier le travail des PNE aux objectifs

<sup>15</sup> Des travaux sont en cours sur ce changement spécifique dans les modalités de travail des PNE, qui pourrait constituer une nouvelle piste d'explication au décrochage professionnel des enseignants.

du programme de formation. Or, des PNE estiment que les besoins ou les difficultés d'un enfant ne se limitent aucunement à la seule dimension cognitive ni aux seuls objectifs des programmes. Différentes définitions des besoins fondamentaux de l'enfant en milieu scolaire sont ici en jeu. Celle que les cadres scolaires et les directions d'établissement cherchent à implanter est jugée réductrice par plusieurs PNE. Elle heurte la représentation que ceux-ci se font de leur propre culture professionnelle et de ce qu'ils estiment devoir être leur contribution à l'édification d'une école de service public qui, sans distinction, scolarise tous les élèves et prend en charge toutes leurs difficultés (LeVasseur, 2018).

De nombreux PNE inscrivent toujours leur travail dans un modèle professionnel, relationnel, clinique et thérapeutique, celui qu'Evetts (2011) aurait identifié au « métier », mais dans plusieurs CSS, les gestionnaires tendent à implanter un nouveau modèle d'intervention centré sur des besoins institutionnels désormais définis dans la perspective des principes de la NGP et de la recherche d'efficacité.

Les PNE qui adhèrent toujours à une professionnalité de « métier » seraient-ils en voie de déqualification? En résistant à l'implantation d'une professionnalité organisationnelle, les PNE ne se trouvent-ils pas également à résister au dévoilement d'un modèle d'éducation à vocation démocratique au profit d'une conception des élèves et des systèmes éducatifs qui se mesurent à l'aune de la performance?

## Conclusion

Dans son analyse du système éducatif en Belgique, Maroy oppose le « paradigme de l'institution » au « paradigme du système de production scolaire » (Maroy, 2011, 57). Dans le même ordre d'idées, Dutercq soutient que l'école serait moins appréhendée selon la perspective d'une institution (projet culturel, valeurs, socialisation) que selon celle du « paradigme managérial et économiciste, la considérant comme avant tout productrice de compétences et de savoirs utiles » (Dutercq, 2011, 13).

Ces analyses sont-elles compatibles avec les analyses que nous avons menées des transformations du système éducatif québécois? Les trois changements que nous avons présentés, soit l'influence de la GAR sur la pédagogie, la décentralisation du système éducatif et la réorganisation du travail des PNE, constituent des éléments a priori indépendants les uns des autres, mais leur convergence, leur imbrication, l'influence que l'un exerce sur les autres sont indicatives de la présence de plus en plus active de la Nouvelle Gestion publique au sein de l'institution scolaire. Est-ce pour autant que tout, dans l'école québécoise, procède désormais de l'idéologie néolibérale? Que la recherche de performance dans un système éducatif décentralisé met un trait définitif sur l'héritage démocratique des années 1960?

D'après nos observations, l'école québécoise d'aujourd'hui ne fonctionne pas exclusivement selon le registre de l'efficacité et de la performance. Les références à la démocratisation et à la lutte contre les inégalités demeurent, mais leur conception a changé, de même que les dispositifs qui les soutiennent et les conditions dans lesquelles elles s'incarnent. Le système éducatif voit coexister des « îlots de performance », soit des classes enrichies réservées à l'élite scolaire<sup>16</sup>, et des « îlots d'encadrement » destinés aux élèves en difficulté. Cette dualité, qui se laisse observer dans de nombreux établissements du réseau public, montre ainsi que les efforts de soutien aux élèves les plus vulnérables sont toujours présents, ainsi que la vocation démocratique de l'école québécoise, mais que cette vocation démocratique prend corps dans un système éducatif marqué par la ségrégation. Des dirigeants des CSS et des directions d'établissement affirment toujours adhérer à la démocratisation de l'éducation, mais cette démocratisation s'incarne dans de mêmes établissements publics qui comprennent, cependant, des structures juxtaposées, les unes et les autres étant réservées à des catégories d'élèves différentes, ce qui renforce les inégalités que le MÉQ prétend vouloir réduire.

## Références

- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Éditions de Minuit.
- Brault, M.-C. (2019). *Mandat d'initiative sur l'augmentation préoccupante de la consommation de psychostimulants chez les enfants et les jeunes en lien avec le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH)*. Mémoire présenté à la Commission de la santé et des services sociaux. Gouvernement du Québec.

<sup>16</sup> Il est d'ailleurs question, dans certains CSS, de créer des classes réservées aux élèves « doués ». Se mettrait en place un système scolaire désormais à 4 vitesses : classes d'adaptation scolaire, classes ordinaires et inclusives, classes enrichies et classes de douance.

- Conseil supérieur de l'éducation (2016). *Remettre le cap sur l'équité. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation, 2014-2016*. Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (1970). *L'activité éducative. Rapport annuel 1969/1970*. Gouvernement du Québec.
- Draelants, H. et Revaz, S. (2023). *L'évidence des faits. La politique des preuves* en éducation. Presses universitaires de France.
- Draelants, H. et Dumay, X. (2011). *L'identité des établissements scolaires*. Presses universitaires de France.
- Duru-Bellat, van Zanten, (2012). *Sociologie de l'école*. Armand Colin.
- Dutercq, Y. (dir.). (2011). *Où va l'éducation entre public et privé?* De Boeck.
- Evetts, J. (2011). A new Professionalism? Challenges and opportunities. *Current Sociology*, 59(4), 406-422.
- Fabre, M. et Gohier, C. (dir.). (2015). *Les valeurs éducatives au risque du néo-libéralisme*. Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Felouzis, G., Maroy, C. et van Zanten, A. (2013). *Les marchés scolaires. Sociologie d'une politique publique d'éducation*. Presses universitaires de France.
- Fouquet-Chauprade, B., Wentzel, B. et LeVasseur, L. (à paraître). L'égalité des chances et la réussite éducative pour tous au Québec : éléments d'analyse de l'action publique depuis les États généraux sur l'éducation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*.
- Gouvernement du Québec. (2018). *Oser entreprendre : plan d'action gouvernemental en entrepreneuriat 2017-2022*. Gouvernement du Québec.
- Hirschman, A. O. (1991). *Deux siècles de rhétorique réactionnaire* (traduit de l'anglais). Fayard.
- Lapointe, P. et Brassard, A. (2017). L'appropriation de la gestion axée sur les résultats par les enseignants du primaire et du secondaire au Québec. Dans Dutercq, Y. et Maroy, C. (dir.), *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation*, (p. 55-71). De Boeck.
- Lessard, C et Carpentier, A. (2015). *Politiques éducatives. La mise en œuvre*. Presses universitaires de France.
- Lessard, C. et Meirieu, P. (dir.). (2004). *L'obligation de résultats en éducation*. Presses de l'Université Laval.
- LeVasseur, L. (2023). Contribution de l'école québécoise à l'édification de la modernité : autonomie, indépendance et réification de l'individu (239-264). Dans Demailly, L., Giuliani, F., LeVasseur, L. et Maroy, C. *Institutions et questions morales contemporaines*. Presses de l'Université Laval.
- LeVasseur, L. (2018). L'école québécoise et la gestion de la diversité des élèves. Mesures d'intégration et tensions au sein de la division du travail éducatif. *Raisons éducatives*, (22),173-191.
- LeVasseur, L. (2017-2025). L'essor des professionnels non enseignants et les transformations de l'école publique québécoise. Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH).
- LeVasseur, L. (2015). Quebec's bifurcated schools: Tensions between democratic and commercial values. *European Educational Research Journal*, 14(3/4), 364-376.
- LeVasseur, L., Wentzel, B., Dupriez, V. et Périer, P. (2023). Le défi de l'attractivité et le problème de l'attrition des enseignants dans quatre pays francophones : France, Suisse, Belgique et Québec. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 94, 77-86.
- LeVasseur, L. et Wentzel, B. (2022-2025). Représentations de la profession des futurs enseignants : rapports aux savoirs professionnels et modalités de construction de l'identité professionnelle. Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH).
- LeVasseur, L., Normand, R., Min, L., Carvalho, L. M. et Oliveira, D. A. (2020). *Les politiques de restructuration des professions de l'éducation. Une mise en perspective internationale et comparée*. Presses de l'Université Laval.

- LeVasseur, L. et Bédard, M. (2020a). Tensions entre logiques marchande et démocratique au sein des écoles publiques au Québec selon les agents de soutien. *Éducation comparée, Nouvelle série*, n° 23, 87-106.
- LeVasseur, L. et Bédard, M. (2020b). Néolibéralisme et nouveau modèle d'action publique en éducation au Québec. Transformation de la culture scolaire et des identités enseignantes au primaire? LeVasseur, L., Normand, R., Min, L., Carvalho, L. M. et Oliveira, D. A. (2020). *Les politiques de restructuration des professions de l'éducation. Une mise en perspective internationale et comparée*. Presses de l'Université Laval, 379-401.
- Maroy, C. (2021). *L'école québécoise à l'épreuve de la gestion axée sur les résultats. Sociologie de la mise en œuvre d'une politique néo-libérale*. Presses de l'Université Laval.
- Maroy, C. (2011). Le changement de regard sur l'enseignement privé : le symptôme d'un changement de paradigme. Dans Dutercq, Y. (dir.), *Où va l'éducation entre public et privé?* (p. 57-71). De Boeck.
- Maroy, C., Mathou, C., Vaillancourt, S. et Voisin, A. (2014). La construction de la politique de « Gestion axée sur les résultats » au Québec : récits d'action publique et trajectoire de la politique. *Éducation comparée/Nouvelle série*, 12, 45-69.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1997a). *L'école, tout un programme : énoncé de politique éducative*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1997b). *Réaffirmer l'école*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1997c). *Projet de loi n° 180. Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et diverses dispositions législatives*. Deuxième session. Trente-cinquième législature. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1996). *Les États généraux sur l'éducation. 1995-1996. Exposé de la situation*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1994). *Préparer les jeunes au 21<sup>e</sup> siècle*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1979). *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action* (Livre orange). Gouvernement du Québec.
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix?* Presses universitaires de France.
- Normand, R., Min, L., Carvalho, L. M., Oliveira D. A. et LeVasseur, L. (dir.) (2018). *Education Policies and Restructuring of the Educational Profession. Global and Comparative Perspectives*. Milton Keynes, Springer.
- Normand, R. (2011). La profession enseignante à l'épreuve du nouveau management public : la réforme anglaise de la Troisième Voie. *Sociologie du travail*, 53, 321-327.
- Normand, R. (2006). L'école efficace ou l'horizon du monde comme laboratoire. *Revue française de pédagogie*, 153, 33-44.
- Rochex, J.-Y. (2006). Introduction, PISA : analyses secondaires, questions et débats théoriques et méthodologiques. *Revue française de pédagogie*, 157, 5-10.
- Secrétariat du Conseil du Trésor (2002). *Modernisation de la gestion publique : guide sur la gestion axée sur les résultats*. Gouvernement du Québec.
- Simard, D. (2017). Carl Rogers et la pédagogie ouverte. Dans Gauthier, C. et Tardif, M., *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (4<sup>e</sup> édition) (162-178). Chenelière Éducation.
- Tardif, M. et LeVasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif*. Presses universitaires de France.
- Van Zanten, A. (2012/2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Presses universitaires de France.
- Van Zanten, A. (1996). Fabrication et effets de la ségrégation scolaire. Dans Paugam, S. (dir.), *L'exclusion : l'état des savoirs* (p. 281-291). La Découverte.

Wentzel, B., Felouzis, G., Akkari, A. et Arcidiacono, F. (dir.), (2021). *Action publique, gouvernance et recherche en éducation*. Éditions HEP-BÉJUNE.