

# Faire preuve en éducation

## Analyse des mémoires présentés à la consultation publique sur la création d'un institut national d'excellence en éducation

Claude Lessard, Pierre Doray,  
Frédéric Saussez et Quentin Delavictoire

## **Pour nous joindre**

**Téléphone : (514) 987-4018**

**Adresse électronique : [cirst@uqam.ca](mailto:cirst@uqam.ca)**

**Site web : [www.cirst.uqam.ca](http://www.cirst.uqam.ca)**



### **Adresse postale**

**CIRST**  
**Université du Québec à Montréal**  
**C.P. 8888, succ. Centre-ville**  
**Montréal (Québec)**  
**H3C 3P8**

### **Adresse civique**

**CIRST**  
**8<sup>e</sup> étage**  
**Université du Québec à Montréal**  
**Pavillon Paul-Gérin-Lajoie**  
**1205, rue Saint-Denis**  
**Montréal, Québec**



**ISBN-13 978-2-923333-88-5**

## Notes biographiques

---

**Claude Lessard**, sociologue, professeur émérite de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, dont il a été le doyen (1991-1995). Cofondateur du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), membre de l'Académie des sciences sociales (SRC), il a été titulaire d'une Chaire de recherche du Canada sur les métiers de l'éducation. De 2011 à 2015, il a présidé le Conseil Supérieur de l'éducation du Québec.

**Pierre Doray**, professeur associé du département de sociologie de l'UQAM et chercheur au Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST). Ses recherches portent sur les parcours scolaires des étudiants dans l'enseignement postsecondaire, la participation des adultes à l'éducation, et l'usage des statistiques dans le monde scolaire. Il préside le conseil d'administration de l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICEA).

**Frédéric Saussez**, professeur titulaire à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Psychologue de formation, ses travaux portent sur l'analyse ergonomique du travail, les cultures disciplinaires à l'école secondaire. Il s'intéresse aussi à l'analyse des rapports entre recherche, politique et profession en éducation, au processus d'apprentissage et de développement professionnel.

**Quentin Delavictoire**, sociologue, PhD. Ses recherches portent sur la participation citoyenne au sein des démocraties et utilisent certains outils informatiques d'analyse du discours. Il s'intéresse aux actions des citoyens et aux changements sociaux qui façonnent les états démocratiques. Il travaille également en sociologie de l'éducation avec une perspective d'analyse des politiques publiques.

## Résumé

---

La régulation des pratiques enseignantes est un enjeu au cœur de la dynamique éducative actuelle et des rapports entre les acteurs. Cette note de recherche porte sur les positions des organisations, des groupes et des acteurs québécois du champ du transfert et qui ont des intérêts, des idées et des valeurs reliées aux rapports entre la production du savoir, son transfert/mobilisation dans une action professionnelle et son appropriation par des acteurs de première ligne. Il analyse les mémoires déposés par ces acteurs auprès du groupe de travail chargé de la consultation publique sur la création d'un Institut National de l'Excellence en Éducation (INEÉ), modelé sur son équivalent médical (l'Institut national d'excellence en santé et services sociaux) et centré sur l'utilisation de données probantes en éducation.

La théorie des champs sociaux (Bourdieu, 1992 ; Fligstein et McAdam, 2011) est mise à contribution. L'ensemble des catégories d'acteurs partage une égale valorisation du transfert d'une recherche de qualité et réclame un rôle dans la régulation des pratiques enseignantes, témoignant ainsi d'un fort investissement dans le champ. Cependant, les groupes d'acteurs adoptent des positions divergentes en matière de qualité de la recherche et sur les modes de régulation des pratiques enseignantes.

Nos résultats inscrivent le projet de création de l'INEÉ dans le cadre de la mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats, ce que d'ailleurs certains acteurs ont compris. Ce projet participe à l'institutionnalisation de l'*accountability* réflexive, typique du Québec (Maroy, 2022 ; Fullan *et al.*, 2015), combinant des dispositifs externes et des dispositions internes des acteurs.

### Mots-clés

Champ du transfert, gestion axée sur les résultats, régulation des pratiques, données probantes, *accountability* réflexive, entrepreneuriat institutionnel.

## Table des matières

---

|                                                                                                                          |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| INTRODUCTION                                                                                                             | 1  |
| 1. PROBLÉMATIQUE                                                                                                         | 3  |
| 1.1 La nouvelle gestion publique (NGP), comme changement institutionnel                                                  | 3  |
| 1.2 Le mouvement des données probantes                                                                                   | 6  |
| 2. CADRE CONCEPTUEL                                                                                                      | 9  |
| 3. MÉTHODOLOGIE DE L'ANALYSE DES MÉMOIRES                                                                                | 13 |
| 3.1 La base de données                                                                                                   | 13 |
| 3.2 L'analyse des mémoires                                                                                               | 13 |
| 3.2.1 La segmentation du corpus en fonction des catégories d'acteurs :                                                   | 13 |
| 3.2.2 L'analyse du corpus de données textuelles par ordinateur                                                           | 14 |
| 4. RÉSULTATS DE L'ANALYSE                                                                                                | 17 |
| 4.1 Les entrepreneurs institutionnels (EI) et le projet d'INEÉ                                                           | 17 |
| 4.2 Les cadres et les directions d'établissement.                                                                        | 19 |
| 4.3 Les enseignants et leurs associations syndicales                                                                     | 22 |
| 4.4 Les professionnels (non-enseignants) de l'éducation                                                                  | 24 |
| 4.5 Les universitaires et les chercheurs                                                                                 | 26 |
| 4.6 Les organismes et acteurs de l'interface.                                                                            | 30 |
| 5. DISCUSSION                                                                                                            | 33 |
| CONCLUSION                                                                                                               | 45 |
| RÉFÉRENCES                                                                                                               | 47 |
| APPENDICES                                                                                                               | 49 |
| Appendice A : Acronymes des organismes ayant participé à la consultation sur la création de l'INEÉ                       | 49 |
| Appendice B : AFC et dendrogrammes pour les catégories d'acteurs participant à la consultation sur la création de l'INEÉ | 50 |

## Introduction

Au Québec, au début des années 2000, à la suite d'un avis du Conseil du trésor, se met en place une gestion de l'État par les résultats. Progressivement, à la suite de l'édiction de différentes lois, s'institutionnalise une nouvelle régulation de l'éducation dont les caractéristiques sont bien connues (Hood, 1991, 1995 ; Demazière *et al.*, 2013) et dont la mise en œuvre a été étudiée par Maroy (2022).

C'est dans ce contexte particulier que nous avons assisté à la mobilisation de chercheurs en éducation et d'administrateurs scolaires autour d'un projet de création d'un institut national de l'excellence en éducation (INEÉ) dont la mission serait la compilation de données probantes et la formulation de recommandations sur les pratiques éducatives à adopter en fonction d'objectifs précis de réussite éducative. À la suite du démarchage de ce groupe d'entrepreneurs institutionnels auprès de différents ministres, ce projet a été repris par le gouvernement libéral d'abord, et par celui de la Coalition Avenir Québec (CAQ) ensuite. Il a donné lieu à une consultation des acteurs de l'éducation qui ont pu présenter des mémoires. Cette note de recherche repose sur l'analyse de ces mémoires afin de mettre à jour la configuration d'acteurs participant à cette consultation et de dégager les positions et les arguments utilisés par les uns et les autres dans ce débat.

Le projet d'INEÉ revêt plusieurs dimensions.

- Il crée une instance politique publique dont la visée est de modifier la circulation des connaissances en éducation par une certification des savoirs et, en dernière instance, de déterminer les pratiques et les interventions légitimes ;
- Pour ce faire, on doit avoir recours à des données dites probantes, c'est-à-dire validées par les conventions en cours en science, ce qui suppose que l'on s'appuie sur un credo ou une doxa scientifique ;
- Ce projet prévoit aussi une diffusion des résultats afin que les enseignant.e.s s'approprient les actions efficaces dans leurs pratiques éducatives.

Ce projet « fondé sur la science » entend utiliser les outils scientifiques pour s’assurer que les savoirs, les pratiques et les interventions éducatives et pédagogiques contribuent positivement aux apprentissages et à la réussite éducative. La régulation des pratiques existantes doit reposer sur des données probantes produites dans les règles de l’art. À cet égard, la comparaison avec d’autres disciplines (en particulier la médecine et l’épidémiologie) est fréquente, car la rationalisation des pratiques dans ces disciplines montre la voie à suivre. L’existence d’un institut national d’excellence en santé et services sociaux (INESS) a directement inspiré le groupe d’entrepreneurs institutionnels à la source du projet. C’est ainsi que les différentes méthodologies (il faudrait plutôt parler des différents modes d’opérationnalisation) sont hiérarchisées quant à leur capacité à produire de telles données.

L’intérêt pour la création de l’INEÉ s’affirme au moment où l’État implante un nouveau mode de gestion : la nouvelle gestion publique qui incorpore la gestion axée sur les résultats (GAR). Cette conjoncture conduit à se demander s’il y a articulation, pour les acteurs qui sont intervenus dans les audiences publiques sur le projet d’Institut, entre les deux projets. Nous faisons l’hypothèse qu’il n’y a pas qu’une seule réponse et que chaque réponse correspond à une configuration bien particulière d’acteurs.

## 1. Problématique

L'éducation est un monde très vaste. Nous nous centrons ici sur les organisations, les groupes et les acteurs qui ont des intérêts, des idées et des valeurs reliées à l'enjeu des rapports entre la production des savoirs, leur transfert/mobilisation dans une action professionnelle que ces savoirs contribuent à définir tout en structurant leur médiation et leurs outils, ainsi que leur appropriation par des acteurs de première ligne. En ce sens, on peut parler d'un sous-champ au sein du champ éducatif, un sous-champ avec un enjeu spécifique, des acteurs y occupant des positions et affichant des prises de position caractéristiques. Des acteurs en débat qui font valoir leurs points de vue.

Pour comprendre la dynamique de ce sous-champ en référence à son enjeu central, il importe de prendre en compte deux tendances récentes qui le traversent : la nouvelle gestion publique et le mouvement de l'éducation fondée sur la preuve (de l'anglais *Evidence-Based Policy and Practice* [EBPP]). Notons que ces deux tendances débordent largement du seul contexte québécois ; elles sont mondiales, soutenues, voire imposées, par les organisations internationales (Lessard, 2021) et institutionnalisées dans des pays que le Québec tend à considérer comme des pays de référence.

### 1.1 La nouvelle gestion publique (NGP), comme changement institutionnel

Au Québec, la NGP a été introduite en 2000 avec la mise en œuvre de la loi sur la modernisation de l'administration publique. Ici comme ailleurs, la NGP constitue une doctrine de référence qui fonde de nombreuses réformes des secteurs publics et parapublics en y introduisant les méthodes, des dispositifs et des instruments de gestion du secteur privé. Elle est devenue pour les uns une source d'inspiration, une référence fondamentale (notamment parmi les cadres scolaires chez qui elle fait consensus (voir Maroy, 2021) et, pour les autres, l'élément qui rassemble et cristallise critiques et oppositions.

Selon Hood (1991, 1995), la NGP est issue du mariage entre un courant en économie (les *new institutional economics*) et le managérialisme. Le premier attire l'attention sur le

« *public choice* », les coûts de transactions, la théorie de l'agent principal ; le second s'inspire des pratiques des entreprises privées avec une expertise plus transposable que l'expertise technique (celle du secteur d'activité), et le pouvoir discrétionnaire des dirigeants (« *free to manage* »), ces deux éléments étant indispensables pour accroître la performance organisationnelle. En somme, la NGP marie la liberté de choisir (« *free to choose* ») et la liberté de diriger (« *free to manage* »). Ce mariage serait le creuset d'une « doctrine » qui, selon Hood, se décline en différentes composantes.

Même si on peut cerner les paramètres d'une doctrine spécifique, la NGP n'est pas une entité homogène, car elle résulte de la sédimentation progressive de nouvelles manières de penser l'organisation administrative issues des nouvelles pratiques du management, d'enseignements tirés d'expérimentations conduites dans les pays anglo-saxons, et de préconisations d'organismes internationaux comme l'OCDE. Elle constitue un casse-tête doctrinal, mais s'articule néanmoins autour de quelques principes et instruments censés structurer les réformes (Hood, 1991 et 1995 ; Merrien, 1999) : la dissociation des fonctions de mise en œuvre et des fonctions de pilotage et de contrôle ; la fragmentation des bureaucraties et leur ouverture aux demandes et exigences des usagers ; la mise en concurrence des acteurs publics avec le secteur privé et l'externalisation des services ; le renforcement des responsabilités et de l'autonomie des échelons mettant en œuvre l'action publique ; la gestion par les résultats et la contractualisation, fondée sur la réalisation d'objectifs et l'évaluation de performances ; la normalisation, voire la standardisation, des pratiques professionnelles par le recours aux données probantes et aux pratiques exemplaires. Les réformes inspirées de la NGP articulent et mobilisent de différentes manières ces principes de base. Au plan général, elles visent la remise en cause de certaines règles dites « bureaucratiques », et sont porteuses d'une critique explicite des groupes professionnels du secteur public.

La mise en œuvre de la NGP fait l'objet d'appropriations partielles, de compositions nationales et locales (parfois parallèlement à d'autres réformes), de traductions pragmatiques par les acteurs de terrain et de mises en œuvre dans des technologies concrètes qui en façonnent les orientations et les enjeux. Ainsi Clark (2002), analysant l'évolution des politiques publiques dans les diverses provinces canadiennes au cours de la décennie 1990, montre les

poids relatifs de deux formes typiques de NGP : l'une, dite néolibérale, axée sur le recours aux mécanismes du marché, la sous-traitance, la privatisation et la déréglementation ; l'autre qu'il appelle « néo-statiste », davantage incarnée dans la planification stratégique, la contractualisation, la construction d'indicateurs de performance et la reddition de comptes (*accountability*). Selon ces résultats, le Québec est plus « néo-statiste » que l'Alberta, de même la France plus que l'Angleterre.

En ce qui concerne spécifiquement la gestion axée sur les résultats, dimension de la NGP, l'étude de Maroy (2021) est éclairante. En effet, ce dernier a étudié la mise en œuvre de la GAR dans quatre centres de services scolaires (CSS) du Québec. Il a utilisé une typologie des logiques de régulation par les résultats, dont celle qu'il considère institutionnalisée au Québec et dite logique d'« *accountability* réflexive ». Celle-ci est caractérisée par un alignement fort des paliers et des outils d'action, une conception de l'acteur réflexif, et par la médiation et l'appui central de dispositifs externes (information, évaluation, contrôle et soutien) et de dispositions internes des acteurs. Comme le souligne Maroy (2021 : 45), « l'action de la régulation politique ne passe plus seulement par des dispositifs externes, mais mobilise aussi leurs (les acteurs) engagements et leurs dispositions internes. Cette logique repose ainsi sur divers dispositifs de cadrage des finalités ou des moyens de l'action (standards curriculaires, d'évaluation, de compétences), mais aussi sur des dispositifs sophistiqués de production de données et d'évaluation des processus et des résultats de l'action. Les dispositions cognitives et normatives propres aux acteurs sont fortement mobilisées dans des processus d'« auto-évaluation » qui ne portent plus seulement sur les résultats de l'action, mais aussi sur les processus de changement, d'apprentissage et d'amélioration des résultats ».

Cette logique d'« *accountability* réflexive » est voisine, selon Maroy, du « *new professional accountability model* » proposé par Fullan (2015) pour l'Ontario et participe d'un même paradigme politique qui saisit le champ scolaire comme une organisation qui doit optimiser l'efficacité et l'efficience, et non plus comme une institution.

La NGP est donc une doctrine et un programme d'action stratégique qui légitiment et fournissent un coffre d'outils – dont la GAR – pour transformer le champ éducatif. Le changement visé est un changement institutionnel, en ce sens qu'il entend modifier les règles, les normes et les relations de pouvoir entre les acteurs. L'étude de Maroy sur son institutionnalisation québécoise montre que la GAR ne se résume pas à une pression sur une amélioration des résultats – qui existe clairement – mais qu'elle englobe les processus de travail des acteurs de première ligne (les « *street-level bureaucrats* », c'est-à-dire, dans le cas qui nous intéresse, les enseignants et jusqu'à un certain point aussi les directions d'établissement) dont on entend aligner les actions et les représentations sur l'optimisation de l'efficacité du travail. Elle vise aussi à modifier les relations entre les enseignants par le biais d'outils appropriés (plus de travail collaboratif, dans des communautés d'apprentissage professionnel), entre ceux-ci et les professionnels (conseillers pédagogiques, les directions et les parents). Elle introduit des incitatifs nouveaux dans la reconnaissance du travail (des primes au « rendement »), elle modifie les frontières des territoires des uns et des autres, au nom de la transparence, et recadre l'autonomie professionnelle des enseignants.

Le projet d'INEÉ participe donc d'un mouvement plus large de transformation des modes de régulation de et dans l'éducation en cherchant à mobiliser de manière plus étroite la recherche. C'est ce que nous entendons montrer dans les sections qui suivent.

## 1.2 Le mouvement des données probantes

Le mouvement des données probantes, communément appelées *Evidence-Based Policy and Practice* (EBPP) vient soutenir et légitimer sur le plan cognitif ce changement institutionnel que provoque la GAR. Il propose une réponse pratique à l'enjeu des rapports entre le monde de la recherche d'une part et ceux de la pratique, de la gestion et de la politique éducatives, d'autre part. En effet, cet enjeu est central dans le champ professionnel et scientifique de l'éducation : il nourrit depuis la constitution du champ un débat entre les chercheurs, les enseignants, les cadres et gestionnaires de l'éducation. Il porte sur la production du savoir, son transfert et sa mobilisation dans une pratique. Il propose une forme de médiation entre le moment de la production des savoirs et celui de leur incorporation/appropriation

par un praticien. Les acteurs qui participent à ce débat occupent des positions différentes dans le champ éducatif et se mobilisent autour de prises de position qui expriment bien souvent leur éthos professionnel.

Ces positions sont aussi colorées par leur appartenance à des organisations particulières. En général, les chercheurs sont à l'emploi d'une université qui a ses cadres cognitifs et ses modèles de recherche ; les cadres et directions travaillent au sein de CSS et doivent y mettre en œuvre la GAR ; leur identité professionnelle est de plus en plus définie en référence à diverses conceptions du leadership qu'ils doivent mettre en œuvre dans leur établissement ou dans leur centre ; les enseignants sont des artisans dont l'identité est fortement marquée par la valorisation de savoirs d'expérience plus ou moins tacites ; les conseillers pédagogiques, qui sont mandatés par l'organisation et donc soumis à la logique de la GAR mais qui sont aussi gens de terrain reconnaissant l'expertise enseignante, essaient de « réfléchir » dans le double sens du terme ces savoirs enseignants, et ce afin de les faire éventuellement évoluer, suivant plus ou moins clairement les données de la recherche dite probante. On peut certainement concevoir le travail des conseillers pédagogiques comme un travail de médiation entre les savoirs d'expériences et les savoirs issus de la recherche, dans un contexte de GAR.

Le mouvement de l'EBPP propose une solution qu'il qualifie de rationnelle à ce débat en établissant deux priorités (Saussez et Lessard, 2009) qui ont une forte dimension politico/administrative et sont légitimées par un appel à la raison, à la science et à l'efficacité/efficience des pratiques. La première est de piloter d'une manière plus directe le changement des pratiques par le transfert des savoirs avérés, et la seconde est de piloter la production des savoirs et leur diffusion/transfert. Les outils privilégiés pour réaliser le transfert sont la diffusion de synthèses de recherches probantes, le développement professionnel des enseignants, le leadership pédagogique des directions et les interventions d'agents de médiation (conseillers pédagogiques ou formateurs externes). Pour la seconde priorité, sa réalisation passe par l'institutionnalisation d'une hiérarchie des types de recherche imposée par le pouvoir politico/administratif, des règles de qualité de la recherche conformes à cette hiérarchie (et à une définition de ce qu'est une donnée probante) et un système d'incitatifs qui récompense l'élaboration de méta-analyses de données probantes. Ces deux priorités structurent d'ailleurs le

document produit pour la consultation publique entreprise en 2017 au regard de la création de l'Institut national d'excellence en éducation (INEÉ).

Ainsi, l'enjeu des rapports entre la recherche et la pratique rejoint la préoccupation systémique avec l'efficacité et l'efficience, telle qu'incarnée dans la GAR, et l'EBPP se présente comme une technologie de cette nouvelle régulation de l'éducation (Saussez, 2022). C'est pourquoi le débat sur l'INEÉ n'est pas restreint à la sphère académique ; il ne concerne pas que les producteurs du savoir, même s'ils sont directement interpellés par la vision de la recherche que véhicule l'INEÉ. C'est un enjeu important pour d'autres catégories d'acteurs. Ultimement, c'est le contrôle de la pratique enseignante – et aussi d'autres acteurs comme les conseillers pédagogiques et les directions – qui est en jeu.

## 2. Cadre conceptuel

L'espace social global est multidimensionnel et composé d'une pluralité de champs (Bourdieu, 1992 ; Lahire, 1999 ; Fligstein et McAdam, 2011). Les champs sont, les uns par rapport aux autres, plus ou moins autonomes et interdépendants : leurs frontières sont plus ou moins poreuses et leurs relations marquées par la concurrence et le conflit. Pour Bourdieu, un champ social est un espace social où se regroupent et s'affrontent des individus ou des groupes qui débattent, luttent et négocient leur position en son sein. Ils font ainsi valoir une vision particulière de ce qu'ils font (fonction, mission, relations sociales et institutionnelles, etc.) et de ce qu'ils sont (identité, atouts, compétences, valeurs, etc.). C'est ainsi qu'ils existent et que certains groupes peuvent, à un moment de l'histoire du champ, occuper une position dominante, imposer une doxa, c'est-à-dire une vision légitime du champ, qui leur donne une certaine autorité et un pouvoir de contrôle sur les positions et les ressources du champ.

Un champ est un champ de forces, avec une structure de domination légitime qui distribue les ressources et les récompenses, et contient les forces de contestation (les prétendants ou challengers). D'un point de vue dynamique, un champ est un espace de concurrence et de lutte pour l'accès et le contrôle des ressources matérielles et symboliques. C'est un espace où s'affrontent des individus et des groupes à propos d'enjeux qui structurent le jeu et les relations entre les acteurs et qui engendrent des prises de position. Il y a ainsi des pour et des contres, des acteurs à « gauche » ou à « droite », des conformistes et des contestataires, des « orthodoxes » et des « hérétiques », des dominants et des dominés, etc. Selon Bourdieu, on peut analyser les positions et les prises de position des individus et des groupes appartenant à un champ spécifique, suivant leur plus ou moins grande dotation en capital culturel, économique, social, symbolique.

La sociologie de Bourdieu est une sociologie de la domination. En témoigne sa conception des champs comme espaces de lutte et d'imposition d'une doxa par un groupe dominant d'autres groupes qui eux tentent d'exercer un pouvoir de subversion. Dans cette sociologie, il n'y a pas beaucoup de place pour des situations de pluralisme – pas de doxa dominante, sinon celle du pluralisme – rendant nécessaires des alliances, des collaborations et des

compromis afin de gérer les tensions entre des visions qui s'affrontent sans qu'une ne prenne le haut du pavé de manière durable. Ou encore, des situations qui voient apparaître un leadership et un discours inclusif, tendant – avec ou sans succès, suivant les contextes – à produire une capacité d'action collective qui apaise ou dépasse les clivages ancrés. Comme le cas que nous étudions est le fait d'une coalition d'entrepreneurs institutionnels regroupant des participants provenant de différents segments du monde de l'éducation autour d'un même projet et que cette coalition entend imposer une définition différente de la recherche et de ses rapports avec la pratique professionnelle des enseignants, il nous faut déployer la théorie des champs en tenant compte des particularités du cas à l'étude, et ce en référant au néo-institutionnalisme historique et sociologique.

Les néo-institutionnalistes ont formulé le concept de champ organisationnel afin de mettre de l'avant l'objet principal du renouveau « néo-institutionnalisme », soit la capacité d'action (intentionnalité et agentivité) d'un acteur (individuel et collectif) interagissant avec un cadre structurant institutionnel. Ce renouveau s'est ainsi centré sur l'étude de l'entrepreneuriat institutionnel, du changement et du travail institutionnel (Battilana, Leca et Boxenbaum, 2009 ; Hardy et Maguire, 2006 ; Lawrence, Suddaby et Leca, 2009 ; Lawrence et Suddaby, 2006 ; Slimane, 2010 ; Seo et Creed, 2002). Cette ouverture est en partie le fait de critiques faites à l'institutionnalisme classique et de l'attrait exercé des écrits sur l'action collective et les mouvements sociaux. C'est ainsi que la dynamique des champs organisationnels doit être envisagée suivant une autre logique que celle du mimétisme institutionnel classique et de la reproduction couramment étudiée des logiques institutionnelles dominantes, des rituels et de façons de faire légitimés. Elle doit en effet être saisie comme un processus de désinstitutionnalisation et de réinstitutionnalisation de nouvelles orientations normatives et de nouvelles règles du jeu, c'est-à-dire un changement divergent qui change les règles du jeu jusqu'alors dominantes. Suivant les théoriciens de ce néo-institutionnalisme, cela est possible parce que les champs organisationnels sont, au plan normatif, pluriels et souvent traversés de contradictions. Il y a donc des forces endogènes engendrant tensions et conflits que des entrepreneurs institutionnels, occupant souvent des positions périphériques

ou marginales dans le champ, reprennent et utilisent afin de promouvoir un changement institutionnel qui sert leurs intérêts et leurs valeurs. Ces entrepreneurs sont des challengeurs et ils affrontent les titulaires (c'est-à-dire ceux qui occupent une position dominante dans le champ). Dans cette dynamique conflictuelle, la masse des suiveurs est amenée à bouger vers les uns ou vers les autres. Pour sa part, Bourdieu nomme les stratégies des premiers et des seconds stratégie de subversion et stratégie de conservation.

Pour Fligstein et McAdam (2011), un champ est essentiellement un champ d'action stratégique. S'y observe un travail institutionnel constant, soit de conservation et de reproduction du statu quo, soit d'émergence et d'institutionnalisation d'un nouvel ordre. Pour accomplir ce travail, les entrepreneurs institutionnels doivent développer une capacité sociale dite stratégique qui consiste à créer et maintenir des mondes sociaux stables en obtenant la coopération d'autrui. Cette action stratégique a pour but de contrôler ce qui se passe dans un contexte particulier. Elle exige une capacité politique de créer des alliances et des coalitions et de mobiliser les uns et les autres. Cela exige aussi et repose sur une capacité cognitive de bien « lire » un contexte et les cadres de pensée des uns et des autres. Cette compréhension de ce qui fait vibrer et éventuellement bouger les uns et les autres est essentielle aux entrepreneurs institutionnels afin que leurs discours « subversifs » résonnent auprès des acteurs ; à cet effet, une certaine flexibilité ou malléabilité du discours peut s'avérer utile afin que les uns et les autres s'y retrouvent suffisamment pour qu'ils acceptent de collaborer au sein d'un champ dont les entrepreneurs institutionnels auront réussi à changer les règles. Cette capacité sociale est donc pour Fligstein et McAdam (2011) une capacité à créer de l'action collective en engageant les autres à y participer avec leur assentiment, devenus convaincus d'y trouver leur intérêt et d'en partager les valeurs et la vision.

Dans des champs de faible autonomie (ou fortement hétéronomes), les entrepreneurs institutionnels peuvent appartenir à d'autres champs ou avoir un pied dans plusieurs champs. Des alliances entre entrepreneurs internes et entrepreneurs externes sont rendues possibles par l'hétéronomie du champ. L'OCDE constitue un exemple probant d'entrepreneur institutionnel externe qui investit le champ de l'éducation. Elle est un acteur important de l'EBPP,

tout comme les acteurs politiques qui doivent démontrer leur capacité à gérer l'État et les crises qui traversent la société, suivant les règles du néo-libéralisme dominant.

Prenant acte de cette pression du champ politique, le projet d'INEÉ vise à créer une instance politique publique qui entend réguler la recherche légitime en éducation, certifier les savoirs pertinents pour améliorer l'efficacité des pratiques enseignantes et de gestion et pour en structurer le transfert qu'elle entend contrôler dans ses modalités. L'INEÉ porte des conséquences significatives pour les différents acteurs de l'éducation et pour la structuration de leurs relations. Dans ce débat autour de cet institut, différentes visions de cette structuration du champ éducatif dialoguent et s'opposent. Il faut s'attendre que les représentations des acteurs soient ajustées à leur position dans le champ et dans l'évaluation des changements qui seraient provoqués par l'institutionnalisation de l'INEÉ. L'analyse des mémoires dont la méthodologie est clarifiée dans la section suivante présentera ces représentations en fonction des positions des différents groupes d'acteurs. Par la suite, nous verrons si l'on peut dégager de cette analyse un cadre appréciatif commun à l'ensemble des acteurs qui leur permet de s'opposer, tout en partageant des catégories communes, révélant ainsi leur commune appartenance au champ.

### 3. Méthodologie de l'analyse des mémoires

#### 3.1 La base de données

Les mémoires présentés au comité de consultation constituent notre base de données. Celle-ci a été construite par un des co-auteurs qui a contacté le président du comité de consultation, au moment où ce dernier était directeur adjoint de cabinet au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) afin d'obtenir les mémoires déposés dans le cadre de la consultation. Le 5 avril 2019, la réponse a été négative : les mémoires étaient considérés comme confidentiels. Le chercheur a alors introduit une demande auprès du MELS en vertu de la loi sur l'accès à l'information afin d'obtenir les documents. Celle-ci a été refusée. Le MELS a alors fait parvenir une liste des 85 personnes/groupes/institutions qui avaient déposé un mémoire. En juin-juillet 2019, une assistante de recherche a consulté les sites internet, pages Facebook et autres, des organismes afin de se procurer les mémoires. Lorsque ce n'était pas possible, elle a écrit et/ou téléphoné à une personne de référence afin d'obtenir le mémoire. Sur les 85 individus, elle a pu trouver les coordonnées de 63 et, sur ces 63, obtenir les mémoires de 44 (les 19 textes manquants sont soit non rédigés soit non transmis). Ce sont ces mémoires – d'acteurs francophones presque en totalité – qui constituent notre base de données.

#### 3.2 L'analyse des mémoires

##### 3.2.1 La segmentation du corpus en fonction des catégories d'acteurs :

Nous avons découpé le corpus des mémoires en fonction des principales catégories d'acteurs en éducation, afin de rendre visibles les thèmes, les convergences et les oppositions entre ces catégories d'acteurs, dont on trouve des traces dans les mémoires déposés. Nous avons retenu cinq catégories d'acteurs<sup>1</sup> :

1. Les enseignants et leurs associations professionnelles et syndicales (p. ex. CSQ, FAE, FSE-CSQ, CSN)

---

<sup>1</sup> Pour une liste des organisations correspondant aux acronymes utilisés ci-après, voir l'Appendice A.

2. Les professionnels de l'enseignement et leurs corporations (p. ex. FPPE-CSQ, Ordre des psychoéducateurs, Ordre des psychologues, ACCPQ, AQPS)
3. Les cadres, les directions d'établissement et leurs associations (e.g. ADIGECCS, AMDES, AQCS, FCSQ, FCPQ, FEPP, FQDE)
4. Les chercheurs universitaires et les centres de recherche (e.g. PÉRISCOPE, EREST, CRIFPE, CERTA, CREAS, CRIRES, ARQ, ADEREQ)
5. Les organismes et acteurs de l'interface (e.g. CSE, CTREQ, CAPFE, TELUQ, ICEA, FRQ-SC).

### 3.2.2 L'analyse du corpus de données textuelles par ordinateur<sup>2</sup>

Dans le but d'accéder à une compréhension du social à travers les manifestations du langage, nous adoptons une approche sociologique d'analyse de discours fondée sur l'analyse thématique. Nous nous intéressons non seulement aux thèmes du discours, mais aussi à leurs liens de proximité ou de distance, aux catégories d'acteurs qui s'expriment, au contexte et à la portée des discours étudiés. C'est d'ailleurs la spécificité de l'analyse du discours que de chercher à faire le lien entre le texte et le contexte social de son énonciation.

Pour réaliser nos analyses, nous avons choisi d'utiliser le logiciel Iramuteq qui permet le repérage des thèmes par la méthode de Reinert, avec l'analyse des lexèmes<sup>3</sup> cooccurents dans les énoncés simples d'un texte. Ce logiciel regroupe une large gamme d'outils d'analyse textuelle : lexicométrie, codage automatisé, analyse factorielle de correspondance (AFC), classification hiérarchique descendante (CHD), analyse de similitude (ADS), nuage de mots, etc. Iramuteq propose une lemmatisation<sup>4</sup> complète du corpus avant analyse pour traiter plus

---

<sup>2</sup> Pour de plus amples informations, cf. Q. Delavictoire (2022), *Analyse thématique et étude des représentations sociales dans les discours de citoyens lors de la controverse publique sur les gaz de schiste au Québec (2010-2011)*, Thèse de doctorat en sociologie, UQAM.

<sup>3</sup> Dans le logiciel IRAMUTEQ, les lexèmes sont appelés « formes actives », ces deux termes sont donc ici synonymes.

<sup>4</sup> « La lemmatisation désigne l'analyse lexicale du contenu d'un texte regroupant les mots d'une même famille. Chacun des mots d'un contenu se trouve ainsi réduit en une entité appelée lemme (forme canonique). La lemmatisation regroupe les différentes formes que peut revêtir un mot, soit : le nom, le pluriel, le verbe à l'infinitif, etc. » (<https://fr.wikipedia.org/wiki/Lemmatisation>). « Lemmatisation, c'est-à-dire réduction des différentes

efficacement les données. Il permet le repérage des thèmes grâce à la méthode de Reinert élaborée au départ pour le logiciel propriétaire ALCESTE, acronyme d'« Analyse des Lexèmes Cooccurents dans les Énoncés Simples d'un Texte ». D'un point de vue général, des logiciels comme ALCESTE ou Iramuteq permettent de dénombrer la fréquence d'apparition des mots (lexèmes) et de repérer les cooccurrences ; ils facilitent ainsi l'exploration du corpus et le codage des mots.

Les catégories proposées par Iramuteq se basent sur la même méthode que le logiciel ALCESTE. Celle-ci permet d'établir des « mondes lexicaux stabilisés » et éventuellement d'associer ces mondes lexicaux à des représentations sociales. Nos analyses peuvent être présentées de la manière suivante.

D'abord, l'analyse de classification hiérarchique descendante, ou CHD, est visualisée sous la forme d'un dendrogramme et présente les liens de proximité entre les classes sous forme d'arborescence. En effet, une classe est d'autant plus proche d'une autre qu'elle se trouve à un niveau voisin dans l'arborescence produite. Le dendrogramme propose pour chaque classe le pourcentage que représentent les formes actives de cette classe ou son lexique par rapport à l'ensemble des formes actives du texte, un bâtonnet de couleur proportionnel à ce pourcentage est visible, ainsi que les formes actives les plus fréquentes de la classe par ordre décroissant.

Le logiciel Iramuteq, comme ALCESTE, crée un tableau croisant les formes pleines en colonne et les segments de texte en ligne. La CHD part d'une classe unique regroupant tout le texte et la partitionne en deux classes regroupant les verbatims équivalents sur le point du vocabulaire sur une base de discrimination du chi-2. Les deux classes sont ensuite divisées en deux autres classes stables, et ainsi de suite jusqu'à obtenir des groupes homogènes de verbatims.

La représentation graphique en dendrogramme permet de proposer une analyse de la dimension de proximité et de distance entre les classes, avec pour but principal de passer

---

flexions d'une même forme (conjugaison, déclinaison...) à la forme canonique. Les verbes sont ramenés à l'infinitif, les mots au singulier, les adjectifs au masculin singulier... » (Lahlou, 1995, p. 154.)

analytiquement des classes aux thèmes en catégorisant sociologiquement les différentes branches de l'arborescence. En reprenant des éléments de l'analyse des thèmes, il est possible de repérer les thématiques récurrentes dans le corpus, de voir les différences et les similitudes entre les différents éléments de ce corpus grâce à la comparaison.

L'analyse factorielle des correspondances, ou AFC, fournit un graphe montrant les 30 premières formes actives de chaque classe dans un plan factoriel. On peut donc voir la proximité ou la distance de certaines classes comme dans le dendrogramme, car les deux types de graphiques sont issus d'une même CHD, mais on peut aussi voir la place relative des 30 premières formes actives. Cela permet de repérer certaines oppositions intéressantes. En utilisant la représentation graphique de l'ensemble des formes actives de chaque classe dans un plan factoriel, nous pouvons donner un sens sociologique grâce aux données statistiques et linguistiques comme pour l'analyse des dendrogrammes. On cherchera en plusieurs étapes à définir des axes d'interprétation sociologique des classes obtenues qui peuvent correspondre à l'axe des abscisses et des ordonnées.

Aussi, l'ADS permet de modéliser les liens entre les lexèmes les plus utilisés en fonction de la proximité relative de leurs liens dans les discours. On peut y observer des réseaux de lexèmes.

Pour faciliter et stabiliser l'interprétation développée dans le cours des analyses effectuées par le logiciel Iramuteq, l'analyse des verbatims des mémoires permet de voir si ces derniers confirment les orientations observées en passant de l'analyse de formes actives choisies statistiquement par l'AFC à un retour au discours des acteurs.

Enfin, la dernière étape correspond à « réaliser des inférences sociologiques » en proposant des modèles interprétatifs pour mieux comprendre les discours étudiés et les acteurs qui les ont énoncés ainsi que les représentations sociales qui guident leurs prises de position.

## 4. Résultats de l'analyse

Nous présentons les résultats suivant les catégories retenues.

### 4.1 Les entrepreneurs institutionnels (EI) et le projet d'INEÉ

Dans le dendrogramme présentant dix classes (voir appendice B), trois de ces classes représentent la position des EI par rapport à la création de l'institut. Le vocabulaire utilisé s'apparente à celui de la GAR. Une des classes (classe 4, violette, 24,9 % des occurrences) décrit des positions normatives vis-à-vis du projet, tandis que deux autres (classe 2, verte, 31,3 % ; et 3, bleue, 13,8 %) sont composées par des éléments qui nomment directement le projet d'INEÉ (classe 3) et qui le placent dans un contexte, celui du système éducatif québécois. La tonalité argumentative qui ressort de cette analyse manifeste un ton gestionnaire qui insiste sur le lien entre les différents acteurs du système scolaire et l'institut, en adoptant une approche rationnelle axée sur l'efficacité du système.

Quand on compare les graphiques de similitude, on observe la centralité des éléments liés au terme « éducation » et à d'autres termes relativement orientés « gestion » comme « responsable », « administration », « conseil », « proposition », etc. Le graphique de similitude du document montre une multitude de branches peu développées dont certaines ressortent comme la mobilisation de la connaissance, la réussite éducative, alors que plusieurs autres font référence à des acteurs institutionnels : commission scolaire, membre, comité, adjoint, directeur, système éducatif, de réussite ou encore l'idée de pratiques efficaces et efficaces.

Les mémoires des autres catégories d'acteurs, discutés plus avant dans ce texte, ne présentent pas la même centralité, voire aucune : ainsi, l'analyse des publications des enseignants suggère qu'ils conçoivent un continuum entre la réussite, l'enseignant, la pratique, la recherche, l'éducation et l'institut sans centre ; les professionnels se centrent sur la notion de service, avec des ramifications vers la pratique, la formation, l'élève, la réussite et l'enfant ; les cadres et directions proposent un centre autour de l'institut, en liant avec la réussite, mais aussi avec la recherche, la pratique et les données probantes, ou encore avec la formation ;

les universitaires et chercheurs proposent une centralité sur la recherche autour de laquelle gravite la pratique, la connaissance scientifique et la formation d'un côté, l'éducation, et l'institut de l'autre, et également les résultats et la réussite ; enfin, les interfaces présentent un lien entre l'éducation, centrale, et la recherche et la connaissance.

On peut penser que l'ensemble des mémoires a en quelque sorte enrichi et complexifié la problématique telle que formulée au départ par le groupe des EI. En tout cas, elle apparaît, sauf pour les cadres et les directions, avoir cherché à s'émanciper d'une vision gestionnaire inspirée de la GAR, axée sur l'efficacité et la performance du système d'éducation.

La lecture du mémoire conforte les résultats produits par Iramuteq. Ainsi, dès ses premières pages, le mémoire fait référence à l'institutionnalisation de la GAR dans les CS et campe un contexte de raréfaction des ressources et donc d'obligation à l'efficacité pour l'ensemble des acteurs du système :

Améliorer un système éducatif performant requiert d'intervenir de façon rigoureuse et spécifique. Chercher à le faire en contexte de raréfaction des ressources complique la tâche. Pour y arriver, la mobilisation des connaissances constitue une avenue pertinente. Différentes entraves nuisent toutefois à celle-ci, entraînant des coûts importants. C'est pourquoi la promotion de l'éducation et l'utilisation efficace des ressources gagneraient à être soutenues, comme dans le réseau de la santé et des services sociaux, par un institut national en éducation. Compte tenu des grands défis à relever et des ressources limitées, le moment est plus que propice pour le Québec de se doter d'un tel organisme. (p. 4)

Ce contexte assumé étant celui de la GAR, le mémoire présente les fonctions de l'INEÉ en ces termes :

- Améliorer l'efficacité des décisions, des pratiques et de l'utilisation des ressources aux différents paliers d'action (politique, administratif, organisationnel, éducatif), et ainsi générer des économies en prévenant la prise de décisions inadéquates ;
- Rassembler des experts représentant l'ensemble des principaux courants épistémologiques et méthodologiques concernant un sujet donné, afin qu'ils produisent des recensions exhaustives et systématiques des connaissances, puis émettent des recommandations relatives notamment aux connaissances, aux ressources, aux pratiques, à la formation, au curriculum, aux stratégies, aux plans d'action et aux politiques ;
- Soutenir le développement et la formalisation de pratiques issues des milieux et reconnues efficaces. (p. 13)

Quant à la mission de l'INEÉ, elle consiste notamment à :

- évaluer les avantages et les coûts des interventions, des ressources et des modes d'organisation des services en éducation ;
- élaborer des recommandations et des guides de pratique visant l'usage optimal de ces interventions, de ces ressources et de ces modes d'organisation des services en éducation ;
- déterminer, dans ses recommandations et dans ses guides, les critères à utiliser pour évaluer la performance des services et, le cas échéant, les modalités de mise en œuvre et de suivi de ceux-ci, conformément aux meilleures pratiques de gouvernance. (p. 15-16)

Légitimé par la poursuite de la réussite éducative pour tous et intégré en 2017 dans la politique de la réussite éducative du gouvernement libéral, le projet d'INEÉ se veut le pendant éducatif de l'Institut national d'excellence en santé et services sociaux (INESS) dont il est fortement inspiré.

## 4.2 Les cadres et les directions d'établissement.

L'analyse de contenu des mémoires déposés par les associations de cadres et de directions d'établissement, à quelques nuances près, révèle une adhésion forte de cette catégorie d'acteurs au projet d'INEÉ et plus fondamentalement à une évolution ou une transformation des pratiques enseignantes guidée par des données probantes. À titre illustratif, le mémoire de l'Association des cadres scolaires du Québec (ACSQ) apparaît révélateur d'un soutien ferme à l'Institut. En effet, cette association propose qu'on en élargisse le mandat à tous les ordres d'enseignement :

Pour un réel recensement des résultats probants et pour outiller durablement le réseau et ses acteurs, nous recommandons d'inclure, à l'instar du Conseil supérieur de l'éducation, tous les ordres d'enseignement à l'action de l'Institut... Ne nous privons pas de modèles de réussite, de pratiques gagnantes et de projets novateurs : mettons également sur le partage des résultats de la recherche entre les réseaux public et privé, qui poursuivent les mêmes objectifs. (p. 4)

La CHD (commande de dix classes, cinq retenues pour leur importance statistique) révèle la centralité d'une classe (la classe 5, violette, regroupe 22,9 % des occurrences) qui rassemble

le lexique décrivant le projet de création de l'INEÉ. Rien d'étonnant à cela puisque tel était l'objet de la consultation. C'est donc par rapport à cet objet contenu dans la classe 5 que les autres classes se placent dans des rapports de proximité et de distance. C'est ainsi que l'on retrouve les classes 1 (rouge, 20,2 %) et 4 (bleue, 20,6 %) voisines l'une de l'autre et dans la même branche de l'arborescence que la classe 5 : ensemble, elles expriment les dimensions de connaissance scientifique et de sa synthèse d'une part, et de sa liaison nécessaire, en tant que résultat probant, avec les besoins des milieux et des praticiens. La classe 3, relativement moins importante (grise, 13,8 %) et située à l'autre branche de l'arborescence, pointe les lieux (commission scolaire, établissement, primaire, secondaire) et les acteurs du transfert (professionnel, direction, équipe).

L'AFC déploie ces classes dans un espace à deux facteurs. Le premier facteur se rapporte au monde lexical de l'administration, de la structuration d'un organisme et de sa gouvernance. Les mots les plus fréquemment présents sont : création, institut, national, excellence, gouvernance, structure, statut, organisme, représenter, indépendant, envisager, composer, organisationnel, administration, comité, organisation, consultation, conseil, supérieur, avis, ministre, inclusif, apolitique. D'autres mots sont en nombre considérable, les mots : résultat, recherche, connaissance, probant, synthèse, efficace, consultation, plateforme, condition, question, mener, dresser, disponible, scientifique, meilleur, identifier, efficace, importance. Clairement, ce facteur exprime l'éducation fondée sur la preuve (EBP). Notamment par des verbes d'action qui contribuent à définir la mission de l'INEÉ : identifier, dresser, mener, guider, suggérer, avérer, concevoir.

Un second facteur traite du rôle des centres de services scolaires (CSS), des écoles et du personnel professionnel et de direction dans la mise en place d'une éducation fondée sur la preuve. Le lexique comprend les termes : professionnel, commission, service, projet, équipe, commission, ebp, adulte, direction, communauté, établissement, personnel, formation, école, scolaire, secteur, général, soutien, anglophone, apprentissage. Sont aussi couramment utilisés : enfant, type, média, humain, évoluer, acquérir, adapter, impliquer, utilisateur, transfert, mettre, transmission, chercher, plan, communication, famille. Si des acteurs

comme : parent, direction ou professionnel y apparaissent, le mot enseignant est absent (quoique le verbe enseigner y soit).

L'ADS indique clairement la centralité de l'Institut dans le discours des cadres et des directions. C'est par rapport à lui que les autres thèmes de leurs discours se positionnent en liens plus ou moins forts, chacun représentant des dimensions du discours : le système scolaire et sa gouvernance, le milieu scolaire, les mondes de la recherche et de la pratique, l'enjeu de la formation et du développement professionnel.

L'ADS souhaite aussi que l'Institut joue un rôle de premier plan dans la détermination des priorités de recherche et dans la planification et le financement de la recherche en milieu scolaire :

En élargissant le champ de collecte de données, l'Institut jouera un rôle de coordination : autre volet qui assurera sa crédibilité et sa pertinence. L'instance pourrait en effet examiner les demandes de financement associées aux recherches, et voir à la concertation entre les milieux universitaires afin, d'une part, d'identifier les aspects non traités par la communauté scientifique et, d'autre part, d'éviter la naissance de projets similaires.

Le maillage entre les équipes des établissements et les chercheurs pourrait être facilité par l'Institut, s'il effectue la veille des travaux à venir. Des milieux scolaires pourraient même faire un appel de projets pour des problématiques particulières. À cet effet, l'influence de l'Institut pourrait s'incarner dans sa capacité à favoriser certains projets, par exemple au sujet de la réussite des garçons, ou encore à l'égard de réalités en formation professionnelle ou en formation générale des adultes.

L'Institut pourrait agir comme catalyseur, afin que les recherches et les données produisant les effets les plus notables sur le terrain bénéficient d'une diffusion plus soutenue auprès des milieux scolaires. Un juste équilibre entre la recherche-action et la recherche de nature plus théorique devra s'établir. (p. 2)

En ce qui a trait à la fonction de transfert, l'ACSQ propose que, comme pour la production de synthèses de données probantes, l'INEÉ élargisse aussi son rôle et assume la formation continue du personnel enseignant des CSS, en partenariat avec les professionnels des services éducatifs (SÉ) de ces mêmes centres. Les autres associations tiennent aussi des propos positifs, quoique parfois plus modérés dans leur tonalité que ceux de l'ACSQ. On peut

penser qu'elles voient dans l'INEÉ une organisation leur donnant les outils légitimant l'exercice de leur leadership pédagogique auprès des enseignants afin d'améliorer l'efficacité de leur pratique.

### 4.3 Les enseignants et leurs associations syndicales

Les mondes lexicaux des enseignants s'organisent différemment de celui des cadres et des directions. En effet, la CHD révèle deux pôles : le premier associe les classes 5 (la plus importante : violette, 23,9 %) et 1 (rouge, 15,9 %). Le thème dominant est l'enseignant en tant que professionnel doté de jugement et autonome dans sa relation avec les élèves. La seconde association traite de l'INEÉ (classes 2 – grise, 22,2 %, 4 – bleue, 16,2 %, et 3 – verte, 21,8 %) et de ses fonctions envisagées en relation avec d'autres organismes de transfert.

L'AFC déploie ces deux pôles sur le plan factoriel (cf. appendice B, plan factoriel 4.3, p. 55). Le premier facteur que nous appelons l'enseignant en tant que professionnel autonome en rapport avec l'élève dans les contextes de la classe, de l'école, et de la commission scolaire, rassemble les mots suivants : professionnel, enseignant, personnel, formation, autonomie, profession, jugement, développement, besoin, démarche, perfectionnement. Nous retrouvons aussi à de nombreuses reprises les mots : élève, commission, nombre, primaire, privé, école, établissement, classe, scolaire, difficulté, HDAA, primaire, secondaire. Le second facteur traite de l'Institut, de ses liens avec la recherche et de sa fonction de transfert. Les mots les plus fréquemment représentés sont : transfert, recherche, réussite, contribuer, connaissance, probant, meilleur, culture, CTREQ, culture, limite, création, institut, comprendre, excellence, national, document, éducation, ensemble, inhérent, conseil supérieur.

L'ADS indique que le réseau de lexèmes « enseignant » est éloigné de celui de l'Institut, tout en étant plus proche du réseau « recherche/éducation/transfert », la pratique pédagogique étant localisée entre ces deux derniers ensembles. Tout se passe comme si, pour les associations enseignantes, la question des rapports entre la pratique enseignante et sa transformation d'une part, et la recherche et son transfert, d'autre part, pouvait se concevoir

presque indépendamment d'une structure comme l'INEÉ. C'est d'ailleurs ce que tend à confirmer la lecture des mémoires qui montre une opposition des associations enseignantes au projet d'INEÉ, perçu essentiellement comme un instrument de l'institutionnalisation de la GAR.

Pour la FAE, la création de l'Institut participe de la dynamique de la GAR. Sur ce thème, la FSE-CSQ n'est pas en reste :

La création d'un INEE est justifiée par une volonté de croissance du taux de diplomation. Cette volonté s'inscrit dans un contexte d'application de la GAR où des obligations légales ont été imposées aux commissions scolaires et aux établissements de se fixer des cibles de réussite à atteindre. Dans ce contexte, l'INEÉ risque fort de devenir un instrument pour accroître la pression sur les établissements et sur les enseignantes et enseignants afin d'augmenter les notes de leurs élèves.

Rappelons que, ici comme ailleurs, l'implantation de la GAR en éducation et la course des établissements pour atteindre des cibles chiffrées viennent avec :

- L'enseignement à la pratique de test (*teach to the test*) ;
- La croissance du nombre d'examens obligatoires et du temps utilisé pour la passation et la préparation de ceux-ci ;
- La réduction du contenu enseigné au seul contenu évalué ;
- La modification des notes pour permettre la réussite d'élèves ;
- Le transfert des élèves vers certains parcours pour gonfler les statistiques. Cette situation, maintes fois décrite, réduit la réussite éducative à la réussite d'examens standardisés. (p. 4)

Pour les associations syndicales, les principaux enjeux sont l'autonomie professionnelle des enseignantes, l'exercice libre de leur jugement professionnel, le contrôle de leur développement professionnel et, ultimement, la standardisation ou l'uniformisation de leur pratique.

Selon la FSE-CSQ,

s'il y a des données probantes issues de la recherche, il n'y a pas de pratiques probantes, car les pratiques doivent toujours être adaptées par des experts praticiens selon les contextes. Il faut donc protéger et valoriser le jugement professionnel des experts praticiens de l'éducation que sont les enseignantes et enseignants. Dans ce sens, il faut les laisser choisir les approches et les méthodes qui correspondent le mieux aux besoins de leurs élèves. Il faut aussi respecter leurs choix des formes et des contenus de formation les plus appropriés à leur situation. Enfin, il faut soutenir et valoriser l'innovation pédagogique en classe, au quotidien. (p. 7)

Les associations syndicales d'enseignants ne s'opposent pas au transfert de la recherche. Elles proposent non pas de créer l'INEÉ, mais de coordonner plus efficacement l'écosystème déjà existant à cet effet :

Il existe déjà un écosystème d'organismes actuels qui travaillent sur la recherche et le transfert en lien avec la réussite scolaire : Conseil supérieur de l'éducation, Direction des statistiques et de l'information décisionnelle du ministère de l'Éducation, Fonds de recherche du Québec – Société et culture (actions concertées), réseau PÉRISCOPE et CTREQ. D'autres groupes de recherche travaillent sur divers aspects de la profession enseignante, tels le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) et le Laboratoire d'analyse du développement et de l'insertion professionnelle en éducation (LADIPE), ou de l'apprentissage, tel le CRIRES. L'examen nécessaire des rôles et des responsabilités de chacun afin d'améliorer leur contribution reste à faire. (p. 6-7)

#### 4.4 Les professionnels (non-enseignants) de l'éducation

La classe 1 (la plus importante avec 42,5 % des occurrences classées) est centrée sur l'élève et particulièrement sur l'élève en difficulté dont les besoins d'apprentissage doivent être comblés par une intervention d'un professionnel (psychologue). Cette idée de service aux élèves rejoint aussi les enfants en service de garde et en centres de la petite enfance (CPE) (classe 3, bleue, 22,6 %). La classe 3, éloignée de la classe 1 (rouge, 42,5 %), traite de la création d'un institut indépendant ainsi que de l'utilisation de la recherche dans un contexte de transfert et d'accompagnement, éléments associés à la réussite et aux meilleures pratiques.

L'AFC met bien en valeur ces deux pôles. Le premier facteur organise le discours de l'élève en difficulté (élève, difficulté, mental, besoin, trouble, comportement, professionnel, intervention), l'enfance en service de garde (service, enfant, garder, qualité, enfance, éducatif, aetée<sup>5</sup>, cpe, éducateur), et le second organise la vision de l'institut (institut, éducation, scientifique, connaissance, national, pratique, réussite, probant, excellence, INEÉ, transfert, accompagnement, réussite, résultat, mandat, indépendant).

---

<sup>5</sup> Association des enseignantes et enseignants en Techniques d'éducation à l'enfance.

L'ADS donne à voir la centralité du service professionnel. C'est d'ailleurs ce que confirme l'analyse de contenu des mémoires. Sauf le mémoire du syndicat des professionnels, tous les groupes présents dans cette catégorie sont favorables à l'INEÉ. Cependant, une grande partie de leur mémoire, sinon l'essentiel de leur propos, concerne l'importance de leur présence en milieu scolaire, la pertinence du service que ces professionnels peuvent rendre aux élèves et aux enfants et la base scientifique de leur intervention (ce qui les met en harmonie avec le projet d'INEÉ). Ces professionnels sont représentés par des corporations ou aspirent à l'être (c'est le cas des orthopédagogues) ; ce sont donc des mémoires pour la plupart d'ordres professionnels qui sont ici étudiés. Leur langage est très marqué par les termes usuels du professionnalisme. Ainsi l'ADOQ :

Recommande donc au Ministre d'approuver, d'appuyer et de favoriser la création d'un Institut National d'Excellence en Éducation (INEÉ) qui saura apporter l'éclairage nécessaire tant pour les professionnels de l'éducation que pour les autres décideurs et acteurs du milieu scolaire aux différents ordres d'enseignement. Cet Institut serait garant de rendre accessibles les recherches récentes et ferait état des pratiques probantes et des savoirs d'expérience jugés efficaces, ce qui favoriserait un jugement professionnel, une éthique et une rigueur de travail et permettrait ainsi aux différents professionnels de l'éducation de prendre des décisions éclairées quant aux pratiques pédagogiques et orthopédagogiques, et même quant aux modèles de gestion à privilégier, selon le niveau d'évidences scientifiques. (p. 5)

De son côté, l'ordre des psychoéducateurs propose que :

La structure organisationnelle de l'INEÉ soit composée de trois directions de production de connaissance – la direction des connaissances reliées aux apprentissages, la direction des connaissances reliées aux clientèles scolaires ayant des besoins particuliers et la direction des connaissances reliées à la qualité de l'environnement socio-éducatif – et de deux directions transversales – une direction des affaires corporatives et une direction de la recherche et de la méthodologie. (p. 10)

Ce découpage des savoirs à produire et à transférer apparaît typique du champ de la psychoéducation. Dès lors, on comprend que ces professionnels, comme les psychologues et les orthopédagogues, veulent être des acteurs de premier plan dans le fonctionnement de l'INEÉ et dans la mise en œuvre de la politique ministérielle de la réussite éducative et ainsi, éventuellement, accroître leur présence dans le milieu scolaire.

## 4.5 Les universitaires et les chercheurs

La CHD révèle que les universitaires parlent d'abord de la formation et de l'accompagnement du personnel enseignant (classe 1, rouge, 27,3 %). Cette classe se différencie des classes 2 (grise, 21,8 %) et 3 (verte, 13,4 %) qui ont pour caractéristique de situer la création de l'INEÉ dans l'écologie plus large de l'ensemble des organismes engagés dans le transfert de la connaissance. Les classes 5 (violette, 25,9 %) et 4 (bleue, 11,6 %) abordent les questions complémentaires de la classe 1, soit la production de la recherche, notamment à propos de l'enfance.

L'AFC montre le caractère structurant du couple formation/accompagnement, alors que la création de l'INEÉ est située dans un environnement plus large auquel participe un ensemble d'organismes de l'interface recherche/pratique, en lien avec la problématique de la production de la recherche, notamment sur l'enfance.

Enfin, l'ADS montre que chez ces acteurs, le cœur de la représentation porte sur la recherche, sa production et son transfert dans la pratique, davantage que sur l'Institut, qui apparaît nettement plus périphérique.

L'analyse de contenu des mémoires révèle des positions diversifiées et contrastées à propos de la création de l'INEÉ et l'existence d'un débat proprement épistémologique sur la recherche et sur son transfert. C'est ainsi que certains centres de recherche appuient la création de l'INEÉ (par exemple, le CRIFPE et l'EREST) et que d'autres expriment des réserves et des craintes (CRIRES, CERTA). Il n'y a pas d'unanimité chez les groupes appartenant à cette catégorie et les termes du débat apparaissent typiquement universitaires.

La TELUQ, favorable à la création de l'INEÉ et s'appuyant sur une synthèse des recherches portant sur la formation continue des enseignants, demande que cette institution assume un rôle de premier plan dans la formation continue des enseignants et qu'il suive les principes scientifiquement établis de celle-ci :

Pour favoriser la réussite éducative de l'ensemble des élèves, le monde de l'éducation québécois a besoin de s'appuyer sur les connaissances les plus robustes issues de la recherche. Le rôle de l'INEÉ, organisme essentiel pour le Québec,

sera d'abord de répertorier ces résultats probants, pour ensuite les mettre au service des élèves par l'entremise des intervenants scolaires. Comme ce sont eux qui ont la responsabilité d'implanter ces pratiques avérées par la recherche, dans le cadre de ce mémoire, nous avons volontairement choisi d'orienter nos recommandations sur le rôle que devra jouer l'INEÉ dans le transfert des données probantes vers les milieux de pratique. Pour ce faire, l'INEÉ devra se coordonner avec les universités et les commissions scolaires, de façon à établir le pont entre les chercheurs et les praticiens. Les études sur la formation continue des enseignants montrent que la mise en place d'un processus de développement professionnel représente une condition incontournable pour implanter les changements nécessaires aux améliorations visées. S'appuyant sur les principes de développement professionnel identifiés par les recherches en formation continue, l'INEÉ pourra offrir aux intervenants scolaires un processus d'accompagnement faisant appel à la formation hybride pour soutenir la contextualisation des pratiques avérées dans les écoles, ce qui, ultimement, constitue la raison d'être de sa création. En ce sens, l'Université TÉLUQ pourrait agir en partenaire pour la mise en place de ce modèle de formation, en collaboration avec toute institution souhaitant mettre son expertise au service des écoles québécoises, en cohérence avec les résultats probants. (p. 5)

D'autres groupes expriment des réserves sur la hiérarchisation de la recherche et sur un modèle de transfert qui semble lui aussi « hiérarchique » ou *top down*. C'est ainsi que l'ARQ (Association pour la recherche qualitative) estime que :

La hiérarchisation des savoirs [...] ainsi que les propos concernant « la faiblesse de la preuve de la recherche qualitative » nient, par conséquent, la complexité des savoirs scientifiques en les rangeant du plus « valide » au plus « faible » (p. 14). Il vaut mieux, selon nous, considérer les différents types de savoirs produits par la recherche comme représentant des angles différents et enrichissants qui permettent, ensemble, de mieux comprendre la réalité de la réussite éducative et guider les preneurs de décision et les praticiens dans leurs actions. La hiérarchisation entraîne davantage un effet dénigrant plutôt qu'elle n'invite à la recherche de la complémentarité dans la compréhension des moyens pour soutenir l'excellence en éducation et son corolaire la réussite éducative. (p. 2)

L'ARQ défend une position épistémologique opposée à celle qu'elle perçoit au fondement de la création de l'INEÉ et dont elle critique les arrières-plans politiques :

Ce mode de raisonnement est de nature différente du raisonnement causal qui a cours dans les sciences de la nature qui inspirent les approches positivistes. La recherche qualitative a donc plutôt tendance à considérer : 1- que le sujet qui interprète est toujours situé socialement, culturellement, historiquement ; 2- qu'une pratique sociale de l'interprétation est toujours historiquement ancrée ;

3- qu'il y a donc une temporalité de l'interprétant et de l'interprété ; 4- enfin, que l'interprétation est toujours située. Les approches qualitatives ont consolidé leur dimension épistémologique, leur légitimité scientifique et leurs perspectives méthodologiques. Étant des perspectives souples dans la construction de l'objet d'étude, ce type de recherche s'adapte à la complexité du phénomène éducatif. Ses techniques, procédures et outils permettent une analyse rigoureuse ainsi que des résultats crédibles, cohérents, fiables et transférables à la pratique.

On peut penser que les critiques, la dévalorisation et la résistance face à ce type de recherche émergent d'un discours néoconservateur qui, en se réappropriant d'une épistémologie positiviste (scientiste), argumente que la recherche qualitative/interprétative n'est pas scientifique, qu'elle n'a aucune valeur dans le champ des politiques et des pratiques. (p. 2)

L'ARQ établit un lien entre la création de l'INEÉ et la gestion axée sur les résultats :

Éduquer une personne repose sur une dynamique qui est, d'abord et avant tout, relationnelle. Le recours à des données dites « probantes » dans un tel contexte est hasardeux, car la multiplicité des variables en jeu fait qu'il est très difficile de prétendre mettre en place une prescription qui conviendra à toutes les modalités en présence : enseignants et groupes d'élèves aux caractéristiques spécifiques qui baignent, en outre, dans des contextes scolaires, curriculaires, sociaux, culturels variés. Qu'est-ce alors qu'une donnée probante dans une telle complexité ? Ne vise-t-on pas à réduire, à simplifier la complexité afin d'agir sur une réalité scolaire, au risque de poser des gestes inutiles ou, encore pire, nuisibles ? Ne s'agit-il pas d'un retour direct à l'expérimentalisme classique ? À une forme d'empirisme qui valorise l'efficacité en réponse à un État gestionnaire (*New Public Management*) qui exige des résultats et partage le mythe de l'objectivité, la transparence et la foi dans la raison instrumentale ? (p. 2-3)

Enfin, soulignons que l'ARQ privilégie une forme de recherche collaborative et co-construite entre chercheurs et acteurs scolaires ; elle s'éloigne d'une conception classique de la recherche et des rôles fortement différenciés de chercheurs et de praticiens.

Elle rappelle

la nécessité de préserver les liens pratique - recherche par des formes de recherche qui sont proches des problèmes de la pratique et qui privilégient les rapports étroits avec les acteurs du terrain. Il s'agit d'une première étape vers l'appropriation des résultats de la recherche par les professionnels et les ajustements de pratiques conséquents. (p. 4)

L'Équipe de recherche Qualité des contextes éducatifs de la petite enfance de l'Université du Québec à Montréal, appuyée sur son cheminement scientifique, met de l'avant une conception pluraliste de la recherche :

En tant qu'Équipe, nous reconnaissons désormais que la pédagogie en éducation à la petite enfance, par la multitude de milieux et d'acteurs qu'elle convoque, ne peut pas être vue comme un tout homogène auquel s'applique une solution « *one size fits all* », unique pour tous. Bien que les études à grande échelle soient importantes, il est aussi crucial de les compléter avec des études à l'échelle locale qui donnent une voix aux enfants, aux parents, et aux praticiens afin de mieux comprendre et de contextualiser les pratiques mises en place selon les différentes réalités des classes et des milieux. Ces recherches prennent assise sur une diversité de paradigmes (interprétatif, poststructuraliste, post féministe, critique, post colonialiste, etc.), bien souvent en marge du discours dominant en politique, en recherche, dans la pratique. Ce type de recherche porte sur un plus petit nombre d'individus et est donc moins généralisable, demande plus de temps pour arriver à ses fins interférant, par le fait même, dans la productivité des chercheurs qui est un gage de subvention. En contrepartie, s'il s'agit là de recherches moins publiées et moins subventionnables, elle n'en demeure pas moins indispensable à la compréhension fine des pratiques éducatives de qualité et de leur opérationnalisation au niveau local. Ces résultats sont souvent plus faciles à transférer et mènent plus facilement à des changements de pratiques puisqu'ils sont directement en lien avec les préoccupations des milieux. (p. 2-3)

Enfin, l'ADEREQ, après avoir rappelé que

le rôle des universités est totalement absent du document de consultation alors qu'elles produisent beaucoup de résultats de recherche et ont des structures pour la formation continue du personnel enseignant. De plus, les professeures et professeurs en sciences de l'éducation sont des acteurs incontournables lorsqu'il est question de recherche en éducation (p. 1),

souligne

que ce n'est pas tant la pertinence du projet d'institut qui fait l'objet des débats. Il faut le dire, ce qui irrite principalement les détracteurs du projet lui-même concerne la prédominance sous-jacente d'un certain modèle de recherche et de transmission du savoir que promeut de façon très malhabile le document de consultation. (p. 4)

#### 4.6 Les organismes et acteurs de l'interface.

Cette catégorie regroupe des organismes comme le CSE, le CTREQ, l'ICEA, le RCAAQ, le FRQ et la fondation Alpha.

La CHD dégage une classe (classe 1, rouge, 22,1 %) centrée sur la réussite en milieu scolaire. Elle fait face à trois classes, dont deux (classe 2, verte, 22,5 % et classe 3, bleue, 31,6 %) traitent de recherche et de transfert et une dernière (classe 4, violette, 23,8 %), de l'INEÉ. Ici, aussi on constate que les organismes de l'interface traitent surtout de ce qui les définit, soit le transfert de la recherche en éducation, ce que montre l'importance des classes 2 (verte, 22,5 %) et 3 (bleue, 31,6 %).

L'AFC révèle l'existence de deux facteurs : le premier est centré sur le transfert de la recherche en lien avec la réussite en milieu scolaire, alors que le second porte sur l'INEÉ et sur sa mission en rapport avec les rôles des organismes existants. L'ADS révèle une bipolarité entre les mondes de la recherche et de l'éducation.

La lecture des mémoires permet d'identifier certains organismes qui se prononcent en faveur ou en opposition à la création de l'INEÉ (CSE, ICEA), alors que d'autres se contentent de présenter des réflexions, des réserves ou des conditions estimées importantes pour la réussite du nouvel organisme (CTREQ, FRQ). Le regroupement des centres d'amitié autochtone québécois (RCAAQ) insiste pour que l'éventuel INEE prenne en compte, dans une perspective partenariale, le point de vue autochtone. Par ailleurs, le CSE se dit prêt à intégrer la mission de l'INEÉ dans son fonctionnement et à créer une commission permanente de la recherche en son sein. En outre, le CSE estime que la catégorisation des niveaux de preuves scientifiques issue du domaine de la santé (MEES, 2017a, p. 13) se fonde sur une conception de la recherche difficilement compatible avec la variété des orientations épistémologiques et méthodologiques de la recherche en éducation. Il suggère plutôt :

Plutôt que d'assujettir la pratique des acteurs de l'éducation à une lecture des résultats de la recherche qui risque d'être perçue comme une contrainte pour la pratique (approche « *top down* »), le CSE envisage plutôt la recherche comme l'une des voies qui permet de soutenir le développement professionnel et la prise de décision des acteurs à tous les niveaux. (p. 7)

Il insiste enfin sur l'importance du soutien et de l'accompagnement des enseignants :

Selon Cordingley (2016), utiliser la recherche dans sa pratique, c'est d'abord une question d'apprentissage. Dans cette perspective, la disponibilité des connaissances issues de la recherche sous une forme accessible est nécessaire, mais insuffisante. La mobilisation de nouvelles connaissances dans la pratique enseignante constitue un défi majeur. Par conséquent, le soutien au personnel enseignant est essentiel parce qu'il permet notamment la prise de risques. Dans tout changement de pratique, le risque perçu par les acteurs est de ne pas être aussi efficaces qu'ils le souhaiteraient dans leur enseignement. Cordingley souligne donc l'importance d'encourager cette prise de risques par une grande offre de soutien, et propose de faire un suivi rigoureux des apprentissages des élèves pour rassurer les acteurs et apporter les ajustements nécessaires au besoin. (p. 9-10)

Pour sa part, l'ICÉA, qui prend position contre la création de l'INEÉ, formule trois recommandations : miser sur les organismes existants plutôt qu'en créer une nouvelle, s'intéresser à l'ensemble des étudiants (y compris les adultes) et adopter une approche inclusive de la recherche :

Dans son document de consultation, le groupe de travail propose de confier à l'institut proposé des mandats de synthèse des connaissances, de transferts des résultats de la recherche et de formation et d'accompagnement des intervenants et intervenantes (page 18). Or, il existe déjà des organismes dont la mission ou les activités poursuivent ces grands objectifs. Le document de consultation lui-même réfère à certains de ces organismes (page 17). Aux organismes cités, nous pourrions ajouter notre propre organisation qui accorde une place importante à la transmission des résultats de la recherche, le site web Alexandrie, dédié au partage de pratiques en FGA3, ainsi que le Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDEACF) dont les activités se centrent sur les transferts, comme le démontre son programme Compas qui consiste en un répertoire de la recherche en éducation des adultes.

Autrement dit, le Québec compte déjà sur plusieurs organisations à l'œuvre dans le domaine du transfert des résultats de la recherche. Certains de ces organismes ont connu une réduction de leur financement public, alors que d'autres, comme le Conseil supérieur de l'éducation, voient leur existence remise en question. Dans ce contexte, il ne nous semble pas justifié de créer un nouvel organisme en la matière. Il conviendrait plutôt de miser sur les organismes existants, en reconnaissant leur mandat, les renforçant et en leur fournissant les ressources financières leur permettant de déployer largement leur action...(page 4-5)

Les propositions du groupe de travail, en matière de synthèse des connaissances, de transferts des résultats de la recherche et de formation et d'accompagnement des intervenants et intervenantes, devront s'intéresser à l'ensemble des étudiants

et étudiantes, jeunes et adultes. En ce sens, la recherche portant sur les populations étudiantes de plus de 20 ans à la formation générale des adultes devra être incluse dans les mandats de transfert élaborés par le groupe de travail (p. 6).

Préconiser une conception inclusive de la recherche... Le point de vue du groupe de travail, concernant la recherche, pourrait avoir pour effet de disqualifier une vaste gamme de travaux en éducation des adultes employant des recherches de type qualitatif. (p.7)

Pour l'ICÉA, rien dans le document de consultation ne justifie de créer un nouvel organisme. Au contraire, les objectifs proposés à l'intention d'un nouvel organisme sont déjà poursuivis par des organismes existants. Il serait préférable que le groupe de travail privilégie le renforcement des organismes existants pour répondre aux objectifs qu'il propose. Par ailleurs, la réflexion du groupe de travail sur le transfert des résultats de la recherche devra prendre en compte les spécificités de l'éducation des adultes et reposer sur une approche inclusive de la recherche.

## 5. Discussion

Dans notre système politique, les groupes de travail, comités ou commissions, chargés de procéder à une consultation plus ou moins large des acteurs d'un champ que l'on prétend vouloir transformer, peuvent être vus comme des outils de gouvernance de ce champ, dans la mesure où ils sont utiles pour canaliser l'expression des attentes et la formulation des demandes des acteurs, tout en fixant des balises à celles-ci. Ils contribuent ainsi à générer un ou des consensus ou à tout le moins à en cerner les contours dans un tableau de ce qui paraît « acceptable socialement », suivant la formule désormais consacrée. Ils s'insèrent dans des processus de légitimation d'une éventuelle action publique. Ce sont à cet égard des outils de régulation de controverses parfois vives, dont la dimension identitaire pour plusieurs groupes est importante.

Ces groupes de travail sont aussi des rituels organisationnels qui permettent aux acteurs d'un champ de se manifester publiquement. Pour les initiateurs étatiques de la consultation, c'est l'occasion de se montrer en mouvement et en relatif contrôle de la situation, tout en étant à l'écoute et ouvert. Pour les groupes et organisations qui se présentent à la consultation, c'est le moment d'affirmer haut et fort leur existence et leur volonté d'être pris en compte, de contribuer à l'œuvre commune suivant leurs compétences particulières, voire uniques. Pour les acteurs d'un champ ou d'un sous-champ (par exemple, le sous-champ stratégique du transfert), pour les titulaires comme pour les prétendants, pour les marginaux comme pour les acteurs plus centraux, pour les innovateurs comme pour les suiveurs, c'est très souvent un moment incontournable, une obligation si l'on veut maintenir sa position ou mieux se positionner dans le contexte changeant annoncé par le groupe de travail. Le cas de la consultation sur la création de l'INEÉ n'échappe pas à cette règle de fonctionnement d'un champ. Le grand nombre de mémoires présentés illustrent l'importance pour les acteurs du champ de l'éducation de se manifester et de compter comme participants à la prise de décision.

L'analyse thématique du discours des catégories d'acteurs que nous avons retenus révèle quelques points saillants. D'abord, les représentations de tous les groupes, à l'exception de celui des chercheur.e.s, se structurent dans un rapport entre leur vision de l'Institut et des éléments structurant leur éthos professionnel. Chaque groupe a ses « mondes lexicaux » propres, qui expriment leurs valeurs/intérêts/préoccupations ou pratiques professionnelles qui définissent leur identité et leur expertise. Chaque groupe se positionne par rapport à la création de l'INEÉ en fonction de cet éthos. Cela indique que les acteurs jouent le jeu de la consultation tel qu'il s'est institutionnalisé au fil des ans dans le champ de l'éducation. On peut aussi considérer que cela apparaît « normal » puisque tel était l'objet de la consultation, c'est-à-dire réagir au projet de création de l'INEÉ : tous les groupes le font, mais à partir de leur position dans le champ<sup>6</sup>.

Nos analyses révèlent aussi des différences entre les groupes et les organisations. Par rapport à la GAR, on peut penser que les cadres et les directions s'inscrivent directement dans l'affirmation d'un lien fort entre l'INEÉ et l'institutionnalisation de la GAR. L'INEÉ participe à l'institutionnalisation de la GAR par son mandat de dégager les interventions efficaces par la mobilisation des données probantes. Ce positionnement est en opposition à celui des enseignants qui voient dans l'INEÉ un instrument de la GAR de nature à limiter leur autonomie professionnelle. Les cadres et directions ne questionnent pas la notion de donnée probante, alors que les associations représentant les enseignants affichent un scepticisme certain sur la recherche en éducation et sa capacité à réguler la pratique professionnelle.

Ce rapport positif des cadres à l'égard des données probantes et de la création de l'INEÉ conforte les résultats de l'étude de Maroy (2021) qui révèlent que ceux-ci adhèrent à cette nouvelle forme de régulation de l'éducation et conçoivent les données probantes comme une ressource légitimant leur intervention sur la régulation des pratiques pédagogiques. Maroy (2021 : 209-241) montre aussi que les enseignants sont beaucoup plus ambivalents que les cadres à l'égard de la GAR et qu'ils perçoivent plusieurs effets négatifs de ses outils – à leurs yeux, illégitimes

---

<sup>6</sup> Au plan méthodologique, soulignons que c'est plutôt rassurant quant à la qualité des données et de nos analyses.

– sur leur travail et sur le climat de l'école. Nos analyses indiquent que les représentants de ces groupes participant à la consultation à propos de la création de l'INEÉ ont été fidèles aux opinions de leurs membres.

Aussi, nos résultats sont proches de ceux rapportés par Coburn et Talbert (2006) sur les diverses conceptions de l'usage de données probantes en milieu scolaire américain. En effet, dans leur recherche qualitative réalisée auprès des acteurs locaux de l'éducation, ils montrent que la conception de la preuve n'est pas la même chez les divers personnels des systèmes éducatifs. Ils soutiennent que ces conceptions influent sur la réception de l'EBP ainsi que sur son articulation avec les instances éducatives. Les administrateurs dont les tâches demandent de considérer la recherche ont tendance à avoir une conception plus élaborée de la preuve et de la recherche, plus près de la signification qui leur est accordée dans les politiques fédérales américaines, que leurs collègues enseignants. Ils ont aussi tendance à accorder une importance capitale à la recherche dans leur pratique. En fait, la pression mise sur les cadres supérieurs pour qu'ils justifient leurs décisions à partir de données probantes explique probablement ce groupement naturel des idées en fonction de la position hiérarchique. De la même manière, les points de vue des administrateurs de première ligne, situés hiérarchiquement entre les administrateurs de haut niveau et les enseignants, sont plus mitigés. Ils doivent effectivement agir comme lien entre les directives des têtes dirigeantes et la rétroaction effective des enseignants. Ils doivent considérer des éléments de différente nature dans leur prise de décision. Ces acteurs du niveau intermédiaire détiennent donc les positions les plus modérées : ils soutiennent l'évaluation de la preuve selon de multiples mesures et ont une attitude principalement sceptique ou stratégique par rapport à la recherche. Les enseignants détiennent de manière univoque les conceptions les plus éloignées de celle véhiculée par le gouvernement fédéral américain. L'approche des enseignants, les acteurs du terrain, est centrée sur les processus d'apprentissage, plutôt que sur les résultats. Ils accordent à leur jugement une plus grande valeur : leurs observations au quotidien peuvent expliquer ce que les chiffres échouent à démontrer.

Coburn et Talbert (2006) s'emploient à démontrer que les administrateurs scolaires ont un rôle complexe de production de sens (*sensemaking*) inhérent à la mise en œuvre de

politiques éducatives basées sur la preuve et un rôle de médiation afin de favoriser la cohésion des niveaux organisationnels. Ces administrateurs pourraient à la fois présenter et relativiser la preuve et, par-là, permettre l'intégration de ce type de démarche à la culture scolaire. Dans cette optique, il n'y a pas transformation du noyau technique par une instrumentation qui lui est exogène, mais plutôt une appropriation et une transformation des dispositifs pour correspondre aux besoins des professionnels.

Honig et Coburn (2008) soutiennent que cette médiation sera d'autant plus efficace que les cadres intermédiaires utiliseront différents types de savoirs et de données, à la fois les données probantes et les données d'expérience. Il importe en effet de coupler les données probantes aux savoirs d'expérience des acteurs, car ces savoirs médiatisent et filtrent les données probantes (Coburn *et al.*, 2009). Même si l'EBP rejette les savoirs d'expérience, les administrateurs y réfèrent, car ils sont ainsi mieux à même de construire des stratégies de mise en œuvre appropriées. Ces auteures montrent aussi que les usages des données probantes sont multiples : s'il faut se mettre à la recherche de ces données, attirer l'attention sur elles ou au contraire l'éloigner, il faut surtout les interpréter. Or, ces données sont souvent ambiguës dans leur signification et dans leur traduction en action. Ce travail d'interprétation revêt une dimension fondamentalement politique. Paradoxalement, alors que l'EBP entend contourner ou réduire cette dimension dans la décision, elle est réintroduite par la nécessaire interprétation que les acteurs doivent faire de ce que la recherche est censée dire. L'EBP n'est pas l'antidote à la politique ; au contraire, parfois les données probantes deviennent des outils et des arguments d'une lutte politique. Cet usage plus symbolique que conceptuel de la recherche est contraire à ce que prescrit le modèle de l'EBP. L'usage des données probantes apparaît donc plus complexe que le modèle de l'EBP ne le laisse croire. Il n'évacue pas le politique.

Les **cadres et les directions** sont donc proches de l'enjeu de la production des données probantes. On peut penser que ce groupe est le plus familier avec les notions et concepts liés à la GAR et au nouveau management public. Le groupe des **professionnels** quant à lui semble marquer son adhésion au projet en référence à l'exigence de mobiliser les meilleures pratiques pour intervenir auprès des élèves en difficulté. Ils insistent sur les actions auprès

des élèves en difficulté, ce qui est leur spécificité dans le travail éducatif de l'école obligatoire. Peut-on parler d'une alliance objective entre les cadres et les professionnels ? Nous sommes davantage portés à parler d'une convergence de vue sur la pertinence de la création de l'INEÉ, quoique pour des motifs assez différents. Ne pourrions-nous pas penser que les professionnels se retrouvent dans un entre-deux entre les enseignants et les directions, car comme les enseignants, ils lisent l'INEÉ à travers leur travail direct qui se fait surtout auprès des personnes en difficulté ? Ils appartiennent aussi à des ordres professionnels dont les cadres de référence voisinent ceux de la médecine et sont de nature psycho médicale. Dans ces cadres cognitifs, les données probantes sont une source importante de légitimité de leur intervention.

Les **enseignants** sont les seuls à se préoccuper des liens entre le CSE et l'INEÉ. On peut se demander si ce qui est en jeu ce n'est pas le mode d'intervention que les deux organismes ont. Le CSE publie des études et des avis généraux et laisse les acteurs éducatifs s'approprier les recommandations. Le fonctionnement avec les données probantes est tout à fait différent et nettement plus prescriptif : il faut, par exemple, arrêter d'utiliser les interventions qui ne sont pas prouvées efficaces et adopter impérativement celles qui sont « avérées ». On peut aussi penser que la présence d'enseignant.es dans les différentes commissions est importante pour les enseignants, car il y a là une possibilité d'avoir voix au chapitre. Par ailleurs, les représentations des enseignants tournent autour du respect de leur jugement et de leur autonomie professionnelle.

Quant aux **universitaires et aux chercheurs**, leurs interventions portent sur la nouvelle organisation proposée dans l'écosystème éducatif québécois, incluant les organismes de transfert. Ces interventions mettent beaucoup de l'avant la question des savoirs, de leur production et de leur diffusion. Cela donne l'impression que les chercheurs interviennent en mettant de l'avant ce qui les interpelle le plus, soit leur participation, incitée, voire exigée, par les agences de recherche, dans leur mission de transfert de connaissances. En d'autres termes, cette question du transfert du savoir produit dans la pratique professionnelle des acteurs de l'école est depuis un moment au cœur de leur préoccupation et pour plusieurs, un élément de plus en plus central de leur expertise. Dans le cas des chercheurs, on peut se

demander si leurs interventions ne s'établissent pas comme les autres catégories à partir d'une dimension de plus en plus structurante de leur éthos. En effet, la question du transfert fait maintenant partie de leur tâche ou de leur fonction. Ils peuvent donc être interpellés dans cet aspect de leur travail.

Les **organismes et acteurs de l'interface** sont dans une position difficile face à l'INEÉ, car celui-ci, s'il est mis sur pied, viendra transformer l'écologie du transfert à laquelle ils appartiennent : s'agit-il d'un nouveau collaborateur ou d'un prétendant au trône, tassant à la marge les organismes existants ? Suivant leur anticipation, divers organismes de l'interface se prononcent en faveur ou en opposition à la création de l'INEÉ, alors que d'autres se contentent de présenter des réflexions, des réserves ou des conditions estimées importantes pour la réussite du nouvel organisme. Par ailleurs, le CSE se dit prêt à intégrer la mission de l'INEÉ dans son fonctionnement et à créer une commission permanente de la recherche en son sein. En outre, le CSE estime que la catégorisation des niveaux de preuves scientifiques issue du domaine de la santé (MEES, 2017a, p. 13) se fonde sur une conception de la recherche difficilement compatible avec la variété des orientations épistémologiques et méthodologiques de la recherche en éducation. Pour sa part, l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICEA) estime que rien dans le document de consultation ne justifie de créer un nouvel organisme. Au contraire, les objectifs proposés à l'intention d'un nouvel organisme sont déjà poursuivis par des organismes existants. Il serait donc préférable que le groupe de travail privilégie le renforcement des organismes existants pour répondre aux objectifs qu'il propose.

On peut résumer notre discussion des résultats en fonction des trois axes structurant le projet de création de l'INEÉ dans ce tableau synthèse suivant :

**Tableau 1 : Synthèse des résultats de l'analyse des mémoires déposés à la consultation sur la création de l'INEÉ en fonction des trois axes structurant le projet et suivant les catégories de groupes d'acteurs.**

| CATÉGORIES                                                                                     | RÉSULTATS                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| GROUPE D'ACTEURS EN LIEN AVEC LES TROIS DIMENSIONS STRUCTURANT LE PROJET DE CRÉATION DE L'INEÉ | INEÉ : instance politique de certification des savoirs et de détermination des pratiques légitimes                                                                                                                                | Un credo scientifique : les données probantes                                                                                                                                                                                                                                             | Diffusion et transfert des savoirs pour une pratique efficace                                                                                                                                                                                                                                        |
| ENTREPRENEURS INSTITUTIONNELS                                                                  | <b>Centralité de l'éducation et de l'amélioration de l'efficacité des décisions et des pratiques, en contexte de ressources limitées.</b><br><b>L'INESS comme modèle de référence pour poursuivre l'excellence des pratiques.</b> | L'INEÉ : instance de détermination des besoins prioritaires en matière de connaissances, de diffusion et de développement. La science et la méthodologie des synthèses des savoirs et des pratiques avérées comme voie vers la réussite éducative et sa gestion efficace par les acteurs. | Mobilisation des savoirs et transfert <i>top down</i> à partir de synthèses de savoirs scientifiques et tacites (évalués), traduits en avis, recommandations et guides de pratique, déposés sur des plateformes et incorporés aux formations continues des personnels, suivant le modèle de l'INESS. |

|                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>CADRES ET DIRECTIONS</p> <p><b>Soutien fort</b></p> <p><b>Amplification du projet (à tous les ordres d'enseignement)</b></p> | <p><b>La centralité de l'INEÉ, sa gouvernance</b> (structure, indépendance, composition, consultation, apolitique, avis, ministre) <b>et sa mission</b> : identifier, dresser, mener, guider, suggérer, avérer, concevoir.</p> | <p><b>L'éducation fondée sur la preuve</b> : résultat, recherche, connaissance, probant, synthèse, efficace, consultation, plateforme, condition, question, disponible, scientifique, meilleur, efficace.</p> <p><b>Rôle de l'INEÉ dans la détermination des priorités de recherche et dans la planification et le financement de la recherche en milieu scolaire.</b></p> | <p><b>Le rôle des centres de services scolaires (CSS), des écoles et du personnel professionnel et de direction</b> dans la mise en place d'une éducation fondée sur la preuve : professionnel, personnel, commission, service, projet, équipe, formation.</p> <p><b>Rôle de l'INEÉ dans la formation continue du personnel enseignant des CSS en partenariat avec les professionnels des SÉ des CSS.</b></p> |
| <p>ENSEIGNANTS ET ASSOCIATIONS</p> <p><b>Opposition à l'INEÉ, instrument de la GAR</b></p>                                      | <p>L'INEÉ en relation avec d'autres organismes d'interfaces, de transfert et de recherche (CTREQ, CSE, PÉRISCOPE, CRIFPE, CRIRES, LADIPE).</p> <p><b>Pour une meilleure coordination de cet écosystème.</b></p>                | <p>Pour une prise en compte de la diversité des savoirs (scientifiques et expérientiels), pour diversité des recherches et des méthodologies et pour diversité modalités de concertation entre</p>                                                                                                                                                                         | <p><b>Centralité de l'enseignant en tant que professionnel doté de jugement et autonome dans sa relation avec les élèves</b> : professionnel, personnel, formation, autonomie, profession, jugement, développement, besoin, démarche, perfectionnement.</p>                                                                                                                                                   |

|                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | chercheurs et praticiens <sup>7</sup> . Relativisation de la recherche sur l'« effet enseignant ».                                                                                                                                                                                                                                                                          | <b>L'INEÉ instance de limitation de l'autonomie professionnelle, de l'exercice libre du jugement, de contrôle du développement professionnel et de standardisation et uniformisation de la pratique.</b> |
| PROFESSIONNELS ET ORDRES<br><br><b>Soutien majoritaire au projet d'INEÉ en harmonie avec la vision de leur rôle et place en éducation</b> | <b>Centralité de l'enfant et de l'élève en difficulté dont les besoins d'apprentissage doivent être comblés</b> par l'intervention ou le service éducatif de qualité d'un professionnel, basée sur la science, ce qui met ce groupe en harmonie avec le projet d'INEÉ. Importance de la présence de ce professionnel en milieu scolaire. | Rôle de l'INEÉ dans la production et le transfert des savoirs sur les apprentissages, sur les élèves aux besoins particuliers et sur l'environnement socio-éducatif. Une spécification du mandat quant aux objets à propos desquels compiler des données probantes et rôle essentiel des professionnels dans le transfert des données probantes dans les milieux scolaires. | L'INEÉ et la diffusion des savoirs scientifiques et d'expérience jugés efficaces, favorisant le jugement professionnel, une éthique et une rigueur de travail des personnels scolaires <sup>8</sup> .    |

<sup>7</sup> Tiré de l'analyse de contenu des mémoires.

<sup>8</sup> Analyse de contenu des mémoires.

|                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>UNIVERSITAIRES ET CENTRES DE RECHERCHE</p> <p><b>Des pour et des contres</b></p>                                                              | <p>L'INEÉ dans l'écologie plus large de l'ensemble des organismes engagés dans le transfert des connaissances : CSE, PÉRISCOPE, FQRSC.</p>             | <p>Débat épistémologique sur la recherche et ses types (collaborative ou externe), ses méthodologies (quantitative, qualitative, expérimentale, in situ, mixte ou unique), et de son transfert. Enjeu de la hiérarchisation de la recherche, de la dé/contextualisation des résultats, d'un transfert <i>top down</i> et fermé à l'innovation.</p> | <p><b>Centralité de la formation et de l'accompagnement du personnel enseignant</b></p> <p>Discussion sur les modalités : accompagnement et formation aux bonnes pratiques.</p>                                                                                                           |
| <p>ACTEURS DE L'INTERFACE</p> <p><b>CTREQ, CSE, ICEA, RCAAQ, FRQ, Fondation Alpha</b></p> <p><b>Des pour, des contre et des avis neutres</b></p> | <p><b>Centralité de la réussite en milieu scolaire et du transfert de la recherche en éducation</b>, ce qui définit les organismes de l'interface.</p> | <p>L'INEÉ et la catégorisation des niveaux de preuves scientifiques issue du domaine de la santé et difficilement compatible avec la variété des orientations de la recherche en éducation. Pour une approche pluraliste de la recherche.</p>                                                                                                      | <p>Réflexions, réserves et conditions estimées importantes pour la réussite de l'INEÉ : prise en compte du point de vue autochtone, perspective partenariale et non <i>top down</i>, accompagnement des prises de risques par les enseignants, renforcement des organismes existants.</p> |

Les différences rapportées dans ce tableau signifient-elles des oppositions ou des accents propres qui révèlent autant des convergences que des divergences ? À partir de nos analyses, il est difficile de conclure que les représentations des groupes s'opposent nettement, sauf celles des cadres et des directions, d'une part, et celles des enseignants et de leurs associations, d'autre part. Nos analyses montrent que chaque groupe d'acteurs du champ se positionne au regard de la création de l'institut à partir des représentations consacrées qu'ils se forgent de son expertise et qu'il entend défendre et promouvoir. Sous cet angle, ce résultat n'est pas étonnant et indique qu'en dépit des différences entre organismes d'une même catégorie, il y a bien un horizon appréciatif partagé à partir duquel les groupes d'une même catégorie prennent position. Il y a aussi une occasion saisie par tous les acteurs et organismes de se manifester et d'affirmer haut et fort leur expertise.

Comment qualifier cet horizon appréciatif commun ? Si tous les groupes et organisations reconnaissent la légitimité d'une meilleure articulation entre la recherche et la pratique et en ce sens si personne ne se présente comme défenseur d'une recherche fondamentale sans aucun lien avec les problématiques vécues par les praticiens ou comme tenant d'un enseignement totalement empirique et artisanal, il y a néanmoins des différences notables dans les conceptions de la recherche et dans les modèles privilégiés de transfert vers la pratique. L'horizon appréciatif commun, idéal et voie d'avenir est vraisemblablement défini par la notion de pratique réflexive, une réflexivité nourrie par la recherche et par le dialogue entre chercheurs et praticiens. Il est aussi cadré par une quête d'efficacité qui est à la fois professionnelle – tout enseignant souhaite que son enseignement engendre l'apprentissage de ses élèves – et bureaucratique – les cadres et les directions ont pour fonction d'assurer la réussite suivant les indicateurs en vigueur. De cela, tous les groupes et organisations semblent convenir, en accord avec les référentiels de compétences professionnelles en vigueur pour les acteurs de l'éducation et une vision de l'école centrée sur la réussite. Cet horizon commun ne fait pas disparaître les sources de tensions et de divisions entre les catégories de groupes et d'organisations étudiées et en leur sein même : la notion même de donnée probante, la hiérarchisation de la recherche, son pilotage, l'autonomie professionnelle des enseignants – et aussi des directions –, les modèles de transfert à privilégier (accompagnement ou formation aux bonnes

pratiques), etc. Il y a là matière à débat, mais celui-ci apparaît tout de même cadré. Le débat est plus vif parmi la catégorie des chercheurs et des universitaires, ce qui ne surprend guère, dans la mesure où le débat est caractéristique du champ universitaire et de la recherche qui s'y est institutionnalisée.

## Conclusion

Nous avons formulé au départ l'hypothèse d'une liaison forte entre le projet de création de l'INEÉ et l'institutionnalisation de la GAR. Nous en avons cherché les traces dans les mémoires présentés à la consultation publique. Les résultats préliminaires révèlent que ces traces existent dans le monde lexical des cadres et des directions, dans celui des enseignants et de leurs associations syndicales, ainsi que dans celui de certains universitaires. Il est par ailleurs peu présent dans celui des professionnels et des organismes de l'interface, davantage marqué par l'importance des données probantes et une épistémologie plus positiviste chez les ordres professionnels, et par leur rôle dans l'interface de la recherche et de la pratique, pour les organismes dont c'est la fonction. Par ailleurs, on peut penser que les cadres et les directions d'une part, et les professionnels d'autre part, convergent dans une vision commune positive de l'INEÉ et de la conception de la recherche et du transfert qui la caractérise et qui est typique du mouvement de l'éducation basée sur la preuve.

Nos résultats invitent à inscrire le projet de création de l'INEÉ dans le cadre de l'*accountability* typique du Québec, à savoir une *accountability* réflexive. Celle-ci est caractérisée par un fort alignement des outils de l'action publique et des paliers du système, une conception de l'acteur réflexif et une médiation de la régulation par des dispositifs externes (évaluation, contrôle et soutien) et des dispositions internes des acteurs (formation, développement professionnel, communautés d'apprentissage ou de pratique). Si l'on accepte l'idée que tous se retrouvent dans ce type de cadre gestionnaire, des analyses plus poussées nous permettraient vraisemblablement de dégager des différences de pondération entre les éléments de ce type d'*accountability*. Par exemple, il semble évident que les cadres et les directions estiment nécessaire un fort alignement des outils et des paliers – encore que certaines directions entendent conserver une certaine autonomie au niveau de leur établissement – : ils voient dans les données probantes un puissant outil d'alignement et de régulation de l'action des uns et des autres, et notamment des enseignants. Les professionnels et leurs ordres professionnels ne sont pas en reste à ce propos : ils se voient comme des acteurs clés dans le transfert des bonnes pratiques, notamment auprès des élèves en difficulté et des enseignants

qui œuvrent auprès de ce public. Les catégories des enseignants et des acteurs de l'interface affichent des positions plus critiques du projet de création de l'INEÉ, perçu comme *top down*, peu respectueux de l'autonomie professionnelle des enseignants et de leurs savoirs d'expérience, et peu sensible aux contextes de la pratique. Ces groupes craignent un trop fort alignement des outils et des paliers et voient dans l'INEÉ un outil d'un pouvoir gestionnaire grandissant. Les chercheurs et les universitaires logent tantôt proches des cadres, des directions et des professionnels, tantôt proches des enseignants et des organismes de l'interface. À suivre, donc... !

## Références

- Battilana, J., B. Leca et E. Boxenbaum (2009). How Actors Change Institutions: Towards a Theory of Institutional Entrepreneurship, *The Academy of Management Annals*, 3 (1), 65-107.
- Bourdieu, P. (1992). *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*. Paris, Seuil, Essais.
- Bourdieu, P. (1984). *Questions de sociologie*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- Clark, D. (2002). Neoliberalism and Public Service Reform: Canada in comparative Perspective. *Canadian Journal of Political Science/Revue canadienne de science politique*, 35 (4), 771-793.
- Coburn, C. et Talbert J. E. (2006), Conceptions of Evidence Use in School Districts : Mapping the Terrain, *American Journal of Education*, 112 (4), 469-495.
- Dardot, P. et C. Laval (2009). *La nouvelle raison du monde. Essai sur la société néolibérale*. Paris, La Découverte, Poche/Sciences humaines et sociales.
- Demazière, D., C. Lessard, J. Morrisette (2013). Les effets de la Nouvelle Gestion Publique sur le travail des professionnels : transpositions, variations, ambivalences. Introduction au numéro thématique : « Métiers de relation et nouvelle gestion publique », *Éducation et Sociétés*, 2013/2 (32), 5-20.
- Fligstein, N. et D. McAdam (2011). Toward a General Theory of Strategic Action Fields, *Sociological Theory*, 29 (1), 1-26.
- Fullan, M., Rincón-Gallardo, S. et A. Hargreaves (2015). Professional Capital as Accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 23 (15), 1-17.
- Hardy, C. et S. Maguire (2017). Institutional Entrepreneurship and Change in Fields. Dans Greenwood, R., C. Oliver, T., B. Lawrence, R. et E. Meyer, *The Sage Handbook of Organizational Institutionnalism*. London, Sage Publications.
- Honig M. et C. Coburn (2008). Evidence-Based decision-making in School District Central Office: Toward a Policy and Research Agenda, *Educational Policy*, 22 (4), 578-608.
- Hood, C. (1995). Contemporary public management: a new global paradigm? *Public Policy and Administration*, 10 (2), 104-117.

- Hood, C. (1991). A Public Management for all Seasons?, *Public Administration*, 69 (1), 3-19.
- Lahire, B. (1999). Champ, hors-champ, contrechamp. Dans B. Lahire (dir.), *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu*, Paris, Éditions La Découverte, p. 23-74.
- Lahlon S., (1995) Penser Manger. Les représentations sociales de l'alimentation, Thèse de doctorat, École des hautes Études en Sciences Sociales, Paris
- Lawrence, T. B., Suddaby, R., et Leca, B. (2009). Introduction : theorizing and studying institutional work. Dans T. B. Lawrence, R. Suddaby et B. Leca (dir.), *Institutional Work : Actors and Agency in Institutional Studies of Organizations*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 1-27.
- Lawrence, T. et R. Suddaby (2006). Institutions and Institutional Work. Dans S. R. Clegg, C. Hardy, T. B. Lawrence et W. R. Nord (dir.). *Sage Handbook of Organizations Studies*, 2<sup>e</sup> édition, London, Sage, p. 215-254.
- Lessard, C. (2021). L'OCDE et l'éducation : déclinaison d'un changement institutionnel et impératif d'adaptation d'un apprenant perpétuel. *Éthique en éducation et formation*, (11), 101-124. <https://doi.org/10.7202/1084199ar>
- 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*. Québec, Presses de l'Université Laval.
- Merrien, F.-X. (1999). La Nouvelle Gestion publique, un concept mythique. *Lien Social et Politiques*, (41), 95-103.
- Saussez, F. et C. Lessard (2009). Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, (168), 111-136
- Seo, Myeong-Gu et Douglas Creed, W. E. (2002). Institutional Contradictions, Praxis, and Institutional Change : A Dialectical Perspective. *The Academy of Management Review*, 27, (2), 222-247.
- Schon, D. A. et Rein M. (1994). *Frame Reflection: Toward the Resolution of Intractable Policy controversies*, New York, Basic Books.
- Slimane, K. B. et B. Leca (2010). Le travail institutionnel : origines théoriques, défis et perspectives, *Management & Avenir*, (37), 53-69.

## Appendices

### Appendice A : Acronymes des organismes ayant participé à la consultation sur la création de l'INEÉ

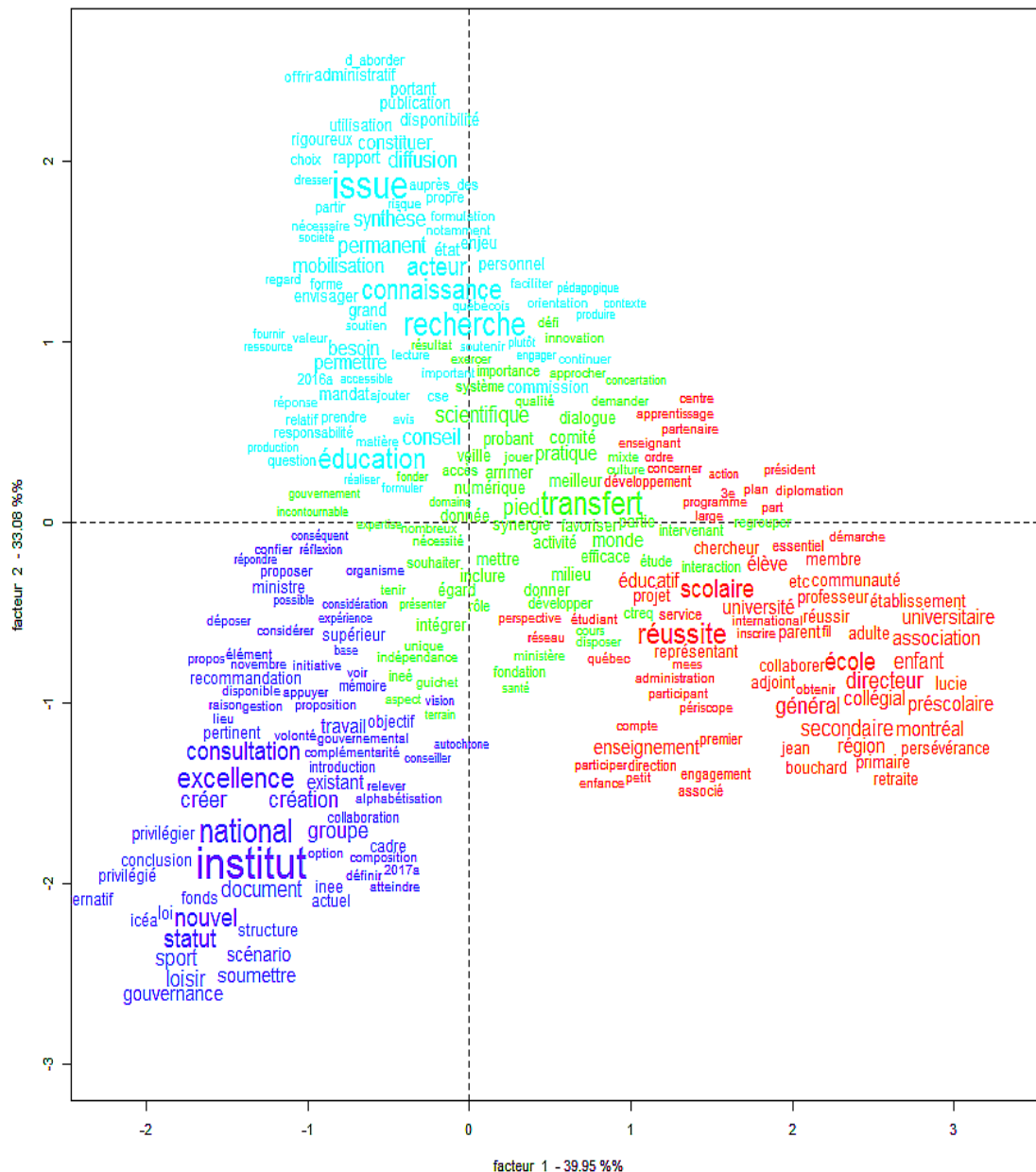
ACCPQ : Association des conseillères et conseillers pédagogiques du Québec  
ADEREQ : Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec  
ADIGECS : Association des directions générales des centres de services scolaires  
AMDES : Association montréalaise des directions d'établissements scolaires  
AQCS : Association québécoise des cadres scolaires  
AQPS : Association québécoise des psychologues scolaires  
ARQ : Association de la recherche qualitative  
CAPFE : Comité d'agrément des programmes de formation en enseignement  
CERTA : Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage  
CRÉAS : Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences  
CRIFPE : Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante  
CRIRES : Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire  
CSE : Conseil supérieur de l'éducation  
CSN : Confédération des syndicats nationaux  
CSQ : Centrale des syndicats du Québec  
CTREQ : Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec  
EREST : Équipe de recherche en éducation scientifique et technologique  
FAE : Fédération autonome de l'enseignement  
FCPQ : Fédération des comités de parents du Québec  
FCSQ : Fédération des commissions scolaires du Québec  
FEEP : Fédération des établissements d'enseignement privés du Québec  
FPPE-CSQ : Fédération des professionnelles et professionnels de l'enseignement-Centrale des syndicats du Québec  
FQDE : Fédération québécoise des directions d'établissements d'enseignement  
FRQ-SC : Fonds de recherche du Québec-Société et culture.  
FSE-CSQ : Fédération des syndicats de l'enseignement-Centrale des syndicats du Québec  
ICEA : Institut de coopération pour l'éducation des adultes  
PÉRISCOPE : Plateforme Échange, Recherche et Intervention sur la SColarité : Persévérance et Réussite.  
TELUQ : Université TÉLUQ

## **Appendice B : AFC et dendrogrammes pour les catégories d'acteurs participant à la consultation sur la création de l'INEÉ**

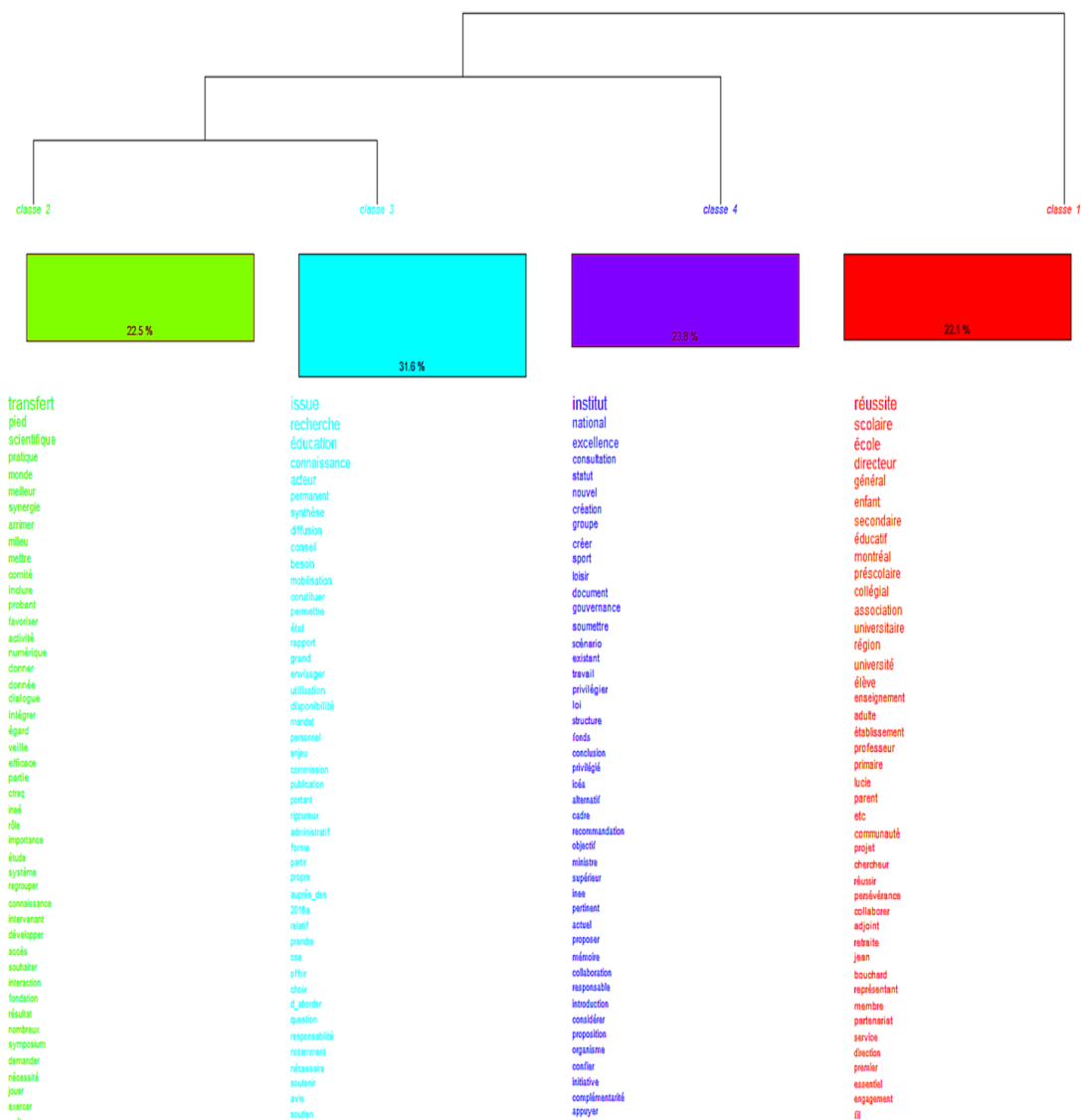
Cet appendice propose la visualisation des différents classements hiérarchiques descendants (CHD) pour un maximum de dix classes sous deux formes : dendrogrammes et plans factoriels.

Sur 63 textes possiblement déposés, nous avons analysé 44 textes (19 textes non analysés, car manquants [non transmis ou non rédigés]) répartis en cinq catégories d'acteurs distinctes.

- **4.1 Entrepreneurs institutionnels** (6 textes analysés) : 4 classes obtenues (CHD pour 10 classes maximum) : classe 1 rouge (22,1 %), classe 4 violette (23,8 %), classe 3 bleue (31,6 %), classe 2 verte (22,5 %)

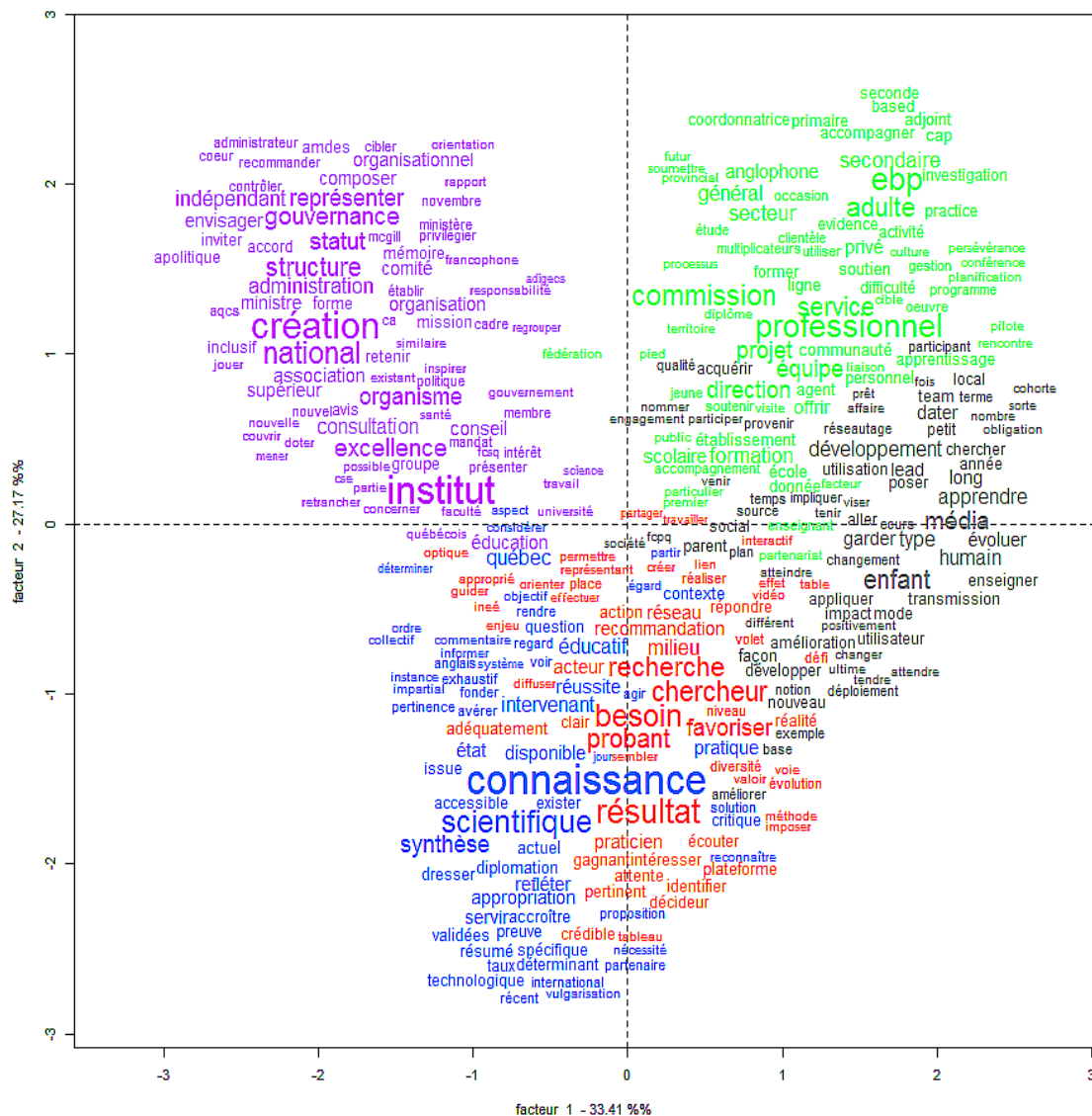


Plan factoriel 4.1

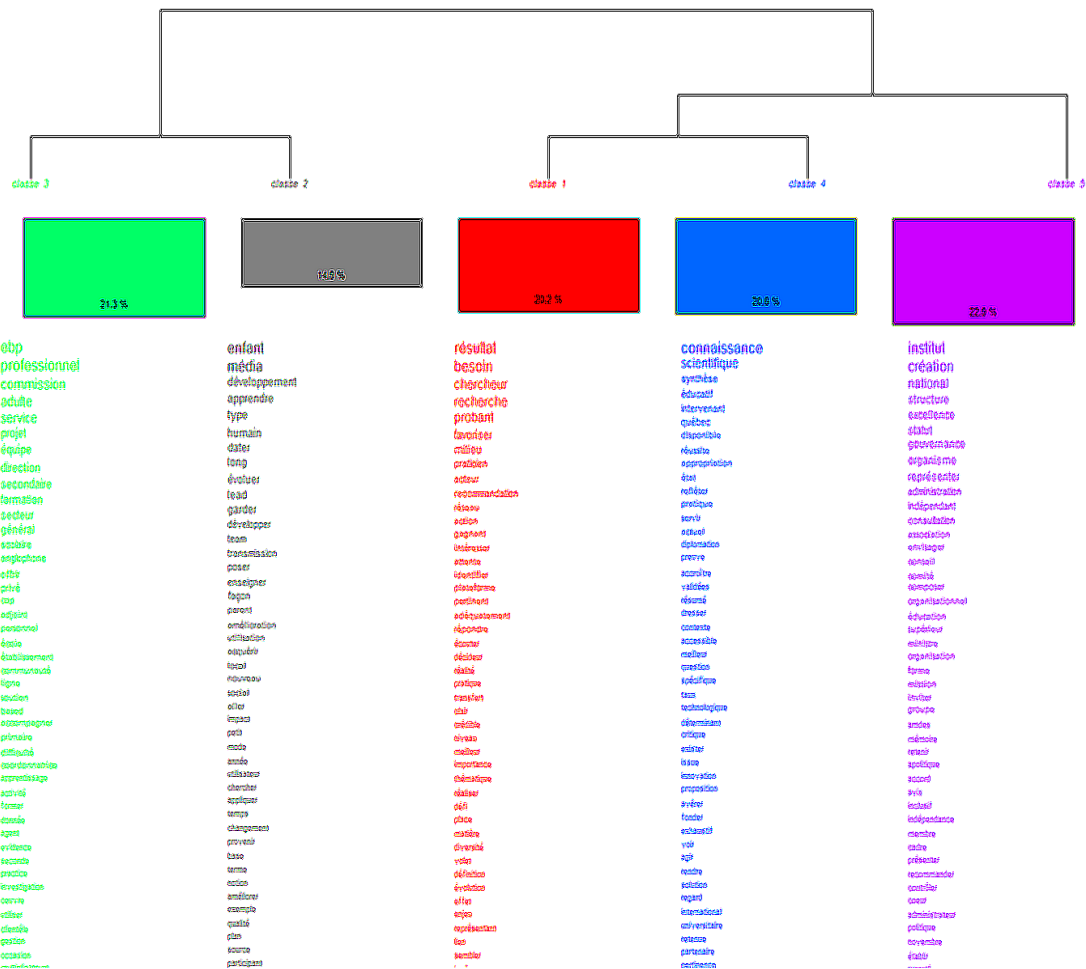


Dendrogramme 4.1

- 4.2 Cadres et directions (11 textes analysés) :**  
 5 classes obtenues (CHD pour 10 classes maximum) : classe 1 rouge (20,2 %), classe 5 violette (22,9 %), classe 2 grise (15,9 %), classe 4 bleue (20,6 %), classe 3 verte (21,3 %)

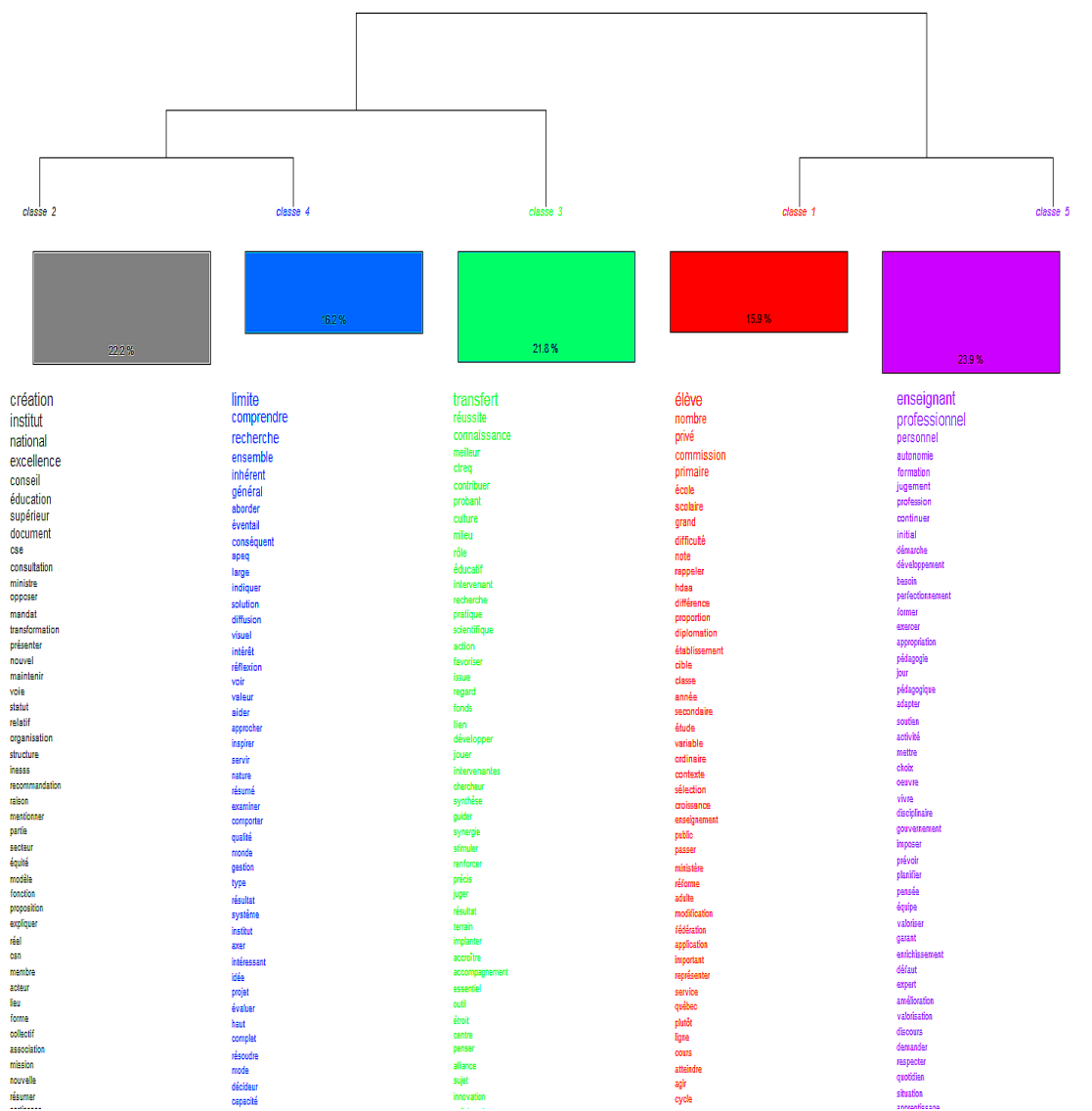


Plan factoriel 4.2

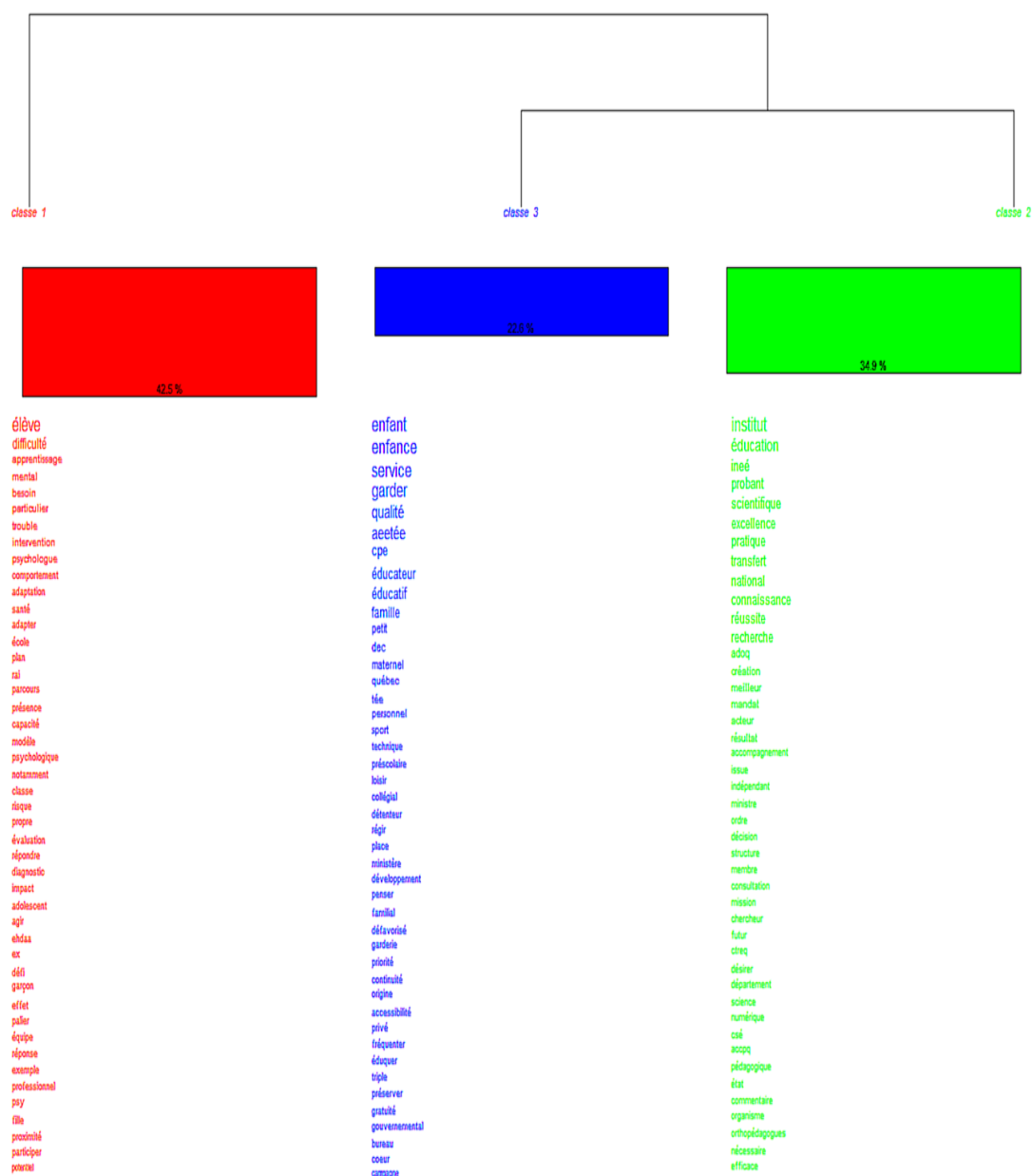




Plan factoriel 4.3

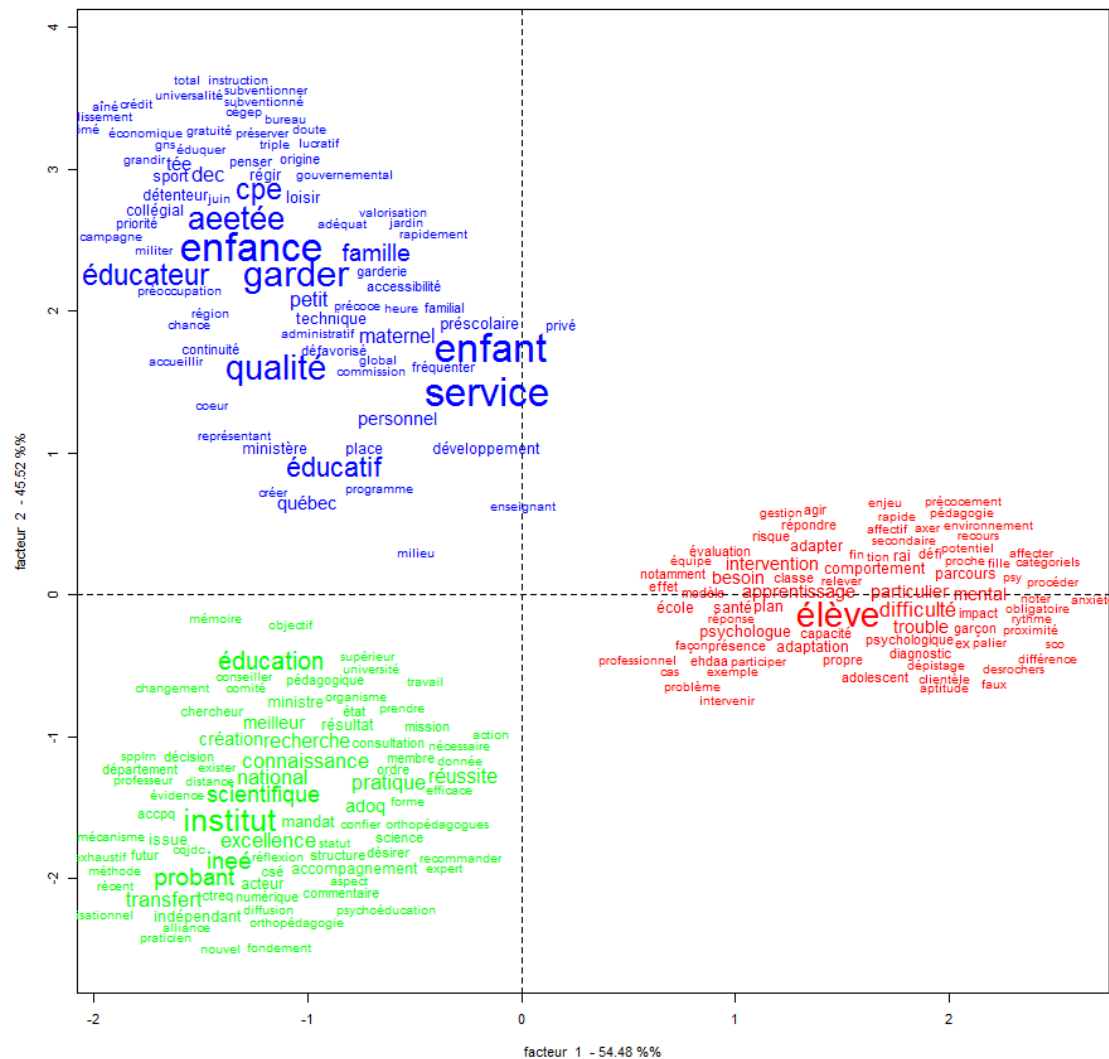


Dendrogramme 4.3



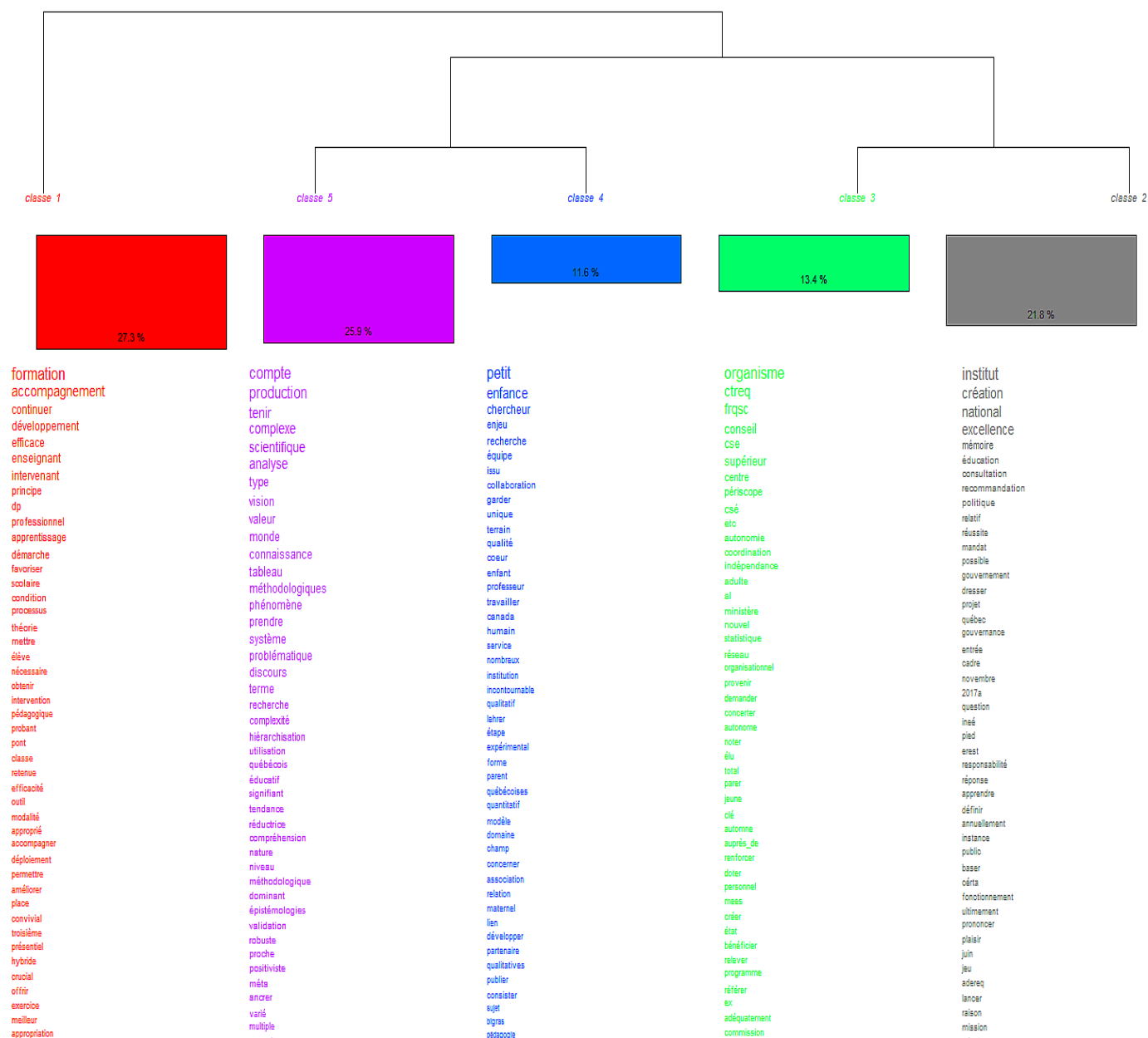
Dendrogramme 4.3

- **4.4 Professionnels de l'éducation** (10 textes analysés) : 3 classes obtenues (CHD pour 10 classes maximum) : classe 1 (42,5 %), classe 3 bleue (22,6 %), classe 2 verte (34,9 %)



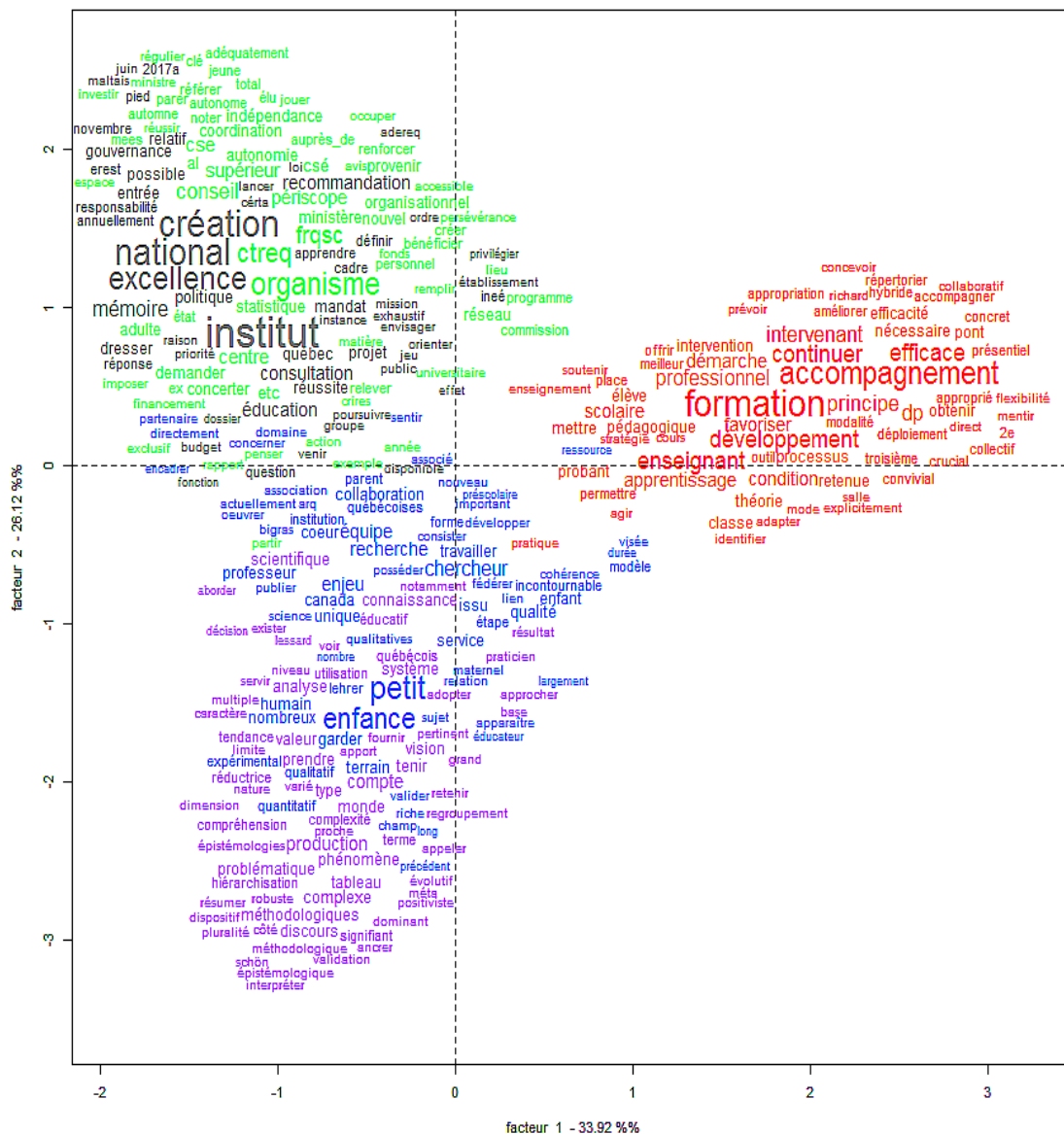
Plan factoriel 4.4

## Faire preuve en éducation. Analyse des mémoires présentés à la consultation publique sur la création d'un institut national d'excellence en éducation



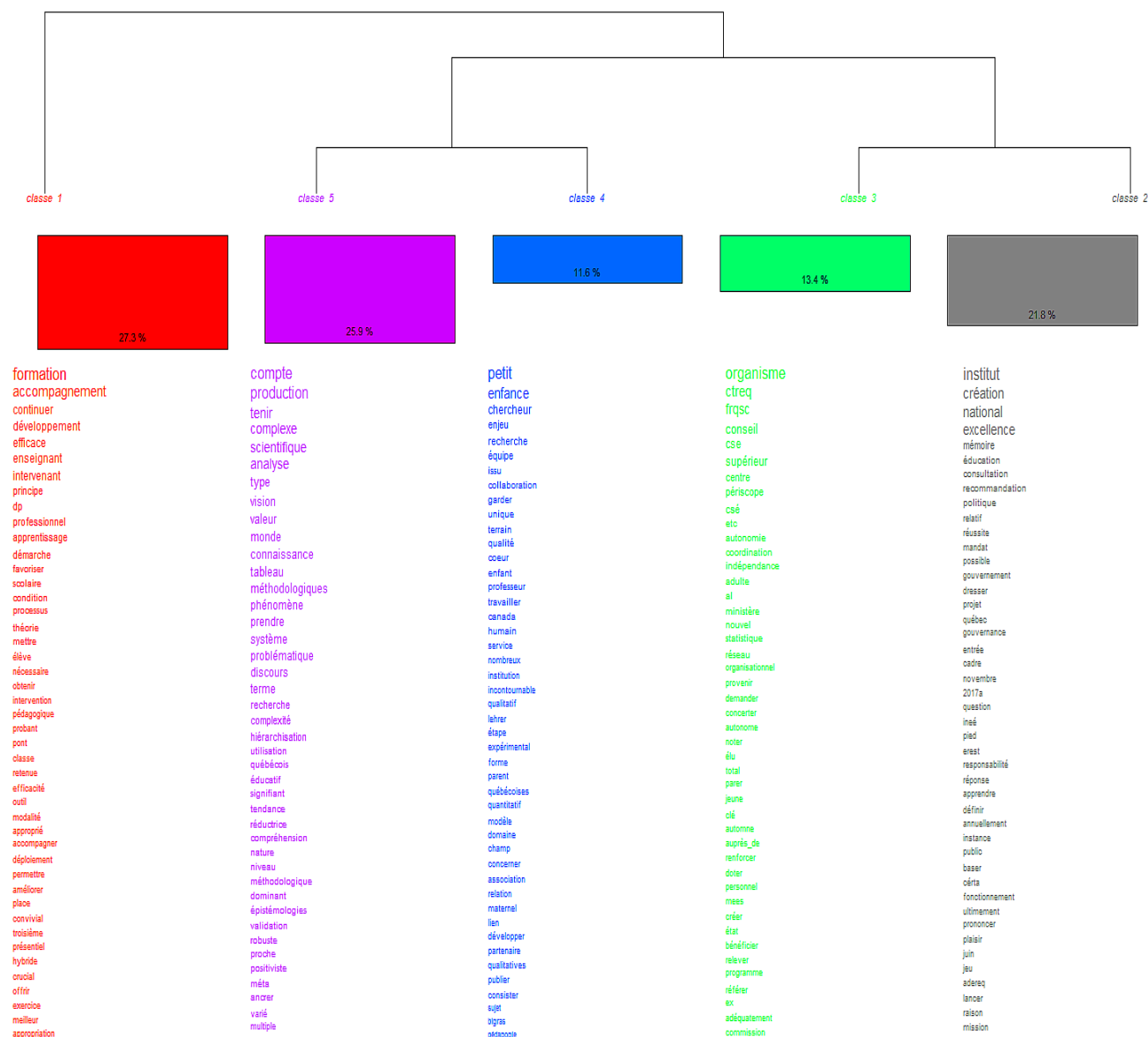
Dendrogramme 4.4

- **4.5 Universitaires et chercheurs** (11 textes analysés) : 5 classes obtenues (CHD pour 10 classes maximum) : classe 1 rouge (27,3 %), classe 5 violette (25,9 %), classe 2 grise (21,8 %), classe 4 bleue (11,6 %), classe 3 verte (13,4 %)



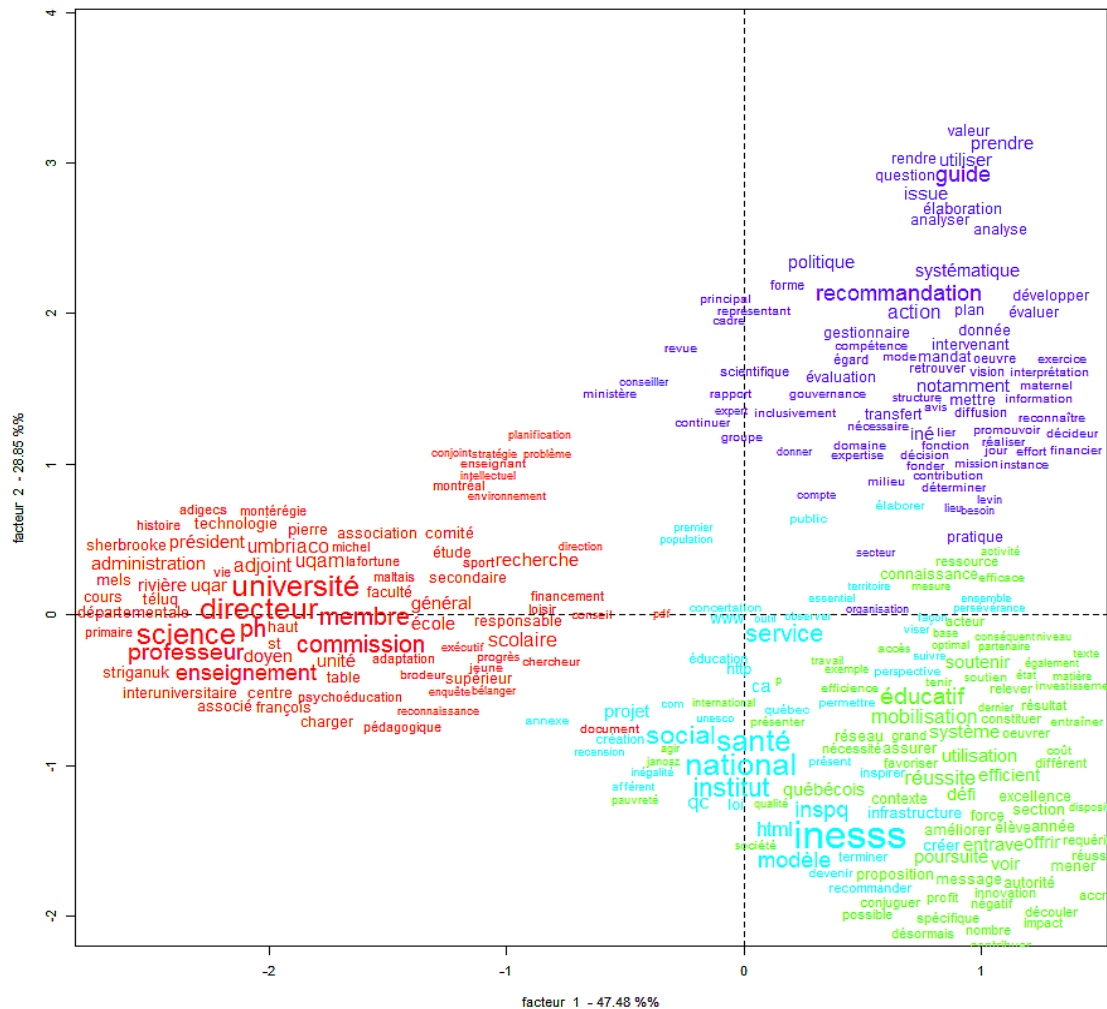
Plan factoriel 4.5

# Faire preuve en éducation. Analyse des mémoires présentés à la consultation publique sur la création d'un institut national d'excellence en éducation

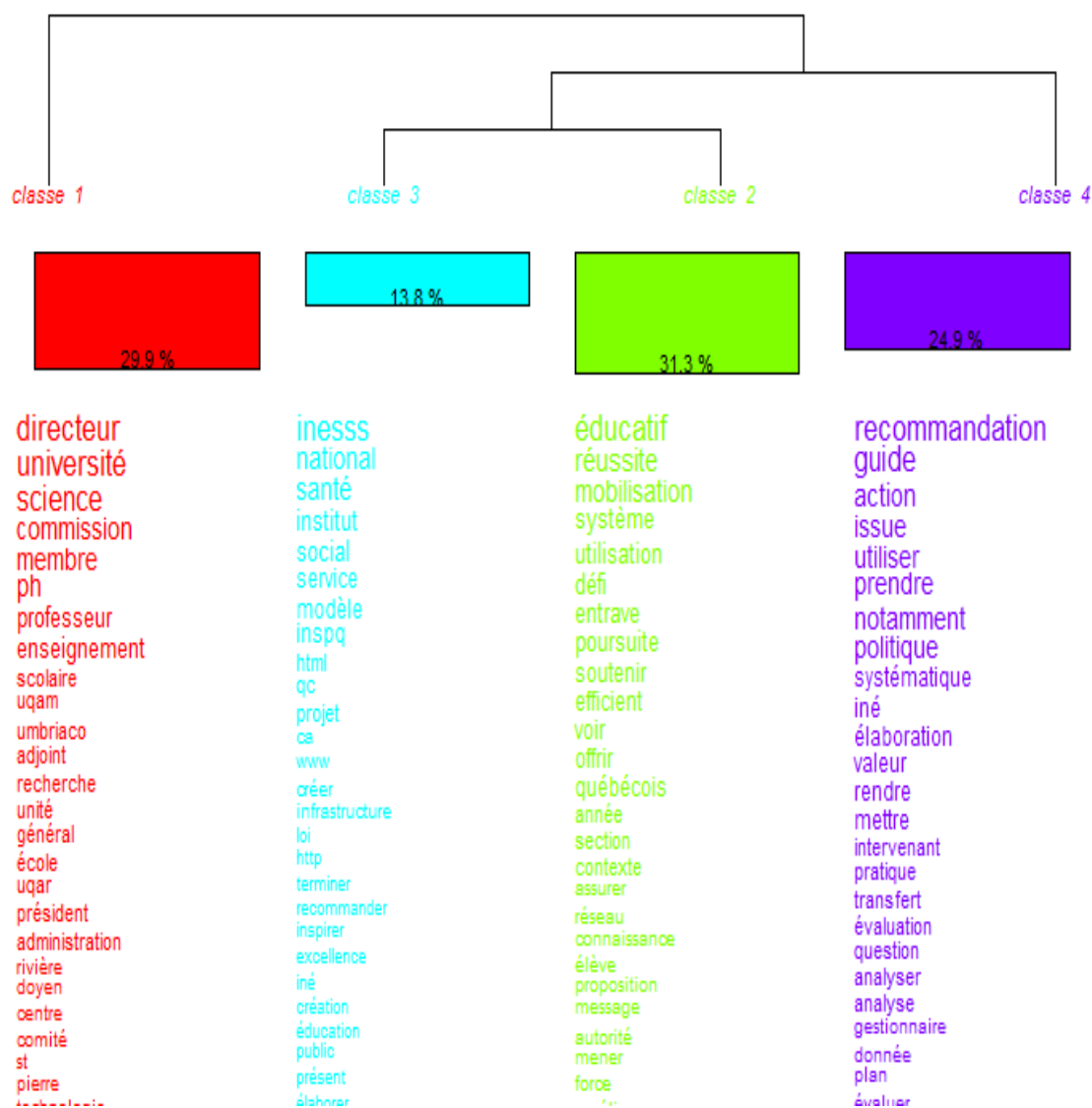


Dendrogramme 4.5

- **Mémoire du projet de l'INEE (Brodeur et al.) (1 texte analysé) : 4 classes obtenues (CHD pour 10 classes maximum) : classe 1 rouge (29,9 %), classe 2 verte (31,3 %), classe 4 violette (24,9 %), classe 3 bleue (13,8 %)**



Plan factoriel INEE



Dendrogramme INEE



## Autres titres de cette collection

|         |                                                                                                                                                                                                                                 |
|---------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2022-01 | <b>Robin, Chanel, Eva Giard et Stéphane Couture</b><br>Le Fediverse comme système de médias sociaux alternatifs: conflits de valeurs et design des protocoles informatiques                                                     |
| 2020-07 | <b>Colleret, Maxime et Yves Gingras</b><br>« L'intelligence artificielle au Québec : un réseau tricoté serré »                                                                                                                  |
| 2020-06 | <b>Gingras, Yves, Jean-Hugues Roy, Kristoff Talin et Caroline St-Louis</b><br>« Connaissances et représentations des sciences chez les artisans francophones canadiens et                                                       |
| 2020-05 | <b>Khelfaoui, Mahdi et Yves Gingras</b><br>« L'effet SIGAPS : La recherche médicale française sous l'emprise de l'évaluation comptable »                                                                                        |
| 2020-04 | Josquin <b>Debaz</b> , Yves <b>Gingras</b> , Jérôme <b>Lamy</b> , Amaud Saint- <b>Martin</b> , Émilien <b>Schultz</b> et Jeremy K. <b>Ward</b><br>« Academic debates and the complexity of the hydroxychloroquine controversy » |
| 2020-03 | <b>Khelfaoui, Mahdi et Yves Gingras</b><br>« Branding Scholarly Journals: Transmuting Symbolic Capital into Economic Capital »                                                                                                  |
| 2020-02 | <b>Dandurand, Guillaume , François Claveau, Jean-François Dubé et Florence Millerand</b><br>« AI Like Any Other Technology: Social Dynamics of Expectation and Expertise of a Digital Humanitarian Innovation »                 |
| 2020-01 | <b>Talin, Kristoff et Yves Gingras,</b><br>« + de religion = - de science »                                                                                                                                                     |
| 2018-01 | <b>Carlier, Denis</b><br>« Numérisation et analyse de documents »                                                                                                                                                               |
| 2015-01 | <b>Dias Da Silca, Patricia et Lorna Heaton</b><br>« Citizens, amateurs, volunteers: Conceptual struggles in studies of citizen science »                                                                                        |
| 2014-03 | <b>Hanel, Petr</b><br>« Is China catching-up human health-related applications of biotechnology ? »                                                                                                                             |
| 2014-02 | <b>Maroy, C., P. Doray, M. Kabore</b><br>« La politique de financement des universités au Québec à l'épreuve du « Printemps érable » »                                                                                          |
| 2014-01 | <b>Bastien, N., P. Chenard, P. Doray, B. Laplante</b><br>« Économie, société et éducation: l'effet des droits de scolarité sur l'accès aux études universitaires au Québec et en Ontario »                                      |
| 2013-03 | <b>Hanel, Petr, Jie He, Jingyan Fu, Jorge Niosi et Suzan Reid</b><br>« A romance of the three kingdoms and the tale of two cities: the role and position of the biotechnology industry cluster in Guangdong province, China »   |
| 2013-02 | <b>Gauthier, Elisabeth, Gale E. West et Anne-Marie Handfield</b><br>« Why do humans need to do battle? Social representations of alternative pest control approaches »                                                          |



Centre interuniversitaire  
de recherche sur la science  
et la technologie

Le CIRST est, au Canada, le principal regroupement interdisciplinaire de chercheurs et de chercheuses dont les travaux sont consacrés à l'étude des dimensions historiques, sociales, politiques, philosophiques et économiques de l'activité scientifique et technologique.

Nos travaux visent l'avancement des connaissances et la mise à contribution de celles-ci dans l'élaboration et la mise en œuvre des politiques ainsi que dans la résolution des problèmes de société qui présentent des dimensions scientifiques et technologiques.

Le CIRST rassemble une quarantaine de chercheurs et de chercheuses provenant d'une dizaine d'institutions et d'autant de disciplines, telles que l'histoire, la sociologie, la science politique, la philosophie, les sciences économiques, le management et les communications.

Le CIRST fournit un milieu de formation par la recherche à de nombreux étudiants et étudiantes de cycles supérieurs dans les domaines de recherche de ses membres. Créé en 1986, il est reconnu par l'Université du Québec à Montréal, l'Université de Montréal, l'Université Laval, Polytechnique Montréal et l'Université de Sherbrooke. Le CIRST est un regroupement stratégique du Fonds de recherche du Québec—Société et culture.